

UNIVERSITAT DE VALENCIA

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Programa de Doctorado 700H
Psicología de la Educación y Desarrollo Humano

TESIS DOCTORAL

PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO EDUCATIVO

Presentada por
Susana Victoria Córdova Avila

Dirigida por
Dra. Consuelo Cerviño Vázquez

Valencia, diciembre 2013

TESIS DOCTORAL

PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO EDUCATIVO

Jesusa González Arce

*En un país tan complejo como el nuestro -
tan lleno de contradicciones culturales, de
creencias distintas- la misión del maestro
es realmente aquí, una misión muy difícil;
porque en el Perú la educación no se
resuelve mediante el método sino mediante
el conocimiento de la cultura, de las
costumbres de cada pueblo.*

José María Arguedas

*A Yolanda y Manuel,
por sus vidas,
por mi vida
y por su amor profundo al Perú*

Agradecimientos

La *Universitat de València*, a través de su Departament de Psicologia Evolutiva i de l' Educació, y el Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado *Calidad en Redes de Aprendizaje-IESPP CREA*, suscribieron convenios de colaboración académica que se concretaron en el Programa de Doctorado 700H en *Psicología de la Educación y Desarrollo Humano* del que formé parte. Gracias a estas instituciones académicas y a la red constituida por la *Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD*, la *Universidad Nacional de Huancavelica* y el *Instituto de Fomento de una Educación de Calidad-Instituto EDUCA*, como promotor y soporte permanente, un destacado grupo de profesionales peruanos y peruanas iniciamos una ruta que hoy sigue fructificando.

La dirección de esta tesis ha contado con el profesionalismo, compromiso, tenacidad y generosidad de *Consuelo Cerviño*. Su apoyo, respaldo y exigencia han aportado a las bases sobre las cuales este estudio pudo concluirse. Son conocidas las dificultades que solemos tener para hacer y sostener la investigación en psicología y educación, razones adicionales para decir gracias Consuelo, gracias. A *José Manuel y Patricia*, gracias por su apoyo generoso. A doctoras y doctores españoles, dominicanos y peruanos, que impartieron los cursos y brindaron diversos aportes para la realización de esta tesis: *José Manuel Tomas, Luis Gómez, Elisabeth Acha, Antonio Ferrer, Emilia Serra, César Picón, Zeida Hoces, Amparo Martínez, Saturnino de los Santos, Francisco Martínez, Amparo Oliver, Adelina Gimeno y Consuelo Cerviño*. Gracias a todas y todos.

Gracias a la confianza y la contribución de directores, directoras, maestros y maestras, de las escuelas públicas de Lima, Huancavelica y Loreto. Gracias a mis colegas *Lucy Ayesta, Lydia Arteaga, Cheril Cortez y Gerber Hidalgo*, quienes aportaron y dieron apoyo para la obtención de la información. Gracias a *Violeta Rivero, Verónica Antón y William Valdeos* por su desprendido apoyo. A *Susana Villarán y a mis colegas de la Municipalidad Metropolitana de Lima, especialmente al equipo de educación, cultura y deportes*, por su apoyo en la parte final de este estudio.

A toda mi familia por su amor y aliento para que este tiempo llegara, gracias. Gracias Armando, querido hijo, amigo y colega, por estar siempre a mi lado. Amigas y amigos queridos, gracias infinitas por su apoyo, el don y la magia de su amistad.

ÍNDICE

PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO EDUCATIVO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

LOS CONTEXTOS Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO

Introducción	09
1.1 El Perú, un país diverso como contexto macro	11
1.2 Los contextos regionales como ámbito de desarrollo	17
1.2.1 <i>La Costa. Región Lima Metropolitana: San Juan de Lurigancho</i>	22
1.2.2 <i>La Sierra. Región Huancavelica</i>	28
1.2.3 <i>La Selva. Región Loreto</i>	32
1.3 La familia como contexto cercano	36
1.4 La escuela como contexto de desarrollo	55
Resumen	72

CAPÍTULO II

LOS EDUCADORES Y LA EDUCACIÓN

Introducción	75
2.1 La educación peruana, realidades y posibilidades del contexto educativo	76
2.2 El educador peruano, su compromiso con el cambio social y educativo	85
2.2.1 <i>Compromiso del docente con los procesos de cambio</i>	89
2.2.2 <i>La mejora del desempeño docente. Transformación de la experiencia educativa</i>	95
2.3 El desafío de la educación intercultural	106
Resumen	120

CAPÍTULO III EL DESARROLLO ADULTO: PERSONALIDAD Y AUTOCONCEPTO

Introducción	123
3.1 El desarrollo adulto.....	124
3.1.1 <i>Etapas y características principales</i>	130
3.1.1.1 <i>Adulthood temprana</i>	131
3.1.1.2 <i>Adulthood media</i>	136
3.1.1.3 <i>Adulthood tardía</i>	139
3.2 La personalidad adulta	141
3.2.1 <i>Aproximaciones teóricas al concepto de personalidad</i>	142
3.2.2 <i>Teorías de la personalidad</i>	150
3.2.3 <i>Hacia la integración de los modelos</i>	159
3.2.4 <i>La personalidad en la edad adulta</i>	161
3.2.5 <i>Influencia de la personalidad en el autoconcepto y en el desempeño profesional</i>	168
3.2.6 <i>Género y personalidad</i>	173
3.3 Autoconcepto y autoestima en la adultez.....	179
3.3.1 <i>El autoconcepto en la adultez</i>	185
3.3.2 <i>Influencia del autoconcepto y la autoestima en el desempeño profesional</i>	189
3.3.3 <i>Autoconcepto y autoestima docente</i>	192
3.3.4 <i>Género, autoconcepto y autoestima</i>	197
Resumen	209
Objetivos de la investigación	211

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	215
4.1 Delimitación del problema de estudio	215
4.2 Diseño metodológico.....	217
4.2.1 <i>Diseño en el que se sitúa la investigación</i>	217
4.2.2 <i>Variables contempladas en la investigación</i>	217

4.2.3	<i>Hipótesis/Supuestos de partida</i>	218
4.2.4	<i>Contexto y Participantes</i>	221
4.2.5	<i>Instrumentos y técnicas para la recogida de información</i>	228
4.2.5.1	<i>Instrumentos</i>	228
4.2.5.1.1	<i>Cuestionario Demográfico</i>	228
4.2.5.1.2	<i>Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)</i>	228
4.2.5.1.3	<i>Cuestionario Compromiso del docente (CCD)</i>	229
4.2.5.1.4	<i>Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI)</i>	230
4.2.5.2	<i>Técnicas para el análisis de los datos</i>	232
4.2.5.2.1	<i>Estadísticos descriptivos</i>	232
4.2.5.2.2	<i>Análisis inferenciales</i>	232
4.2.5.2.3	<i>Modelo de Ecuación Estructural</i>	232
4.2.6	<i>Proceso operativo</i>	232
4.2.6.1	<i>Fases de realización de la investigación</i>	232
4.2.6.2	<i>Aplicación de los Instrumentos y recogida de datos</i>	235
4.2.6.3	<i>Obtención de los datos</i>	235
4.2.6.4	<i>Codificación de variables</i>	235
	Resumen	236

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE DATOS

	Introducción	238
5.1	Descripción general de la muestra (variables demográficas)	238
5.1.1	<i>Descripción de la muestra según las variables predictoras personales</i> ..	238
5.1.1.1	<i>Descripción de la muestra según género</i>	238
5.1.1.2	<i>Descripción de la muestra según grupos étnicos</i>	239
5.1.1.3	<i>Descripción de la muestra según lengua materna</i>	240
5.1.1.4	<i>Descripción de la muestra según región de nacimiento</i>	241
5.1.1.5	<i>Descripción de la muestra según estado civil</i>	241
5.1.1.6	<i>Descripción de la muestra según nivel social</i>	242
5.1.2	<i>Descripción de la muestra según las variables predictoras profesionales</i>	243
5.1.2.1	<i>Descripción de la muestra según titulación</i>	243
5.1.2.2	<i>Descripción de la muestra según otros estudios</i>	244
5.1.2.3	<i>Descripción de la muestra según situación laboral</i>	244

5.1.2.4	<i>Descripción de la muestra según años de servicios</i>	245
5.1.2.5	<i>Descripción de la muestra según nivel educativo en el que trabaja</i> .	246
5.1.2.6	<i>Descripción de la muestra según sueldo docente</i>	246
5.1.2.7	<i>Descripción de la muestra por Institución Educativa y niveles educativos</i>	247
5.2	<i>Cualidades psicométricas</i>	248
5.3	<i>Resultados del Análisis Factorial</i>	251
5.3.1	<i>Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)</i>	251
5.3.2	<i>Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario Compromiso del docente (CCD)</i>	257
5.3.3	<i>Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI)</i>	260
5.4	<i>Descripción de medias y desviaciones de cuestionarios por factores y Región de nacimiento</i>	272
5.4.1	<i>Medias y desviaciones del Cuestionario Percepción del sí mismo docente</i>	272
5.4.2	<i>Medias y desviaciones del Cuestionario Compromiso del docente</i>	274
5.4.3	<i>Medias y desviaciones del Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad</i>	276
5.5	<i>Correlaciones bivariadas</i>	278
5.5.1	<i>Percepción del sí mismo docente y el compromiso del docente</i>	278
5.5.2	<i>Percepción del sí mismo docente y la personalidad</i>	279
5.5.3	<i>Personalidad y el compromiso del docente</i>	281
5.6	<i>Resultados diferenciales</i>	282
5.6.1	<i>Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Percepción del sí mismo docente y variables predictoras</i>	282
5.6.1.1	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y género</i>	283
5.6.1.2	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y edad</i>	284
5.6.1.3	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y lengua materna</i>	287
5.6.1.4	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y región de nacimiento</i>	289
5.6.1.5	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y estado civil</i>	291
5.6.1.6	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y nivel social</i>	292
5.6.1.7	<i>MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y titulación</i>	293

5.6.1.8	MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y otros estudios....	298
5.6.1.9	MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y situación laboral	300
5.6.1.10	MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y años de servicios	301
5.6.1.11	MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y nivel educativo en que trabaja	303
5.6.1.12	MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y sueldo docente	305
5.6.2	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Compromiso del docente y variables predictoras	306
5.6.2.1	MANOVA entre Compromiso del docente y género.....	307
5.6.2.2	MANOVA entre Compromiso del docente y edad.....	308
5.6.2.3	MANOVA entre Compromiso del docente y lengua materna.....	310
5.6.2.4	MANOVA entre Compromiso del docente y región de nacimiento....	311
5.6.2.5	MANOVA entre Compromiso del docente y estado civil.....	312
5.6.2.6	MANOVA entre Compromiso del docente y nivel social	313
5.6.2.7	MANOVA entre Compromiso del docente y titulación.....	315
5.6.2.8	MANOVA entre Compromiso del docente y otros estudios	317
5.6.2.9	MANOVA entre Compromiso del docente y situación laboral.....	318
5.6.2.10	MANOVA entre Compromiso del docente y años de servicios.....	319
5.6.2.11	MANOVA entre Compromiso del docente y nivel educativo en que trabaja	320
5.6.2.12	MANOVA entre Compromiso del docente y sueldo docente	322
5.6.3	Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad y variables predictoras.....	323
5.6.3.1	MANOVA entre Personalidad y género	323
5.6.3.2	MANOVA entre Personalidad y edad.....	324
5.6.3.3	MANOVA entre Personalidad y lengua materna.....	327
5.6.3.4	MANOVA entre Personalidad y región de nacimiento.....	328
5.6.3.5	MANOVA entre Personalidad y estado civil.....	329
5.6.3.6	MANOVA entre Personalidad y nivel social	331
5.6.3.7	MANOVA entre Personalidad y titulación	332
5.6.3.8	MANOVA entre Personalidad y otros estudios	335
5.6.3.9	MANOVA entre Personalidad y situación laboral.....	337
5.6.3.10	MANOVA entre Personalidad y años de servicios.....	338

5.6.3.11 MANOVA entre Personalidad y nivel educativo en que trabaja.....	339
5.6.3.12 MANOVA entre Personalidad y sueldo docente	341
5.6.4 Análisis de cuestionarios en interrelación con dos variables predictoras	342
5.6.5 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Percepción del sí mismo docente y dos variables predictoras	344
5.6.5.1 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - edad y lengua....	344
5.6.5.2 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - edad y región...	346
5.6.5.3 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - título y nivel educativo.....	348
5.6.6 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Compromiso del docente y dos variables predictoras	352
5.6.6.1 MANOVA entre Compromiso del docente - edad y lengua.....	352
5.6.6.2 MANOVA entre Compromiso del docente - edad y región.....	353
5.6.6.3 MANOVA entre Compromiso del docente - título y nivel educativo..	355
5.6.7 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad y dos variables predictoras	359
5.6.7.1 MANOVA entre Personalidad - edad y lengua.....	359
5.6.7.2 MANOVA entre Personalidad - edad y región	364
5.6.7.3 MANOVA entre Personalidad - título y nivel educativo.....	366
5.7 Modelo Estructural para evaluar los predictores del compromiso docente	369
5.7.1 Modelos de Ecuación Estructural y modelo inicial.....	370
5.7.2 Modelo final para evaluar los predictores del compromiso docente	374
Resumen	378

CAPÍTULO VI RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 Resultados y discusión a partir de los objetivos de la investigación	380
6.2 Resultados y discusión a partir de las hipótesis de la investigación	425

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

7.1 Conclusiones.....	433
7.2 Prospectiva.....	441

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	444
--------------------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario demográfico.....	480
Anexo 2: Cuestionario Percepción del sí mismo docente	481
Anexo 3: Cuestionario Compromiso del docente	482
Anexo 4: Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad	483
Anexo 5: Mapa político del Perú. Regiones seleccionadas.....	486
Anexo 6: Índice de densidad del Estado	487
Anexo 7: IDH por regiones, provincias y distritos	488

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS Y

GLOSARIO DE SIGLAS

CUADROS

- Cuadro 01 Índice de Desarrollo Humano y sus componentes
- Cuadro 02 Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad
- Cuadro 03 Índice de Desigualdad de Género e indicadores relacionados
- Cuadro 04 Índice de Desigualdad de Género e indicadores relacionados
- Cuadro 05 Indicadores de desarrollo humano a nivel regional
- Cuadro 06 Perú: Población, IDH e IDE, según regiones naturales, 2007
- Cuadro 07 Perú: Población, IDH e IDE, según tres regiones, 2007
- Cuadro 08 Perú: Producto Bruto Interno por Actividad Económica, según región 2010
- Cuadro 09 Indicadores de desarrollo humano región Lima Metropolitana
- Cuadro 10 Indicadores de desarrollo humano distrito San Juan de Lurigancho
- Cuadro 11 Indicadores de desarrollo humano región Huancavelica
- Cuadro 12 Perú: Índice de Desarrollo Humano Huancavelica 2007
- Cuadro 13 Indicadores de desarrollo humano región Loreto
- Cuadro 14 Perú: Índice de Desarrollo Humano Loreto 2007
- Cuadro 15 Dimensiones del contexto familiar según Freixa (2003)
- Cuadro 16 Dimensiones del contexto familiar según Ceballos (2006)
- Cuadro 17 Estilos de socialización familiar según Maccoby y Martin (1983)
- Cuadro 18 Factores de protección según (Lösel & Farrington, 2012)
- Cuadro 19 Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje (Oliva y Palacios, 1998)
- Cuadro 20 Competencias de la familia y la escuela en el aprendizaje (Villas-Boas, 2001)
- Cuadro 21 Familia y desarrollo de los aprendizajes
- Cuadro 22 Tipos de variables familiares según Robledo (2012)
- Cuadro 23 Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica
- Cuadro 24 Competencias y componentes
- Cuadro 25 Tareas de desarrollo de la vida adulta
- Cuadro 26 Tareas del desarrollo de Havighurst
- Cuadro 27 Enfoques teóricos sobre la madurez personal
- Cuadro 28 Categorías en las definiciones sobre personalidad
- Cuadro 29 Modelos teóricos generales de personalidad
- Cuadro 30 Las cinco grandes dimensiones sobre la estructura de la personalidad desde 1949 a 1989. Durá (1994)
- Cuadro 31 Categorías de la persona madura desde el modelo de los "Cinco Grandes"
- Cuadro 32 Taxonomía de las escalas de los Cinco Grandes
- Cuadro 33 Asociación autoestima y personalidad
- Cuadro 34 Personalidad eficaz
- Cuadro 35 El docente con baja autoestima según Herrán, 2004
- Cuadro 36 América Latina y ratificación de Convenios 103, 183 y 157
- Cuadro 37 Supuestos básicos

TABLAS

Tabla 01	Distribución de docentes EBR según área y nivel educativo (2006)
Tabla 02	Distribución de docentes EBR según área y nivel educativo (2013)
Tabla 03	Regiones seleccionadas y universo del estudio
Tabla 04	Conglomerados por regiones
Tabla 05	Muestra de docentes por Institución Educativa
Tabla 06	Frecuencias por conglomerados ^a
Tabla 07	Factores de Autoconcepto docente (Calvete y Villa)
Tabla 08	Factores de Autoconcepto docente (Córdoba)
Tabla 09	Factores de Compromiso Docente (Sánchez y Cerviño)
Tabla 10	Factores de Compromiso Docente (Córdoba)
Tabla 11	Factores de Personalidad (Costa y McCrae)
Tabla 12	Factores de Personalidad (Córdoba)
Tabla 13	Frecuencias por género
Tabla 14	Frecuencias por edad
Tabla 15	Frecuencias por Lengua materna
Tabla 16	Frecuencias región de nacimiento
Tabla 17	Frecuencias por Estado civil
Tabla 18	Frecuencias por nivel social
Tabla 19	Frecuencias por Titulación
Tabla 20	Frecuencias por Otros estudios
Tabla 21	Frecuencias por Situación laboral
Tabla 22	Frecuencias por años de servicios
Tabla 23	Frecuencias por nivel educativo
Tabla 24	Frecuencias por sueldo docente
Tabla 25	Frecuencias por Niveles educativos en Instituciones Educativas
Tabla 26	Estadísticos de fiabilidad CPSMD
Tabla 27	KMO y prueba de Bartlett CPSMD
Tabla 28	Estadísticos de fiabilidad CCD
Tabla 29	KMO y prueba de Bartlett CCD
Tabla 30	Estadísticos de fiabilidad CNEOFFI
Tabla 31	KMO y prueba de Bartlett CNEOFFI
Tabla 32	Alfas de los factores de cuestionarios del estudio
Tabla 33	Estructura factorial del Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)
Tabla 34	Factor I CPSMD
Tabla 35	Factor II CPSMD
Tabla 36	Factor III CPSMD
Tabla 37	Factor IV CPSMD
Tabla 38	Factor V CPSMD
Tabla 39	Factor VI CPSMD
Tabla 40	Factor VII CPSMD
Tabla 41	Validación original según Calvete y Villa
Tabla 42	Validación peruana CPSMD
Tabla 43	Estructura factorial del Cuestionario Compromiso del docente (CCD)
Tabla 44	Factor I CCD
Tabla 45	Factor II CCD
Tabla 46	Factor III CCD
Tabla 47	Validación original según Sánchez y Cerviño
Tabla 48	Validación peruana CCD

Tabla 49	Estructura factorial del Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI)
Tabla 50	Factor I CNEOFFI
Tabla 51	Descripción del Factor I Introversión
Tabla 52	Factor II CNEOFFI
Tabla 53	Descripción del Factor II Neuroticismo
Tabla 54	Factor III CNEOFFI
Tabla 55	Descripción del Factor III Responsabilidad
Tabla 56	Factor IV CNEOFFI
Tabla 57	Descripción del Factor IV Apertura
Tabla 58	Factor V CNEOFFI
Tabla 59	Descripción del Factor V Amabilidad
Tabla 60	Facetas de personalidad según Costa y McCrae
Tabla 61	Descripción de Facetas de personalidad según Costa y McCrae
Tabla 62	Validación original según Costa y McCrae
Tabla 63	Validación peruana CNEOFFI
Tabla 64	Numeración de ítem de cuestionarios
Tabla 65	Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CPSMD)
Tabla 66	Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CCD)
Tabla 67	Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CNEOFFI)
Tabla 68	Correlación entre los factores de cuestionarios PSMD y CD
Tabla 69	Correlación entre los factores de cuestionarios PSMD y NEOFFI
Tabla 70	Correlación entre los factores de cuestionarios NEOFFI y CD
Tabla 71	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Género
Tabla 72	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Género
Tabla 73	Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Género
Tabla 74	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad
Tabla 75	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad
Tabla 76	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Edad
Tabla 77	Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Edad
Tabla 78	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Lengua materna
Tabla 79	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Lengua materna
Tabla 80	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Lengua materna
Tabla 81	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Tabla 82	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Tabla 83	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Tabla 84	Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Tabla 85	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Estado civil
Tabla 86	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Estado civil
Tabla 87	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Nivel social
Tabla 88	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Nivel social
Tabla 89	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Nivel social
Tabla 90	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Título
Tabla 91	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Título
Tabla 92	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Otros estudios
Tabla 93	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Otros estudios
Tabla 94	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Otros estudios
Tabla 95	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Situación laboral
Tabla 96	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Situación laboral

Tabla 97	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Años de servicios
Tabla 98	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Años de servicios
Tabla 99	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Años de servicios
Tabla 100	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 101	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 102	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Nivel educativo en el que trabaja
Tabla 103	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Sueldo docente
Tabla 104	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Sueldo docente
Tabla 105	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Género
Tabla 106	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Género
Tabla 107	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Edad
Tabla 108	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad
Tabla 109	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo en el que trabaja
Tabla 110	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Lengua
Tabla 111	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Lengua
Tabla 112	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Lengua materna
Tabla 113	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Región de nacimiento
Tabla 114	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Región de nacimiento
Tabla 115	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Región de nacimiento
Tabla 116	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Estado civil
Tabla 117	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Estado civil
Tabla 118	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Nivel social
Tabla 119	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Nivel social
Tabla 120	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel social
Tabla 121	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Titulación
Tabla 122	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Titulación
Tabla 123	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Título
Tabla 124	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Otros estudios
Tabla 125	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Otros estudios
Tabla 126	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Situación laboral
Tabla 127	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Situación laboral
Tabla 128	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Años de servicios
Tabla 129	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Años de servicios
Tabla 130	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 131	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 132	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 133	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Sueldo docente
Tabla 134	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Sueldo docente
Tabla 135	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Género
Tabla 136	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Género
Tabla 137	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad
Tabla 138	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad
Tabla 139	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Edad
Tabla 140	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Lengua materna

Tabla 141	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Lengua materna
Tabla 142	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Lengua materna
Tabla 143	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Región de nacimiento
Tabla 144	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Región de nacimiento
Tabla 145	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Región de nacimiento
Tabla 146	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Estado civil
Tabla 147	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Estado civil
Tabla 148	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Nivel social
Tabla 149	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Nivel social
Tabla 150	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Titulación
Tabla 151	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Titulación
Tabla 152	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Titulación
Tabla 153	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Otros estudios
Tabla 154	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Otros estudios
Tabla 155	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Otros estudios
Tabla 156	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Situación laboral
Tabla 157	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Situación laboral
Tabla 158	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Años de servicios
Tabla 159	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Años de servicios
Tabla 160	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 161	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 162	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja
Tabla 163	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Sueldo docente
Tabla 164	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Sueldo docente
Tabla 165	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Sueldo docente
Tabla 166	Matriz general de Trazas de Pillai y significación de variables
Tabla 167	Matriz depurada de significación de variables
Tabla 168	Matriz final de significación de cinco variables
Tabla 169	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad y Lengua
Tabla 170	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad y Lengua
Tabla 171	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad y Región
Tabla 172	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad y Región
Tabla 173	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Tabla 174	Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Título y Nivel educativo
Tabla 175	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Título y Nivel educativo
Tabla 176	Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Nivel educativo
Tabla 177	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Edad y Lengua
Tabla 178	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad y Lengua
Tabla 179	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Edad y Región
Tabla 180	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad y Región
Tabla 181	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Región de nacimiento
Tabla 182	Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo
Tabla 183	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo
Tabla 184	Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo
Tabla 185	Comparaciones por pares del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo

Tabla 186	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad y Lengua
Tabla 187	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad y Lengua
Tabla 188	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Edad adulta
Tabla 189	Comparaciones por pares del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta
Tabla 190	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad y Región
Tabla 191	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad y Región
Tabla 192	Pruebas post hoc del Cuestionario por 3 por Región de nacimiento
Tabla 193	Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Título y Nivel educativo
Tabla 194	Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Título y Nivel educativo
Tabla 195	Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Nivel educativo
Tabla 196	Correlaciones de Pearson de las variables a analizar
Tabla 197	Índices del modelo final
Tabla 198	Correlaciones de Pearson de las variables a analizar
Tabla 199	Docentes de la muestra por género
Tabla 200	Medias y desviaciones por dimensiones CNEOFFI
Tabla 201	Medias y desviaciones por dimensiones CPSMD
Tabla 202	Medias y desviaciones por dimensiones CCD
Tabla 203	Matriz de significación de región de nacimiento por cuestionarios
Tabla 204	Matriz de significación de las variables sociodemográficas por cuestionarios
Tabla 205	Matriz de significación de cinco variables por cuestionarios
Tabla 206	Matriz final de significación de MANOVAS multifactoriales

GRÁFICOS

Gráfico 01	Índice de Desigualdad de Género
Gráfico 02	Perú: Población IDH e IDE por regiones 2007
Gráfico 03	Perú: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010
Gráfico 04	Perú: Producto Bruto Interno 2010
Gráfico 05	Lima: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)
Gráfico 06	Lima: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010
Gráfico 07	Lima: PEA ocupada por rama de actividad 2006 y 2010 (% total PEA ocupada)
Gráfico 08	Huancavelica: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)
Gráfico 09	Huancavelica: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010
Gráfico 10	Huancavelica: PEA ocupada por ramas de actividad 2011 (%)
Gráfico 11	Loreto: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)
Gráfico 12	Loreto: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010
Gráfico 13	Loreto: PEA ocupada por ramas de actividad 2011 (%)
Gráfico 14	Dimensiones del contexto familiar según Parra, Gomariz y Sánchez (2011)
Gráfico 15	Dimensiones de la funcionalidad familiar
Gráfico 16	Estructura de hogares en América Latina
Gráfico 17	Mujeres jefas de hogares urbanos en América Latina
Gráfico 18	Docentes por área geográfica y nivel educativo (en %)
Gráfico 19	Competencias profesionales del profesorado
Gráfico 20	Modelo de Cinco Grandes factores de personalidad

Gráfico 21	Concepto de personalidad (adaptado de Costa y McCrae, 1994)
Gráfico 22	Tasa de participación laboral por sexo en América Latina y El Caribe
Gráfico 23	Objetivos, Supuestos e Hipótesis
Gráfico 24	Conglomerados por región (en %)
Gráfico 25	Proceso operativo
Gráfico 26	Docentes por Género
Gráfico 27	Docentes por edad
Gráfico 28	Docentes por Lengua materna
Gráfico 29	Docentes por Región de nacimiento
Gráfico 30	Docentes por Estado civil
Gráfico 31	Docentes por Nivel social
Gráfico 32	Docentes por Titulación
Gráfico 33	Docentes por Otros estudios
Gráfico 34	Docentes por Situación laboral
Gráfico 35	Docentes por Años de servicios
Gráfico 36	Docentes por Nivel educativo
Gráfico 37	Docentes por Sueldo docente
Gráfico 38	Niveles educativos por Instituciones Educativas
Gráfico 39	Medias por factores y regiones (CPSMD)
Gráfico 40	Medias por factores y regiones (CCD)
Gráfico 41	Medias por factores y regiones (CNEOFFI)
Gráfico 42	Medias de los factores 6 y 7 del Cuestionario 1 por Género
Gráfico 43	Medias del factor 7 del Cuestionario 1 por Edad
Gráfico 44	Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Región de nacimiento
Gráfico 45	Medias del factor 4 del Cuestionario 1 por Estado civil
Gráfico 46	Medias de los factores del Cuestionario 1 por Nivel social
Gráfico 47	Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Situación laboral
Gráfico 48	Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Sueldo docente
Gráfico 49	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Género
Gráfico 50	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Estado civil
Gráfico 51	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Otros estudios
Gráfico 52	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Situación laboral
Gráfico 53	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Años de servicios
Gráfico 54	Medias de los factores del Cuestionario 2 por Sueldo docente
Gráfico 55	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Género
Gráfico 56	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Edad
Gráfico 57	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Estado civil
Gráfico 58	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Nivel social
Gráfico 59	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Situación laboral
Gráfico 60	Medias de los factores del Cuestionario 3 por Años de servicios
Gráfico 61	Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Lengua materna
Gráfico 62	Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Título
Gráfico 63	Medias marginales estimadas del Cuestionario 2 por Lengua
Gráfico 64	Medias marginales estimadas del Cuestionario 2 por Título
Gráfico 65	Comparaciones por pares del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo
Gráfico 66	Medias marginales estimadas del Cuestionario 3 por Lengua materna
Gráfico 67	Comparaciones por pares de F1 y F2 del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta
Gráfico 68	Comparaciones por pares de F3, F4 y F5 del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta
Gráfico 69	Medias marginales estimadas del Cuestionario 3 por Títulos
Gráfico 70	Índices estadísticos

Gráfico 71	Modelo estructural inicial para predecir simultáneamente las tres medidas de Compromiso Docente: procesos de cambio, transformación de la práctica educativa y relación con la comunidad educativa
Gráfico 72	Modelo estructural final con los coeficientes estructurales estandarizados para predecir simultáneamente las tres medidas de Compromiso Docente: procesos de cambio, transformación de la práctica educativa y relación con la comunidad educativa
Gráfico 73	Medias y desviaciones Costa por dimensiones CNEOFFI
Gráfico 74	Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CNEOFFI
Gráfico 75	Medias y desviaciones Selva por dimensiones CNEOFFI
Gráfico 76	Medias y desviaciones Costa por dimensiones CPSMD
Gráfico 77	Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CPSMD
Gráfico 78	Medias y desviaciones Selva por dimensiones CPSMD
Gráfico 79	Medias y desviaciones Costa por dimensiones CCD
Gráfico 80	Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CCD
Gráfico 81	Medias y desviaciones Selva por dimensiones CCD
Gráfico 82	Perfiles docentes por regiones (medias por factores y cuestionarios)

GLOSARIO DE SIGLAS

ANGR	Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales
ANOVA	Análisis de la Varianza
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CCD	Cuestionario Compromiso del docente
CEDAW	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNEOFFI	Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad
CONEI	Consejo Educativo Institucional
COPALE	Consejo Participativo Local de Educación
COPARE	Consejo Participativo Regional de Educación
CPSMD	Cuestionario Percepción del sí mismo docente
DCN	Diseño Curricular Nacional
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal Nacional de Estudiantes
EPT	Educación para Todos
GRH	Gobierno Regional de Huancavelica
GRL	Gobierno Regional de Loreto
IDE	Índice de Densidad del Estado
IDG	Índice de Desigualdad de Género
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IE	Institución Educativa
IEI	Institución Educativa Inicial
IIEE	Instituciones Educativas
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
KMO	Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin
LGE	Ley General de Educación N° 28044
LLECE	Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación
MANOVA	Análisis Multivariante de la Varianza

MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
NEO-FFI	Inventario NEO reducido de Cinco Factores en español
NEO PI-R	Inventario de Personalidad NEO Revisado
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la UNESCO
PEA	Población Económicamente Activa
PER	Proyecto Educativo Regional
PBI	Producto Bruto Interno
PDC	Plan de Desarrollo Municipal Concertado 2005-2015 de San Juan de Lurigancho
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PLAN EPT	Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe
PRONAFCAP	Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SEP	Sistema Educativo Peruano
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

TESIS DOCTORAL

PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO EDUCATIVO

**PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:
PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO
EDUCATIVO**

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las personas nos desarrollamos en medio de contextos complejos y multidimensionales, lo que somos es producto de nuestras propias características personales y de las influencias del entorno en el que interactuamos. Es desde el Perú, como país diverso y con culturas milenarias, que planteamos esta investigación que puede ser ubicada en el marco de las ciencias sociales y de la educación. La complejidad de los procesos personales y socioeducativos peruanos nos hizo tomar la ruta de la psicología del desarrollo humano y de la educación para analizar el desarrollo personal de los docentes en diversos contextos.

La relevancia del maestro, su protagonismo en el diseño de un itinerario educativo que transforme la educación peruana hace pertinente el enfoque que asumimos. El desarrollo docente requiere, para concretarse, políticas públicas que impulsen renovados procesos formativos y educativos. El maestro y sus equipos docentes pueden hacer la diferencia (Robalino, 2005; Cuenca, 2011) desde su práctica pedagógica al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, en la formación de valores y en el ejercicio ciudadano de los educandos. Porque los educadores cumplen un importante rol en los procesos de reforma educativa es que no hay reforma posible sin educadores, ni mejora de la calidad de la educación sin el compromiso de éstos (Rivero 2003, 2007). Realizar estudios para profundizar en la cuestión docente resulta pues vital para los países.

En un país pluricultural y multilingüe como Perú, las connotaciones que tienen la familia y la escuela como contextos próximos que influyen en el desarrollo humano están también marcadas por sus contextos regionales: sea el de la región costera -ubicada en zona desértica, próxima al mar, castellana parlante y con una cultura más occidental-; el de la sierra andina -atravesada por la Cordillera de los Andes y con lenguas quechua y aymara con variedades subregionales-; o el de la selva amazónica -en la llanura amazónica, con más de 12 familias lingüísticas y decenas de grupos originarios.

Es en la familia como contexto cercano y esencial para el desarrollo humano (Rodrigo y Palacios, 1998) que aprendemos a ser, a sentir, a socializarnos; cada familia tiene su currículo educativo con el que aprendemos y nos acercamos al conocimiento, a las emociones, a los afectos. Son -las familiares- las primeras influencias y las más persistentes, las que nos inician en las relaciones que sostenemos progresivamente fuera de la familia, ya sea en la escuela y/o en la

comunidad; no es de extrañar que las personas tengamos presente la familia de origen a lo largo del ciclo vital (Muñoz, 2005).

La actitud de la familia hacia la escuela influye en el logro escolar (Bordieu, 1986), existen estudios que muestran que la asociación del nivel educativo de los padres, su involucramiento en la educación de sus hijos y el logro educativo de los estudiantes puede reportar efectos positivos (Benavides, Rodrich y Mena, 2009). Ni la familia ni la escuela -incluso al interior de una misma región- son homogéneas, tampoco lo son sus docentes, todos se desarrollan en la diversidad.

Sí es común el desafío docente de educar atendiendo a contextos sociales y educativos muy complejos en los cuales la educación es sumamente valorada por las comunidades y pueblos (Degregori, 1986, 2011; López, 2005; Ansión, 2007, 2011), pero cada una de ellas con sus propias historias y matices. La interculturalidad, como espacio de encuentro y reconocimiento del otro (Degregori, 2011), y la educación intercultural (López, L.E., 2009) exigen desempeños docentes que respondan a la diversidad, demandas y necesidades de contextos regionales plurales que no están exentos de las exigencias derivadas del desarrollo del conocimiento; una labor ardua marcada también por la conflictividad del ámbito docente (Gómez, 2007), las brechas sociales, la desigualdad social, la inequidad entre géneros (Sen, 1990, 1995; Nussbaum, 2003; Barberá, Ramos y Candela, 2011) y la falta de oportunidades para todos (PNUD, 2011).

Los bajos índices de logro en los aprendizajes escolares y los indicadores de calidad educativa originaron procesos de evaluación del desempeño docente que dieron lugar a apreciaciones parciales de pasadas gestiones gubernamentales que atribuían las consecuencias de la crisis educativa a los docentes (Cuenca y Stojnic, 2008; Guerrero, 2009). Olvidaban que para contar con un diagnóstico educativo adecuado era preciso analizar la complejidad nacional y educativa y los diversos contextos regionales que marcan la vida personal y profesional de los docentes; la región de la costa encabeza los mejores desempeños mientras que la región andina y la región amazónica quedan muy lejos de los promedios nacionales. Es además cada vez más evidente que la realidad de nuestros países revele incoherencias entre las prioridades nacionales asignadas a la educación y a sus actores, con los procesos reales de diseño y ejecución de las respectivas políticas educativas (Consejo Nacional de Educación, 2009). La nueva gestión gubernamental se planteó la superación de las brechas educativas y el rediseño de la política magisterial, la evaluación docente, la formación y acompañamiento docentes (MINEDU, 2011a).

En el continente americano y en el Perú se han emprendido estudios sobre los estilos saludables del docente (Robalino, 2005) y de la institución educativa para determinar las causas que podrían originar crisis en la identidad docente. Realizar aproximaciones al mundo de los educadores peruanos para conocer más de cerca las percepciones que tienen los docentes acerca de sí mismos y de su labor, forma parte de la agenda pendiente. Resulta por ello de gran relevancia emprender la investigación sobre el sí mismo docente para aportar en la evaluación integral de su rol y en la ejecución de innovadores programas de intervención. Esto se encuadra también en el proceso de revalorización de la carrera docente para recuperar el sentido mismo de la educación: la formación integral de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007).

Es preciso que los docentes se hagan conscientes de los factores que los favorecen o limitan en su vida personal y profesional. Se desea que esto se produzca no sólo porque así lo mande la ley o sea requerimiento para la incorporación a la Carrera Pública Magisterial, sino porque los educadores al valorar su alto desempeño profesional también se están valorando a sí mismos (Helfer, Pascasio, Tovar y Alvarado, 2006). Es también de interés analizar a las docentes mujeres en los diversos contextos, ya que sus dimensiones personales y profesionales están muy imbricadas condicionando su alta o baja autoestima (Villa, 1992).

Esta tesis doctoral *Perfiles docentes en diversos contextos: Personalidad, autoconcepto y compromiso educativo* orienta su línea de investigación en torno a las características personales del profesorado en los contextos del Perú, dado su importante rol y las repercusiones que tiene en su desempeño (Cuenca, 2011) y en el logro de la calidad e igualdad educativas. Se propone por ello como objetivo general estudiar los perfiles de los educadores y educadoras en los distintos contextos a partir de sus percepciones personales y profesionales, para identificar las principales características del perfil de los docentes de las regiones peruanas (costa, sierra y selva). Sus objetivos específicos se orientan al estudio del perfil de personalidad (Costa y McCrae, 2008) y los componentes del autoconcepto (Villa, 1997), compromiso con los procesos de cambio y la transformación de la práctica educativa (Cerviño, 2008) de los docentes agrupados en las regiones. Asimismo, se asociará dichas variables al género para conocer los factores que inciden en la autopercepción de las docentes mujeres ya que sus características influirán también en su forma de educar (Moya y Lemus, 2004; Barberá, Ramos y Candela, 2011).

En la primera parte de la investigación realizamos el desarrollo teórico a través de tres capítulos. En el Capítulo I, se estudia el contexto macro peruano y los diversos contextos regionales como ámbito de desarrollo de gran diversidad étnica, lingüística, geográfica, social y cultural; la familia como contexto cercano y su influencia en las primeras etapas de la vida; y el contexto de la escuela en su vínculo con la familia y en las interacciones que genera como espacio de socialización.

En el Capítulo II, trabajamos los aspectos más relevantes de los educadores y la educación peruana, y del sistema educativo en el que aquellos se desenvuelven; se presentan aspectos vinculados al rol docente, a su desempeño y responsabilidad con el cambio y la innovación educativa desde el enfoque intercultural.

En el Capítulo III, se aborda el desarrollo adulto y sus etapas para destacar la personalidad y el autoconcepto como dos de sus aspectos más importantes. Se estudia la personalidad en la edad adulta, destacando el modelo de los “Cinco Grandes”, así como la formación del autoconcepto y la autoestima. La personalidad y el autoconcepto influyen en forma gravitante en el desempeño profesional docente y tienen que ver con las concepciones docentes sobre la calidad educativa; estos aspectos se relacionan en perspectiva de género, para conocer el impacto de las políticas de equidad de género y de igualdad de oportunidades en las docentes.

En la segunda parte se realiza el desarrollo metodológico de la investigación. En el Capítulo IV, se delimita el problema de estudio, se explicita el método de investigación empleado, las variables de estudio, las hipótesis, el contexto y los participantes, las técnicas e instrumentos para la recogida de información, y el proceso operativo seguido en las diferentes fases de ejecución de la investigación.

En el capítulo V, se procede al análisis de datos describiendo primero la muestra y analizando sus cualidades psicométricas; se presentan los resultados del análisis factorial, las correlaciones entre personalidad, autoconcepto y compromiso docente, así como los análisis multivariados de varianza. Se adiciona un modelo estructural para evaluar los predictores del compromiso docente.

El Capítulo VI, presenta los resultados y discusión a partir de los objetivos e hipótesis y en el Capítulo VII, se exponen las conclusiones y prospectiva de la investigación. Se concluye con la Bibliografía y webgrafía consultadas finalizando con la inclusión de los Anexos de la investigación.

Es indudable que el análisis de la cuestión docente no debe olvidar que el docente es un ser único y que -dada su naturaleza y la de su profesión- requiere

procesos de estudios multidisciplinarios y, por tanto, integrales. Tampoco nos cabe duda que el diseño de programas y planes docentes, para ser eficientes, deben considerar las propuestas de maestros y maestras de las distintas regiones para tener en cuenta no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos y conductuales.

El docente se hace cada vez más consciente de las implicancias de la buena docencia y del buen desempeño docente. Como ya señalaba el PRELAC I (2000), requerimos docentes formados con competencias para hacer frente a los nuevos contextos globales y locales, al lado de las mejores condiciones para su trabajo docente ya que ello favorecerá la percepción positiva de sí mismos y su realización personal y profesional.

En nuevos tiempos de renovación y de necesarios aportes para emprender una revolución educativa en el Perú (MINEDU, 2011b), esta investigación quiere contribuir a concepciones que apunten al equilibrio y a la integralidad en la reflexión sobre la docencia. Para que las maestras y maestros hagamos la diferencia.

PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO

EDUCATIVO

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

LOS CONTEXTOS Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO

Introducción

El desarrollo humano está marcado por los diversos y complejos contextos en los que las personas viven y discurren. Cada país, cada sociedad es producto de su medio y cada vez más se requiere que el análisis se realice desde una perspectiva multidimensional y multicultural. A las propias características personales con las que contamos se suman los aprendizajes que adquirimos en los contextos próximos, éstos influyen el comportamiento humano y la interacción que experimentamos a lo largo de la vida. Se trata de procesos personales y sociales que adquirimos y que no son estáticos, evolucionan a lo largo del desarrollo en mayor o menor medida dependiendo de condiciones más o menos favorables; todas las personas podemos desempeñar un papel activo en la construcción de lo que somos y de nuestros entornos globales y particulares.

América Latina, en particular, ha atravesado procesos muy dinámicos en las últimas décadas; procesos de cambio y transformación determinantes para las personas y sus sociedades en la perspectiva del desarrollo y el bienestar.

El agotamiento de las recetas neoliberales que habían hegemonizado el campo de las políticas públicas de la década anterior y la constatación de los efectos nocivos que venía teniendo su implementación en la dinámica social de la región dieron lugar a un activo e intenso debate. Sus ejes fueron –y son- entre otros el lugar de la política en la construcción de un proyecto de país, el rol que le cabe a los Estados en ese nuevo proyecto, y el modelo de desarrollo que más responde a las necesidades de la sociedad en términos de bienestar y ciudadanía (Tedesco y López, 2013, p.10).

En este debate se abre paso otro proceso: el reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria que coexiste en la región americana. Los pueblos indígenas demandaron no sólo acceso sino su integración en la sociedad (SITEAL, 2011).

La construcción del bienestar para todos y la equidad como políticas de Estado son demandados. Los informes del PNUD y la CEPAL muestran indicadores preocupantes en América Latina.

Hoy en día nos encontramos con un coctel explosivo en donde el desempleo estructural, el estado desertor de muchas de sus responsabilidades más básicas e indelegables, la pobreza consolidada y la caída de los indicadores de desarrollo humano han convertido a Latinoamérica en la región más injusta e inequitativa del planeta (informes del PNUD desde 2002 en adelante). Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2004) existen en el subcontinente más de doscientos veinte millones de personas pobres. Todos estos indicadores señalan claramente la deconstrucción de un precario Estado de Bienestar y la necesidad de su reconstrucción inmediata (Bernal, 2010, p. 42).

Perú, como otros países de la región americana, ha vivido un proceso complejo de construcción de la democracia y la ciudadanía en medio de tensiones históricas y matrices culturales marcadas por la heterogeneidad étnica y cultural; “manteniendo los valores culturales indígenas y asumiendo los occidentales en una nueva identidad” (López, S., 1997, p. 219). Como país sudamericano es heredero de grandes culturas milenarias y de tradiciones culturales que han enriquecido su diversidad haciéndolo un país pluricultural y multilingüe.

El periodo de transición democrática de fines del año 2000, abrió procesos de restauración de la democracia, de reforma del Estado y de nueva institucionalidad con el objetivo de asumir las tareas de la integración con igualdad de derechos y deberes para todos.

La diversidad peruana es también evidente en sus contextos regionales; la costa desértica, la sierra andina y la selva amazónica demuestran, además de las particularidades geográficas, las lenguas y culturas de distinto origen que marcan la vida y el desarrollo de sus habitantes; ocurre igual al interior de cada región ya sean provincias, distritos o comunidades, a lo que se agregan también las brechas regionales. El aporte de investigadores como Vygotsky (1995) y Bronfenbrenner (1987) -entre otros- en el estudio del contexto y su influencia en el desarrollo humano da cuenta de un proceso continuo y cambiante donde intervienen factores situacionales e individuales.

El contexto de la familia es esencial para el desarrollo humano (Rodrigo y Palacios, 1998), tanto que las influencias y aprendizajes que recibimos en ella nos acompañan a lo largo del ciclo vital. Es en el contexto familiar donde se establecen los primeros vínculos afectivos y cognoscitivos, es donde se inicia el proceso de socialización y donde se dirimen las influencias socializadoras (Muñoz, 2005).

La escuela es también un contexto de desarrollo humano, cuanto mayor es el involucramiento de la familia en la educación de sus hijos el logro educativo de los estudiantes puede reportar efectos positivos (Benavides, Rodrich y Mena, 2009).

La escuela nos prepara para el aprendizaje continuo y para una mejor inserción en la comunidad y en la vida adulta. Tanto las familias como las escuelas no son homogéneas, hay diversidad en las interacciones familiares y en las interacciones educativas.

1.1 El Perú, un país diverso como contexto macro

Vargas Llosa, evocando al novelista peruano José María Arguedas quien llamó al Perú el país de “todas las sangres”, dice, al recibir el Nobel de Literatura: “El Perú, como el aleph de Borges, es en pequeño formato el mundo entero. ¡Qué extraordinario privilegio el de un país que no tiene identidad porque las tiene todas!” (2010). Efectivamente, la diversidad es el sello distintivo del Perú, así lo expresan su población, sus tradiciones culturales, su geografía y recursos nacionales.

Contamos para este objetivo con enormes recursos no siempre apreciados en su justo valor: reconocida riqueza natural, así como una generosa biodiversidad que todavía espera ser conocida y explorada en medida suficiente. Se suma la viva creatividad de la población peruana -joven en una considerable proporción- así como su capacidad de iniciativa y su acuciosidad en el mundo productivo. (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 21).

La visión del país como “un pueblo con un prometedor horizonte, con un futuro de bienestar, prosperidad, paz y democracia que debemos decidarnos a realizar” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 21) se recoge en el *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú* (PEN). Una visión esperanzada que asume la complejidad de la historia peruana y de la construcción de ciudadanía (Degregori, 2004). Como dice bien S. López (1997) se ha vivido en medio de una tensión histórica entre el comunitarismo y el liberalismo como dos matrices culturales tamizadas por la heterogeneidad étnica y cultural:

Ha sido necesario apelar también a las estrategias específicamente culturales, que han permitido ciertos acercamientos y el establecimiento de algunas políticas de reconocimiento. Dos de estas estrategias -el acriollamiento forzado y el acriollamiento amable- fueron principalmente educativas; la tercera -la cholificación- fue más allá de la educación para asumir otras formas, como la migración a las ciudades, la inserción en el mercado, el abandono del quechua y de la vestimenta, pero manteniendo los valores culturales indígenas y asumiendo los occidentales en una nueva identidad (p. 219).

Se han producido cambios demográficos que, desde la segunda mitad del siglo XX, tiene nuevas características en lo urbano y lo rural que, además, se entremezclan entre sí.

Se ha dado paso a otro fenómeno: el desarrollo de un distinto urbanismo que convive, en amalgamas sorprendentes, con nuevas formas de ruralidad. Culturas convergentes, nuevas aspiraciones, formas variadas de imaginarnos el futuro y de ir hacia él: todo ello configura un Perú inédito que hace falta reconocer (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 21).

Paredes Ruiz (2008), desde la psichistoria, ha estudiado los diferentes periodos históricos analizando relaciones sociales y estructuras culturales para determinar el desarrollo de diferentes formas de ser personas; sus características; sus sentimientos de satisfacción o insatisfacción, de frustración o esperanza, analizando también las relaciones de poder y sus consecuencias en los rasgos de la personalidad peruana.

La concertación democrática, a través del Acuerdo Nacional, ha sido por ello uno de los mecanismos para el encuentro entre representantes de las fuerzas políticas, la sociedad civil y el Gobierno como “base para el proceso de consolidación de la democracia, la afirmación de la identidad nacional y el diseño de una visión compartida del país a futuro, a través de la formulación de políticas de Estado” (Acuerdo Nacional, 2004, p.43). La reducción de la pobreza y pobreza extrema es una de sus principales metas. La desigual distribución de la riqueza y las continuas crisis económicas han afectado a millones de pobladores originando grandes movimientos migratorios que se vieron reforzados en la década de los ochenta por la violencia política que sufrió Perú.

La estabilización, en la última década, de algunos de los principales indicadores macroeconómicos, no ha logrado disminuir las brechas económicas, sociales y educativas.

El Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2010) al preguntarse qué es esencial para el desarrollo de las personas señala la provisión de cinco servicios: identidad, salud, educación, saneamiento y electrificación. Explica por ello que:

“Ser alguien con una identidad reconocida socialmente, ejercer el derecho a tener educación, tener garantizada la protección de la salud, acceder a agua segura para el consumo humano y estar conectado a las posibilidades del mundo actual a través de la electricidad, son condiciones mínimas para poder aspirar a un nivel aceptable de desarrollo humano (p. 16).

El Informe PNUD 2011 da cuenta de un mejor Índice de Desarrollo Humano (IDH) para Perú (0.725), que es superior al promedio mundial (0.682) pero es inferior al promedio de América Latina (0.731). La medición del logro educativo -capacidades adquiridas por la alfabetización y la cobertura educativa- es también un indicador clave para conocer el grado de desarrollo de un país.

Cuadro 01: Índice de Desarrollo Humano y sus componentes

Nº	Clasificación según el IDH	Índice de Desarrollo Humano (IDH)	Esperanza de vida al nacer	Años promedio de escolaridad	Años esperados de escolarización	Ingreso nacional bruto (INB) per cápita (PPA en US\$ constantes de 2005)	Clasificación según el INB per cápita menos la clasificación según el IDH	IDH no referido a ingresos
		Valor	(años)	(años)	(años)			Valor
		2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011
1	Noruega	0,943	81,1	12,6	17,3	47.557	6	0,975
23	España	0,878	81,4	10,4	16,6	26.508	6	0,914
80	Perú	0,725	74,0	8,7	12,9	8.389	2	0,775
187	R.D. del Congo	0,286	48,4	3,5	8,2	280	-1	0,399
Promedios								
	América Latina y el Caribe	0,731	74,4	7,8	13,6	10.119	-	0,767
	Países menos desarrollados	0,439	59,1	3,7	8,3	1.327	-	1,467
	Total mundial	0,682	69,8	7,4	11,3	10.082	-	0,683

Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011
Elaboración propia

El promedio de los avances en cuanto a: vida larga y saludable, conocimientos y nivel de vida digno se conoce como IDH-D o IDH ajustado por la Desigualdad. En las tres dimensiones la pérdida de valor oscila entre 23%-30%; en el caso del índice de educación ajustado por la desigualdad el valor es de 0.535, mientras que el IDH pasa de 0.725 a 0.557, ligeramente mayor al promedio mundial y latinoamericano.

Cuadro 02: Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad

N°	Clasificación según el IDH	Índice de Desarrollo Humano (IDH) Valor	IDH ajustado por la desigualdad		Índice de esperanza de vida al nacer ajustado por la desigualdad		Índice de educación ajustado por la desigualdad		Índice de Ingresos Ajustado por la desigualdad		Proporción del quintil de ingreso	Coeficiente de Gini de ingresos	
			Valor	Pérdida global (%)	Cambio en la clasificación	Valor	Pérdida (%)	Valor	Pérdida (%)	Valor			Pérdida (%)
		2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2000-2011	2000-2011	
1	Noruega	0,943	0,89	5,6	0	0,928	3,7	0,964	2,2	0,789	10,6	3,9	25,8
23	España	0,878	0,799	8,9	2	0,929	4,1	0,826	5,5	0,666	16,7	6	34,7
80	Perú	0,725	0,557	23,2	-5	0,726	14,8	0,535	24	0,444	30	13,5	48,0
Promedios													
América Latina y el Caribe		0,731	0,540	26,1	-	0,743	13,4	0,528	23,2	0,401	39,3	-	-
Países menos desarrollados		0,439	0,296	32,4	-	0,403	34,7	0,233	36,8	0,277	25,3	-	-
Total mundial		0,682	0,525	23	-	0,637	19	0,450	26,2	0,506	23,4	-	-

Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011
Elaboración propia

El Índice de Desigualdad de Género (IDG) peruano muestra la diferencia entre hombres y mujeres con un valor de 0.415, que es menor al promedio latinoamericano (0.445) y al promedio mundial (0.492). El siguiente cuadro muestra la pérdida de logros en dimensiones relativas al empoderamiento, educación secundaria y salud.

Cuadro 03: Índice de Desigualdad de Género e indicadores relacionados

N°	Clasificación según el IDH	Índice de Desigualdad de Género		Tasa de mortalidad materna	Tasa de fecundidad adolescente	Escaños en el parlamento (% de mujeres)	Población con al menos un nivel de educación secundaria (% de 25 años y mayores)	
		Clasificación	Valor				Mujeres	Hombres
		2011	2011	2008	2011	2011	2010	2010
1	Noruega	6	0,075	7	9,0	39,6	99,3	99,1
23	España	13	0,117	6	12,7	34,7	70,9	75,7
80	Perú	72	0,415	98	54,7	27,5	57,6	76,1
Promedios								
América Latina y el Caribe			0,445	80	73,7	18,7	50,5	52,2
Países menos desarrollados			0,594	537	106,1	20,3	16,8	27,4
Total mundial			0,492	176	58,1	17,7	50,8	61,7

Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011
Elaboración propia

También en la participación de la mujer en el mercado laboral y en los indicadores de su salud reproductiva puede apreciarse en el IDG pérdida de logros y desigualdad entre hombres y mujeres.

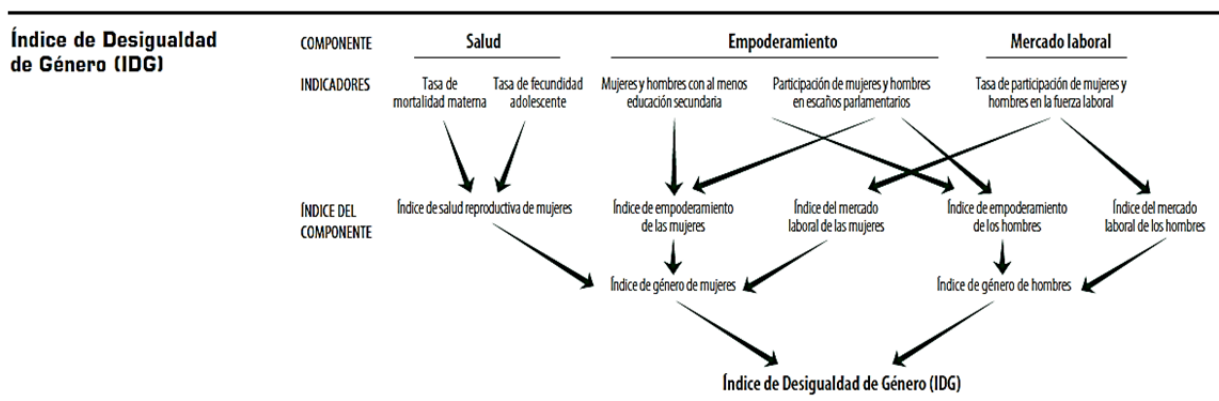
Cuadro 04: Índice de Desigualdad de Género e indicadores relacionados

Nº	Clasificación según el IDH	Índice de Desigualdad de Género		Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%)		Salud reproductiva			Tasa total de fecundidad
		Clasificación	Valor	Mujeres	Hombres	Tasa de uso de anticonceptivos, cualquier método (% de mujeres casadas entre 15-49 años)	Al menos una consulta prenatal (%)	Partos atendidos por personal sanitario especializado (%)	
1	Noruega	6	0,075	63,0	71,0	88,0	---	---	2,0
23	España	13	0,117	49,1	68,5	66,0	---	---	1,5
80	Perú	72	0,415	58,2	76	73,0	94,0	83,0	2,4
Promedios									
América Latina y el Caribe			0,445	51,7	79,9	74,8	94,8	92	2,2
Países menos desarrollados			0,594	64,4	84	28,7	63,7	38,2	4,1
Total mundial			0,492	51,5	78	61,6	82,7	76,4	2,4

Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011
Elaboración propia

El siguiente gráfico muestra como el PNUD, considera a la salud, el empoderamiento y el mercado laboral como componentes del IDG determinando indicadores que correlacionados producen el IDG.

Gráfico 01: Índice de Desigualdad de Género



Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011.

La aspiración al desarrollo y la superación de las brechas nacionales y regionales, de las desigualdades socioeconómicas y étnico-culturales (PNUD, 2010) se expresan también en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), donde se propone que la educación contribuya a superar el peor momento de violencia vivido, el más extenso y prolongado de la época republicana, se trata de promover la democracia y ciudadanía.

Para que la historia no se repita, es imprescindible una profunda reforma de la educación pública, sobre todo en zonas más pobres. Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar. Por ello la reforma de la educación y la promoción de valores democráticos es un área fundamental de recomendaciones (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, p. 134).

El Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación (2007) al plantear la transformación nacional, señalan que el desarrollo debe construir igualdad de derechos e integración y respeto en la diversidad a las diferencias:

... que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones... Así, el desarrollo que merecemos consiste en erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género e implica luchar contra la subordinación excluyente que sufren otras culturas y lenguas (p. 22).

Jorge Basadre, destacado filósofo e historiador peruano, reflexionó sobre la construcción de la nación y la identidad tratando que la realidad no nos inmovilizara sino que fuera punto de partida de un nuevo comienzo. Solía hablar de la “patria visible y la “invisible”, de la idea diferencia entre “Perú oficial” versus “Perú profundo”, y del “Perú como promesa y posibilidad”. Aboga por la educación de la nación.

No podemos, por cierto, curar con un solo trazo deficiencias arraigadas, satisfacer totalmente necesidades angustiosas o recuperar, en uno o dos años, o en unos cuantos años, el tiempo perdido o mal gastado, o no integralmente empleado por generaciones anteriores, cuyos esfuerzos constructivos, por otra parte, no debemos ni podemos desconocer sino, por el contrario, necesitamos reconocer y honrar. Urge que podamos educar no sólo a niños, adolescentes y analfabetos adultos, sino también a nuestra opinión pública y a nuestras clases o sectores dirigentes y a estos últimos para que comprendan y se resignen a que los problemas educativos sean estudiados, confrontados y abordados técnicamente y en forma adecuada y a largo plazo (Basadre, 1960).

Era consciente por ello que “El desarrollo económico auténtico no sólo implica la ampliación de bienes y servicios, sino que queda definido mejor en términos que eleven los niveles de subsistencia, dignidad y libertad humanas y combatan la pobreza, el desempleo y la desigualdad” (Basadre, 1987, p. 404).

Manrique (2009), reflexionando sobre el nuevo milenio, señala que la afirmación de la diversidad se convierte en un inalienable derecho humano.

Hoy es posible pensar en la construcción de un Estado-Nación integrado, que concilie el respeto a la diversidad con la unidad nacional; el derecho a la ciudadanía sin tener que renunciar a la propia identidad. Se trata del reconocimiento, con el conjunto de derechos que eso supone, para que los indígenas puedan construir su propio futuro (Manrique 2009, p. 70).

Avanzan nuevos estudios sobre el poder y la alteridad como los de Martín (2012), quien recordando a Homi Bhabha (2010), señala que comprender a la nación como una estrategia narrativa puede ser utilizado para dar fundamento ético al discurso del excluido/subalterno; el poder se rearticula en nuevos espacios y tiempos.

Creemos que la propuesta de rearticulación de las categorías geo-espaciales y geo-epistemológicas debe acompañarse abiertamente con la emergencia de nuevos lugares epistemológicos postoccidentales. Aún el poder, en sus distintas dimensiones y alcances, no se ha distribuido, sino que continúa rearticulándose bajo nuevos espacios-tiempos. Aún existe una predominancia del patrón de poder colonial en el saber que se reproduce rápida y masivamente en/las estructuras de producción y difusión del saber/conocimiento. Pero, al mismo tiempo, emergen experiencias y posiciones epistemológicas diferenciales que nos desafían a recolocar en el centro una espacialidad afectiva tan impensada como esperanzadora (Martín, 2012, p. 12).

Los últimos gobiernos han incidido en la reconstrucción de la democracia y de sus instituciones, en la reforma del Estado y el proceso de descentralización que genera balances muy críticos pero con el que todos están de acuerdo ya que “la descentralización, aunque de manera lenta y difícil, viene cambiando el rostro del país y responde a una necesidad y a una demanda secularmente postergada” (ANGR, 2012, p. 56).

En julio de 2011, con la gestión de un nuevo gobierno peruano, se renuevan compromisos con las autoridades regionales y locales por la descentralización y la inclusión social, se plantean nuevos pactos políticos que implican a los gobiernos subnacionales y que convocan a toda la ciudadanía. Surgen nuevos actores como la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y las Juntas de Coordinación Intergubernamental que aportan al desarrollo regional.

En la Memoria Anual 2012 del PNUD (2012b), se reseña que el PBI peruano habría crecido 6,29%, que la pobreza total se vio reducida a 25,8 y la pobreza extrema a 6%; su tasa de crecimiento medio en América Latina fue de 5,9% en la última década protegiéndolo de la crisis financiera mundial 2009-2010. A la vez, la pobreza fue de 53% en el área rural y 10 de las 26 regiones tienen más de 34% de su población en situación de pobreza; cabe anotar que el 24% y 14% de la población de la sierra y de la selva rural, respectivamente, son pobres extremos, y el coeficiente de Gini casi no ha variado en los últimos 3 años. El cierre de las brechas sociales y la desigualdad siguen siendo agenda pendiente sobre todo para el caso de las personas en situación de pobreza y mayor vulnerabilidad de las regiones andina y amazónica. El desarrollo de capacidades, la igualdad de oportunidades y el bienestar es el desafío para todos los actores del ámbito público y de la sociedad civil.

Perú tiene hoy en sus manos el mayor de sus retos: Convertir el crecimiento económico en altos niveles de desarrollo humano para toda su población, en particular la más pobre. Durante los últimos años, los indicadores macroeconómicos positivos y los avances en desarrollo social en particular la reducción de la pobreza a un 25.8% al 2012, han colocado al país en una senda de desarrollo que le ha permitido ganar el reconocimiento internacional. No obstante, el Perú debe continuar enfrentando desafíos en particular los vinculados a las brechas de desarrollo en razón de las desigualdades y vulnerabilidades existentes (PNUD, 2012d, p. 1).

1.2 Los contextos regionales como ámbito de desarrollo

Los contextos regionales peruanos cuentan con potencialidades pero también con problemáticas que condicionan el desarrollo de capacidades en sus pobladores.

El Perú es un país complejo con una geografía diversa, diferencias socioeconómicas y culturales muy marcadas, muchos grupos étnicos y numerosos grupos lingüísticos. Las necesidades y condiciones de la población dependen de la región geográfica donde viven y de su situación. De ahí que uno de los grandes problemas del país es las disimilitudes debido a las diferencias en la educación y en la cultura (Thorne, 1991, 1999). Thorne, 2005, p. 142).

El IDH a nivel de las regiones peruanas muestra diferencias sustanciales entre sí y entre provincias y distritos, se evidencia así el nivel de desarrollo de cada contexto regional y las brechas existentes en el país; el análisis del diseño y ejecución de políticas públicas redistributivas contribuye a su explicación.

Es importante el contexto de las macro políticas, de las políticas regionales, pero también el de las personas e instituciones para que las potencialidades y oportunidades del contexto puedan ser aprovechadas para su desarrollo (PNUD, 2002).

El territorio es una categoría que está estudiándose como un factor importante que contribuye al desarrollo: “Si bien las investigaciones recientes no han subrayado la importancia de las cuestiones espaciales (véase, por ejemplo, Cass, Shove y Urry, 2005), la exclusión que resulta de una combinación de urbanización, aislamiento geográfico, transporte inadecuado y medios limitados de comunicación refuerza la existencia de trampas de movilidad en ciertas regiones” (Azevedo y Bouillón, 2009, p. 126).

Como señala Manrique (2009), las comunidades -en especial las andinas y amazónicas- cumplen un importante papel en la modernización de las áreas de montaña y en la defensa de la tierra como su patrimonio más importante.

Las comunidades permiten la reproducción social, cultural y económica de un amplio sector de la población peruana, en gran parte marginada por las políticas del Estado. Son uno de los pocos espacios institucionales y organizativos que se mantienen vigentes en el país, en medio de un contexto caracterizado por una creciente debilidad institucional... Los comuneros han construido con sus recursos e iniciativa más escuelas y kilómetros de caminos rurales que todo lo realizado gracias a la inversión pública (Manrique 2009, pp. 70-71).

Si analizamos los IDH de las regiones materia de la investigación, Lima lleva ventajas sobre Loreto y Huancavelica, siendo ésta última la que tiene un menor IDH.

Cuadro 05: Indicadores de desarrollo humano a nivel regional

Indicadores	Lima		
	Metropolitana	Loreto	Huancavelica
Habitantes	7.817.956	884.144	447.054
<i>Ranking</i>	1 ^o	11 ^o	16 ^o
IDH	0,7075	0,5660	0,4924
<i>Ranking</i>	1 ^o	16 ^o	24 ^o
Alfabetismo	97,8	93,1	77,9
<i>Ranking</i>	1 ^o	9 ^o	23 ^o
Escolaridad (%)	89,3	81,3	85,3
<i>Ranking</i>	6 ^o	18 ^o	15 ^o
Esperanza de vida al nacer	76,1	68,1	62,2
<i>Ranking</i>	1 ^o	18 ^o	24 ^o
Logro educativo (%)	95,0	89,1	80,4
<i>Ranking</i>	1 ^o	11 ^o	23 ^o
Ingreso familiar per cápita (S/.)	698,5	215,7	145,4
<i>Ranking</i>	1 ^o	18 ^o	24 ^o

Fuente: INEI, Censos Nacionales 2005; PNUD, 2012a
 Elaboración propia

Comparado el IDH de la región de Lima Metropolitana (0.7075) con el de la región Huancavelica (0.4924), ésta tiene un 30% menos de valor en IDH que la región costera mientras que la región Loreto (0.5660) también tiene menor valor en 20% al compararse con Lima.

Si bien los datos regionales brindan información importante, dada la complejidad de la realidad peruana, es pertinente ver la relación entre el IDH y el IDE (Índice de Densidad del Estado: servicios básicos e ineludibles que el Estado garantiza a sus ciudadanos -en identidad, salud, educación, saneamiento y energía) por regiones naturales para profundizar en sus diferencias.

Si se mira la relación entre densidad del Estado y desarrollo humano en función de las regiones naturales que propuso Javier Pulgar Vidal, se constata que los mayores IDE e IDH los tienen de lejos las regiones Chala o Costa y Yunga bajo y medio, representadas por 40 provincias en las cuales habitan casi 15 millones de personas, más del 54,0% de la población del país... En el resto de regiones naturales la situación es más diferenciada y hasta asimétrica. En ellas, el IDE y el IDH parecen tener una relación casi opuesta con las alturas andinas y con las zonas más bajas cercanas a la Amazonía (PNUD, 2010, p.42).

El informe PNUD (2010) menciona cómo las regiones de mayor altitud Quechua alto, Suni y Puna comparten con la región Yunga alto los últimos lugares en la escala de desarrollo humano, mientras que las regiones Selva alta y Selva baja que tienen lugares bajos en el índice de densidad del Estado muestran niveles medio y medio alto de desarrollo humano.

El siguiente cuadro registra al Perú distribuido por regiones naturales, puede apreciarse su población y los índices de IDH e IDE.

Cuadro 06: Perú: Población, IDH e IDE, según regiones naturales, 2007

Regiones	Población		IDH		IDE		Núm. provincias
	Habitantes	%	Índice	Ranking	Índice	Ranking	
PERÚ	27.412.157	100,0	0,6234		0,717		195
COSTA	14.879.159	54,3		1º		1º	40
Chala o Costa	14.371.424	52,4	0,6643	1º	0,8199	1º	33
Yunga bajo y medio	507.735	1,9	0,6426	2º	0,7657	2º	7
SIERRA	9.045.791	32,9		3º		2º	119
Yunga alto	713.146	2,6	0,5597	9º	0,5404	8º	9
Quechua bajo	3.517.665	12,8	0,5838	4º	0,6422	3º	38
Quechua alto	2.822.986	10,3	0,5781	6º	0,6199	4º	47
Suni	1.737.144	6,3	0,5650	8º	0,5870	6º	22
Puna	254.850	0,9	0,5766	7º	0,5894	5º	3
SELVA	3.487.207	12,8		2º		3º	36
Selva baja	2.097.761	7,7	0,5940	3º	0,5572	7º	24
Selva alta	1.389.446	5,1	0,5807	5º	0,5256	9º	12

Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011, Perú

Elaboración propia

Si agrupamos en tres regiones naturales los datos anteriores obtenemos, a manera de resumen, el siguiente cuadro:

Cuadro 07: Perú: Población, IDH e IDE, según tres regiones, 2007

Regiones	Población		IDH		IDE		Núm. provincias	
			Índice		Índice			
	Habitantes	%	- IDH	+ IDH	- IDE	+ IDE		
PERÚ	27.412.157	100	0,6234				195	
Costa	14.879.159	54	0,6426	0,6643	1º	0,7657 0,8199	1º	40
Sierra	9.045.791	33	0,5597	0,5838	3º	0,5404 0,6422	2º	119
Selva	3.487.207	13	0,5807	0,5940	2º	0,5256 0,5572	3º	36

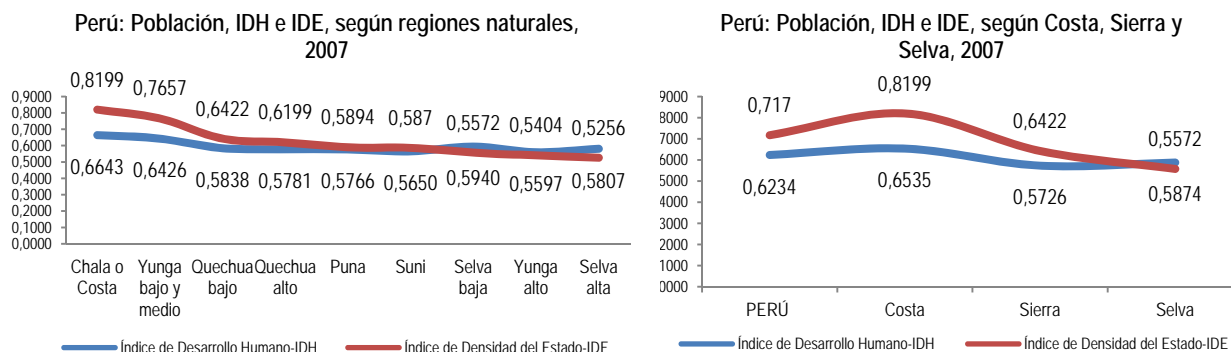
Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2011, Perú

Elaboración propia

La aspiración al desarrollo humano se recoge en el país en forma desigual a nivel territorial, estas desigualdades se expresan en el IDH y se vinculan a la capacidad del Estado para igualar oportunidades entre personas y comunidades.

El informe PNUD 2010 sobre Perú afirma que existe una correlación positiva entre la acción del Estado y el desarrollo humano. Si observamos los siguientes cuadros veremos que a menor presencia del Estado menor desarrollo humano.

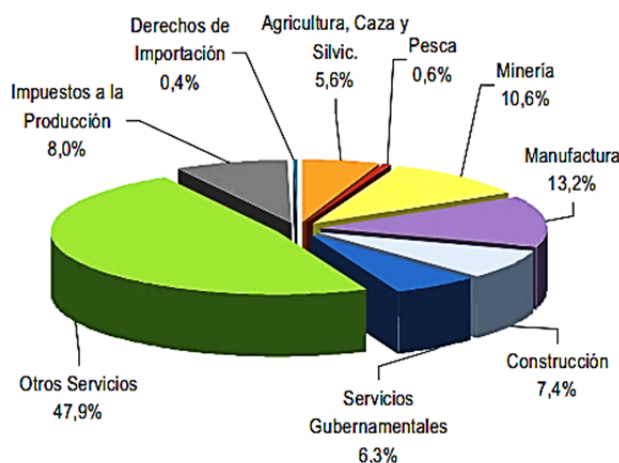
Gráfico 02: Perú: Población IDH e IDE por regiones 2007



Si además analizamos el IDE de las regiones (PNUD, 2010) del estudio obtenemos que: Lima y Callao tienen el IDE más alto con 0,8683 (IDE Provincial fluctúa entre 0,8996 y 0,5575); Loreto cuenta con un IDE de 0,5329 (IDE Provincial fluctúa entre 0,6161 y 0,3065); y Huancavelica con 0,5151 ocupa el último lugar (IDE Provincial fluctúa entre 0,5807 y 0,4551).

El análisis de las actividades económicas y el valor porcentual de éstas en el Producto Bruto Interno (PBI) evidencia una economía nacional con un 47.9% en otros servicios. Las actividades extractivas como la minería (10.6%), la agricultura, caza y silvicultura (5.6%), y la pesca (0.6) suman un total de 16.8%; la manufactura alcanza un 13.2%; y la construcción se eleva a 7.4% (INEI, 2011).

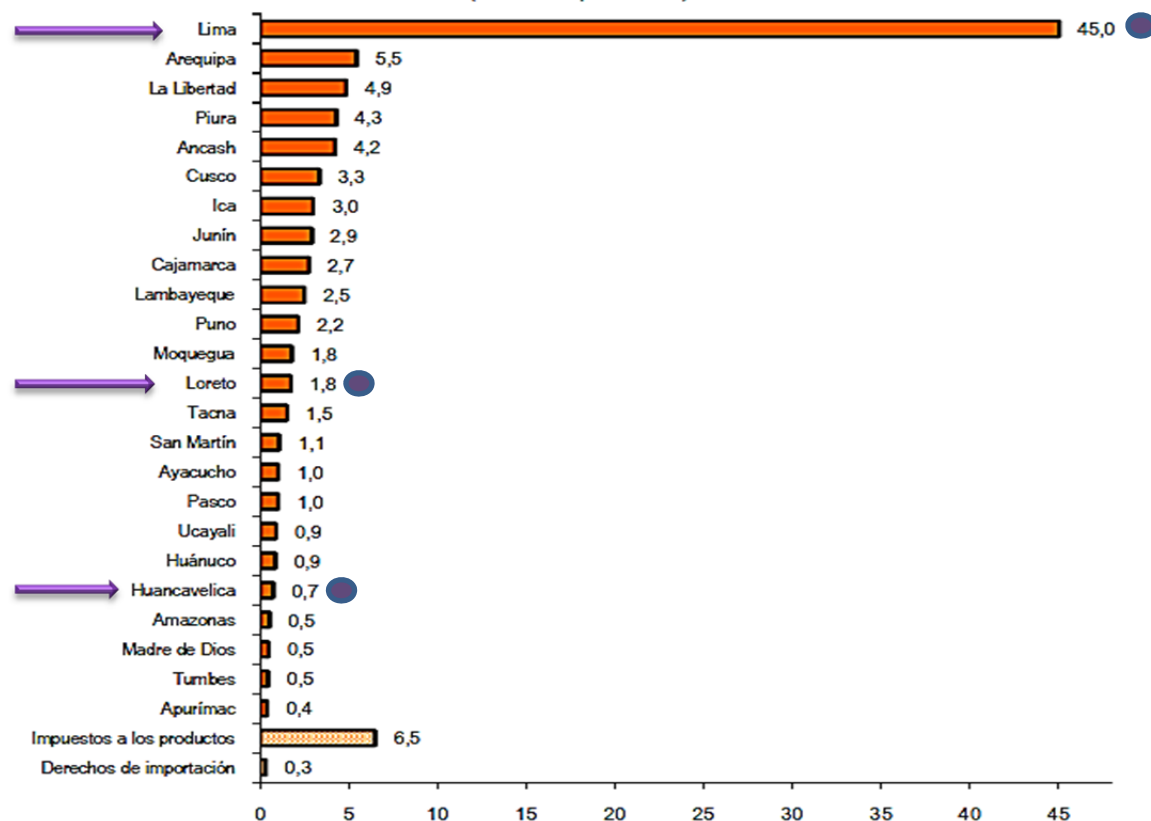
Gráfico 03: Perú: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010



Fuente: INEI – Dirección Nacional de Cuentas Nacionales

El PBI al compararse por regiones tiene a Lima en la cúspide de la pirámide, a Loreto en la zona media y a Huancavelica en los últimos lugares.

Gráfico 04: Perú: Producto Bruto Interno 2010
 Valores a precios corrientes
 (Estructura porcentual)



Fuente: INEI – Dirección Nacional de Cuentas Nacionales

Las actividades económicas en cada región se corresponden con sus recursos, con su nivel de desarrollo rural y urbano. Si estudiamos los valores regionales del PBI por actividades económicas (INEI, 2011): Lima cuenta con un 44.3% del total del PBI; le sigue Loreto con el 1.7%; y, al final, Huancavelica con sólo 0.7% del PBI.

Cuadro 08: Perú: Producto Bruto Interno por Actividad Económica, según región 2010

Valores a precios corrientes (Estructura porcentual)

Región	Total	Agricultura, caza y silvicultura	Pesca	Minería	Manufactura	Electricidad y Agua	Construcción	Comercio	Transportes y comunic.	Restaurantes y hoteles	Servicios guber.	Otros servicios
Lima (1)	44,3	20,8	1,9	4,8	56,9	45,7	36	56,8	56,6	63,2	44,4	67,5
Huancavelica (2)	0,7	1,1	0,0	1,3	0,1	13,1	0,2	0,4	0,2	0,3	1,5	0,4
Loreto (3)	1,7	2,5	2,4	2,4	1,5	1,9	1,3	2,2	1,4	2,8	3,1	1,3
Subtotal (1+2+3)	46,7	24,4	4,3	8,5	58,5	60,7	37,5	59,4	58,2	66,3	49,0	69,2
Otros departamentos	44,9	75,6	95,7	91,5	41,5	39,3	62,5	40,6	41,8	33,7	51,0	30,8
Valor Agregado Bruto	91,6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Impuestos a la Producción	8,0											
Derechos de importación	0,4											
Producto Bruto Interno	100,0											

Nota: Con información disponible a julio de 2011.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - Dirección Nacional de Cuentas Nacionales.

Elaboración propia

Con estos datos pretendemos mostrar la complejidad y la multidimensionalidad regional y la enorme tarea del Estado en la superación de las brechas económicas y sociales, lo que también toca a la sociedad y sus comunidades para que el desarrollo alcance a todos.

1.2.1 La Costa. Región Lima Metropolitana: San Juan de Lurigancho

Lima Metropolitana concentra aproximadamente un tercio de la población nacional, alberga a la capital de la república y se encuentra a orillas del Océano Pacífico, en la Costa central desértica y sobre los valles de los ríos Rímac, Chillón y Lurín.

Cuenta con una municipalidad metropolitana con características de régimen especial equivalente a una región o gobierno subnacional; la integran 43 distritos.

Lima Metropolitana exhibe los mejores IDH del país como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 09: Indicadores de desarrollo humano región Lima Metropolitana

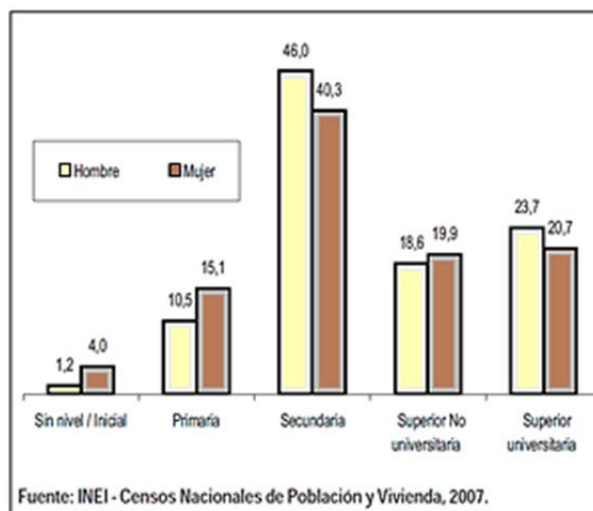
Indicadores	Lima		Ranking regional
	Total	Lima Metropolitana	
Habitantes	8.445.211	7.605.742	1º
IDH	0,6788	0,6840	1º
Alfabetismo	97,90	98,17	1º
Escolaridad (%)	89,14	89,21	6º
Esperanza de vida al nacer	75,67	75,86	2º
Logro educativo (%)	94,98	95,19	1º
Ingreso familiar per cápita (S/.)	534,6	556,4	1º

Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI.
 PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2010
 Elaboración propia

Según el Censo Nacional 2007, la población masculina de Lima constituye el 49,0% de la población censada y la población femenina el 51,0%, similar al Censo 1993. En la provincia de Lima es mayor la proporción de mujeres respecto a los hombres, con 51,2%; esta provincia es la que cuenta con los mejores niveles educativos.

Cuando se analiza a la población por nivel de educación alcanzado y según sexo encontramos que es mayor el porcentaje de mujeres que no tienen nivel educativo, también en los casos de secundaria y superior universitaria las mujeres cuentan con menor nivel que los hombres. Sólo en primaria y superior no universitaria, las mujeres alcanzan mayores logros que los hombres.

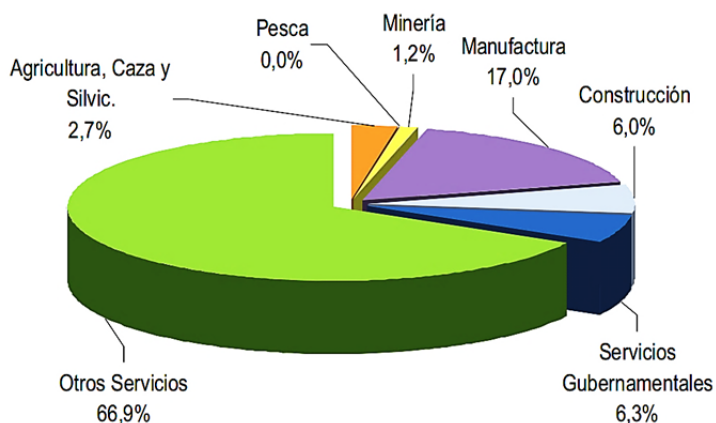
Gráfico 05: Lima: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)



El castellano es el idioma que se aprende a hablar en la niñez y es mayoritario en Lima según el Censo 2007. El 93,2% de 5 y más años de edad, hablan castellano, el 6,2% hablan quechua, el 0,3% aymara y sólo el 0,1% aprendió otra lengua nativa (excluye quechua y aymara). Comparadas estas cifras con el Censo 1993, se observa un incremento de 40,7% en la población que aprendió castellano; a la vez hay una disminución en 13,0% de las personas que aprendieron quechua en su niñez. Por otra parte, se incrementan en 55,7% las personas que aprendieron otra lengua nativa y en 0,1% la población que manifestó haber aprendido aymara en su niñez (INEI, 2008).

En esta región se genera el mayor porcentaje del PBI nacional (45%), la mayor infraestructura económica y productiva, la mayor producción industrial e inversión privada; las cifras oficiales reportan que representa el 90% de los sectores comercial, financiero y administrativo del país; cuenta con un importante capital cultural y social.

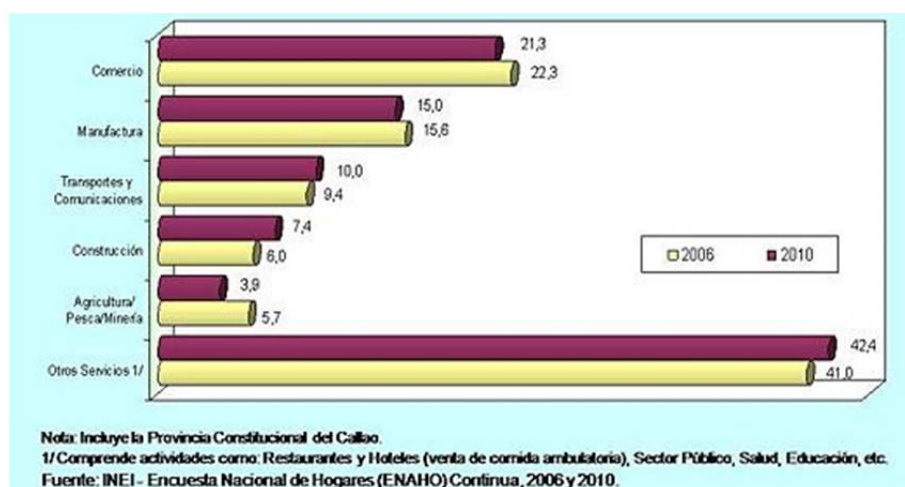
Gráfico 06: Lima: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010



Fuente: INEI - Dirección Nacional de Cuentas Nacionales

En Lima Metropolitana, las actividades económicas que sobresalen (PNUD, 2012b) se encuentran en los rubros de otros servicios, manufactura, servicios públicos, construcción, etc. Sus distritos se dedican especialmente a la actividad comercial y de servicios. El INEI señala también que la Población Económicamente Activa (PEA) ocupada en 2010 se encuentra en otros servicios (restaurantes y hoteles, venta de comida ambulatoria), comercio, manufactura, transportes, construcción, entre otras.

Gráfico 07: Lima: PEA ocupada por rama de actividad 2006 y 2010 (% total PEA ocupada)



Debido al centralismo se ha visto favorecida con un mayor nivel de desarrollo y modernización, aunque ha carecido de procesos de planificación urbana y sigue teniendo importantes bolsones de pobreza en diversos sectores de la ciudad. Está planteado el debate en torno a la formación de un sistema económico integrado y realmente regional.

Al noreste de la ciudad se ubica el distrito de *San Juan de Lurigancho* que se expande desde la margen derecha del Río Rímac y que ha sido materia de la investigación. Como ocurre con otras ciudades peruanas, el desarrollo también es heterogéneo en Lima, según el Informe PNUD 2010 el IDH promedio de San Juan de Lurigancho era de 0.6674, que va disminuyendo conforme nos alejamos de sus sectores más próximos al centro histórico de la ciudad y que son los que cuentan con servicios públicos consolidados.

San Juan de Lurigancho tiene una población que actualmente bordea el millón de habitantes, es el distrito más poblado del país y su volumen poblacional es cercano o mayor a otras regiones o departamentos, como Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Moquegua; se le considera uno de los distritos con mayor población del continente sudamericano. Su superficie es de 131.25 Km² y constituye cerca de un 5%

del territorio de Lima. El siguiente cuadro presenta los IDH del distrito, comparado con los otros 42 distritos limeños sus indicadores se encuentran en el tercio inferior; comparado con los 1838 distritos peruanos su ubicación es variable: su mejor ubicación se la debe al ingreso (53°) mientras su escolaridad está en el tercio inferior (676°) a nivel nacional.

Cuadro 10: Indicadores de desarrollo humano distrito San Juan de Lurigancho

Indicadores	Distrito San Juan de Lurigancho	Ranking Lima Metropolitana	Ranking nacional
Habitantes	898.443	1°	1°
IDH	0,6674	35°	52
Alfabetismo	97,87	27°	89°
Escolaridad (%)	87,78	40°	676°
Esperanza de vida al nacer	75,76	31	81°
Logro educativo (%)	94,50	36	142°
Ingreso familiar per cápita (S/.)	470,7	35	53°

Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI.
 PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2010
 Elaboración propia

Desde los años 50, la ola de migraciones que se produjo del campo a la ciudad capital de la república originó la creación de nuevos asentamientos humanos en San Juan de Lurigancho lo que transformó sus zonas agrícolas en zonas urbanas.

En las décadas siguientes, la migración de las regiones del sur andino se acentuó debido a la pobreza rural y, especialmente a partir de los años 80, por la violencia política. Poloni (1987) señala que se produce un crecimiento desordenado con pobladores de todo el Perú que implica una gran heterogeneidad étnica, cultural y social nuevos así como nuevas formas de relaciones sociales, problemas y desafíos.

En la década de los años 60 zonas como Zárate, Canto Grande y Mangomarca inician su urbanización; Canto Grande a su vez da origen a otras como Canto Bello, Canto Sol, Canto Chico, etc.; otras obras viales propician la creación de sectores urbanizados como Caja de Agua, Chacarilla de Otero; más tarde, a partir de los años 70, surgen Huáscar, Bayobar, Arriba Perú, Cruz de Motupe, Huanta, Las Flores, creándose a continuación numerosos asentamientos que se alejan más del centro de la ciudad -José Carlos Mariátegui, Enrique Montenegro, etc.- y se expanden hacia las laderas y cumbres de las quebradas del distrito.

El Plan de Desarrollo Municipal Concertado, 2005-2015 (PDC), presentado en mayo de 2005, por la Municipalidad Distrital de San Juan de Lurigancho, fue el más importante esfuerzo de planificación concertada entre población y autoridades. Presenta la visión como distrito y los ejes de desarrollo para lograr superar los niveles

de pobreza que le aquejan. A continuación, presentaremos algunos datos generales del PDC para una mejor comprensión del contexto distrital investigado.

Como distrito, presenta cuatro zonas muy marcadas:

a) Zona de Campoy: más ligada a Huachipa (Chosica, Lurigancho), con parcelas agrícolas y franjas de pequeñas empresas;

b) Zona baja: las zonas más urbanas y más antiguas con algunas grandes industrias;

c) Zona media: de urbanizaciones populares y la población más emergente del distrito, con instalación de centros comerciales que están modificando su crecimiento;

d) Zona alta: la más poblada y pobre del distrito con grandes asentamientos humanos.

Su población tiene un alto índice de crecimiento (es más poblado que 11 de las 25 regiones y que 190 provincias de las 194 existentes), es el distrito más poblado del país (de 1829) y de Latinoamérica, el PDC señala que bordea el millón de habitantes. La población masculina y femenina es del 50.7% y 49.3%.

El contexto socioeconómico es pobre, 62% de pobladores está en situación de pobreza mientras el 22% en situación de extrema pobreza en un territorio distribuido en 8 zonas y 27 comunas que agrupan a 629 pueblos; cerca del 70% se dedica al comercio minorista informal y servicios; sus indicadores económicos de empleo, desempleo y sub-empleo son altos en relación al promedio de Lima Metropolitana.

El sector de la Pequeña y Micro Empresa (PYMES) es mayoritario: en el año 1993 era de 4 870 y en el año 2003 de 13 613, mostrando una tasa de crecimiento del 30%. Tiene una población joven: el 39.7% está entre los 6 y 24 años; el 21.8% entre 15 y 24 años; más del 65.1% es menor de 34 años.

El castellano es la lengua materna mayoritaria pero se estima que el quechua es la lengua materna de más de 100 000 personas. El grupo de edad donde existen más mujeres en el distrito se encuentra entre los 15 y 24 años.

Las familias que viven en el distrito están conformadas, mayoritariamente, por población inmigrante de provincias. Más de un tercio de la población es beneficiaria de programas sociales de alivio a la pobreza (desayunos escolares, comedores populares y vaso de leche).

Con la migración, las familias se procuraron ingresos a través de la venta ambulatoria y otras labores dependientes; progresivamente se han generado más de cien mil negocios de todos los tamaños que avanzan hacia su formalización.

Hay un proceso lento de construcción de ciudadanía; las organizaciones e instituciones participan en instancias de participación y concertación; se realizan procesos de vigilancia y fiscalización de instituciones públicas y políticas públicas.

El PDC señala que la población del distrito está dotada de un conjunto de habilidades, capacidades, talentos y destrezas pero que la pobreza los limita. En sus inicios el 70% de la población tenía como nivel educativo la primaria. La población en edad escolar se distribuye en el nivel primario (33 %) y el nivel secundario (41%) en IIEE que carecen de adecuada implementación y material educativo.

Actualmente el distrito cuenta con un total de 323 Instituciones Educativas (IIEE) Públicas. En educación de menores: 103 IIEE de inicial, 97 IIEE de primaria, 79 IIEE de secundaria, 08 IIEE de educación especial.; en educación de adultos: 20 de primaria y secundaria; 16 IIEE para la modalidad técnico productiva. También existen 19 IIEE por convenio y otras 17 por acción conjunta.

Las IIEE se encuentran agrupadas en 12 Redes Educativas con igual número de Unidades de Costeo.

Según el Padrón de la UGEL N° 05, en el año 2008 se matricularon 136 486 estudiantes para un total de 4319 secciones atendidas por 5678 docentes (universo de la investigación) y 769 administrativos.

La cobertura educativa para los niños de 0 a 5 es deficitaria e insuficiente. Se observa una alta escolaridad en la población hasta los 29 años: 41% ha alcanzado un nivel educativo de secundaria y 54% son los que llegan a institutos o universidades. En el rango de edad de 30 a 64 años el 33% alcanza el nivel secundario.

Siguiendo la tradición comunitaria, las APAFA se constituyen como instancias de apoyo para mejorar la calidad educativa de cada escuela. La LGE incorpora su participación en la gestión escolar a través de los CONEI.

1.2.2 La Sierra. Región Huancavelica

La Región Huancavelica se encuentra en la zona centro sur del Perú, su capital del mismo nombre concentra el 31% de la población regional, el quechua es la lengua materna predominante y muchas de sus comunidades campesinas están ubicadas en zonas de gran altitud que superan los 3000 y 4000 metros sobre el nivel del mar.

Como señalan los estudios y diagnósticos, Huancavelica es una región que cuenta con una alta diversidad biológica y cultural; en términos geográficos se trata de una región con gran heterogeneidad que se expresa en sus variados ecosistemas (GRH, 2006).

La agricultura y ganadería regional tiene sus antecedentes en el desarrollo de sus culturas prehispánicas, son innumerables las especies de plantas nativas domesticadas y la riqueza de recursos genéticos; prueba de ello son las más de 500 variedades de papa nativa identificadas. Sus productos andinos tienen una alta demanda en el mercado y en las ferias campesinas de productores y comerciantes.

Comparados con otras regiones peruanas, los IDH de Huancavelica han estado históricamente en los últimos lugares, en la última década su IDH regional ha sido el más bajo del país.

Cuadro 11: Indicadores de desarrollo humano región Huancavelica

Indicadores	Región Huancavelica	Ranking regional
Habitantes	454.797	16 ^o
IDH	0,5393	24 ^o
Alfabetismo	79,89	23 ^o
Escolaridad (%)	86,75	8 ^o
Esperanza de vida al nacer	69,95	23 ^o
Logro educativo (%)	82,18	23 ^o
Ingreso familiar per cápita (S/.)	131,9	24 ^o

Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2010
 Elaboración propia

Según el Censo Nacional 2007, la población masculina representa el 49,5% de la población censada y la población femenina el 50,5%, similar al Censo 1993.

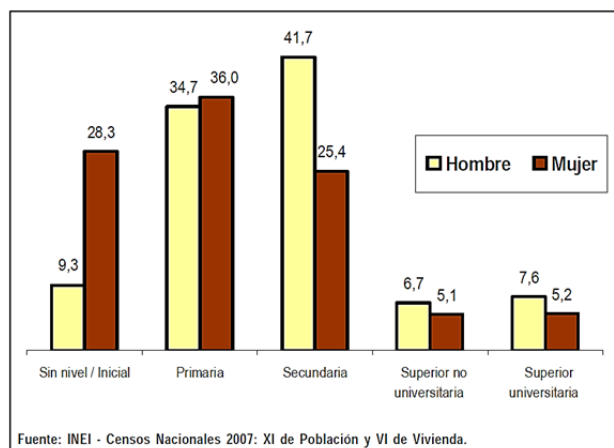
Según el INEI (2009b), el quechua es el idioma más aprendido en la niñez por el 64,6% de la población huancavelicana de 5 y más años de edad, el 35,1% aprendió el castellano, el 0,1% el aymara. Al realizar el análisis por área de residencia, en el área urbana, el 62,6% de la población de 5 y más años de edad aprendió a hablar en su niñez el castellano y en el área rural el 21,9. En el caso del quechua como lengua materna, fue aprendido en la niñez por el 37,2% de la población del área urbana y por

el 77,7% del área rural y el aymara por el 0,1% de los habitantes del área urbana y del rural en cada caso.

Cuando se comparan estos resultados con los del Censo 1993, vemos que las personas que aprendieron el castellano en su niñez aumentaron en 33,6% y los que hablaron quechua en 20,0%; mientras disminuyeron en 54,0% los de aymara y los de otra lengua nativa en 49,3%. En el área urbana se incrementó en 56,9% la población que aprendió el castellano, así como en 43,6% los que aprendieron quechua y en 18,0% los de lengua aymara. En el área rural la población que aprendió castellano y quechua cuando niños se incrementaron en 11,0% y 15,7%, respectivamente.

La provincia de Huancavelica es la que cuenta con los mejores niveles educativos. Cuando se analiza a la población por nivel de educación alcanzado y según sexo encontramos que las mujeres que no tienen nivel educativo son tres veces más que los hombres, también en los casos de secundaria, superior no universitaria y superior universitaria las mujeres cuentan con menor nivel que los hombres. Sólo en primaria, las mujeres alcanzan mayores logros que los hombres.

Gráfico 08: Huancavelica: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)



Como señala el Informe PNUD 2011, la composición de la pobreza multidimensional varía entre las zonas urbanas y las zonas rurales, siendo mayor en éstas últimas. También hay variaciones al interior de sus provincias y distritos.

El siguiente cuadro muestra los IDH de los nueve distritos seleccionados de la provincia de Huancavelica, seis de ellos evidencian IDH menores que el promedio regional. Asimismo, siete de los nueve distritos seleccionados tienen un ingreso familiar per cápita por debajo del promedio regional con la sola excepción de los distritos de Huancavelica, capital de la región, y Ascensión distrito limítrofe con ésta.

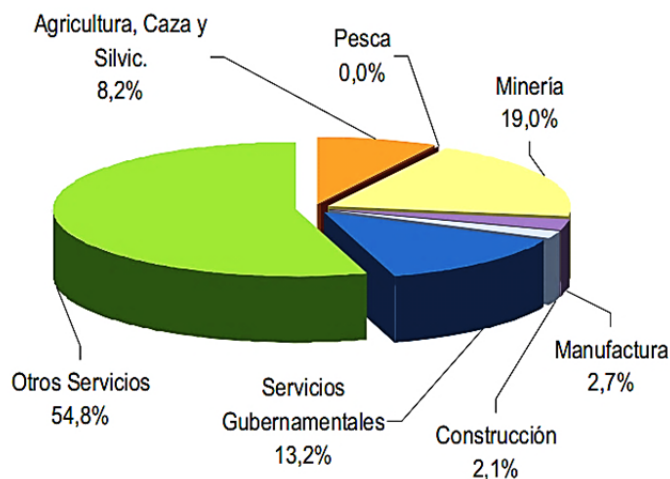
Cuadro 12: Perú: Índice de Desarrollo Humano Huancavelica 2007

DEPARTAMENTO	Población		Índice de Desarrollo Humano		Esperanza de vida al nacer		Alfabetismo		Escolaridad		Logro Educativo		Ingreso familiar per cápita	
	habitantes	ranking	IDH	ranking	años	ranking	%	ranking	%	ranking	%	ranking	N.S. mes	ranking
HUANCAMELICA	454 797	16	0,5393	24	69,95	23	79,89	23	86,75	8	82,18	23	131,9	24
Huancavelica	142 723	35	0,5433	148	68,37	174	82,58	136	87,81	63	84,33	121	166,7	146
Huancavelica	37 255	134	0,5904	582	68,58	1 634	91,43	643	91,37	181	91,41	439	305,1	325
Acoria	31 299	158	0,5158	1 703	68,34	1 651	76,01	1 568	85,71	937	79,24	1 510	102,2	1 790
Ascensión	9 735	492	0,5849	661	68,53	1 635	90,82	699	90,84	243	90,82	494	285,0	376
Huando	7 804	594	0,5193	1 672	68,04	1 674	76,89	1 535	90,07	350	81,29	1 365	92,3	1 814
Laria	1 443	1 487	0,5360	1 483	68,47	1 642	79,96	1 391	93,58	34	84,50	1 075	114,6	1 739
Mariscal Cáceres	760	1 711	0,5414	1 401	68,37	1 649	85,98	1 062	87,59	710	86,52	884	109,9	1 767
Nuevo Occoro	2 536	1 224	0,5338	1 510	67,99	1 678	83,46	1 214	89,65	417	85,52	974	96,5	1 808
Palca	3 467	1 053	0,5164	1 696	68,34	1 650	76,03	1 567	85,10	1 010	79,05	1 525	110,3	1 764
Yauli	28 127	175	0,5067	1 752	68,18	1 660	73,75	1 655	85,11	1 009	77,54	1 611	86,6	1 823

Fuente: Base de Datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI
Elaboración: PNUD / Unidad del Informe sobre Desarrollo Humano, Perú.

En esta región se genera aproximadamente el 1,8% del PBI nacional, las principales actividades económicas se encuentran en los rubros de otros servicios, la minería y agricultura, servicios públicos, entre otras.

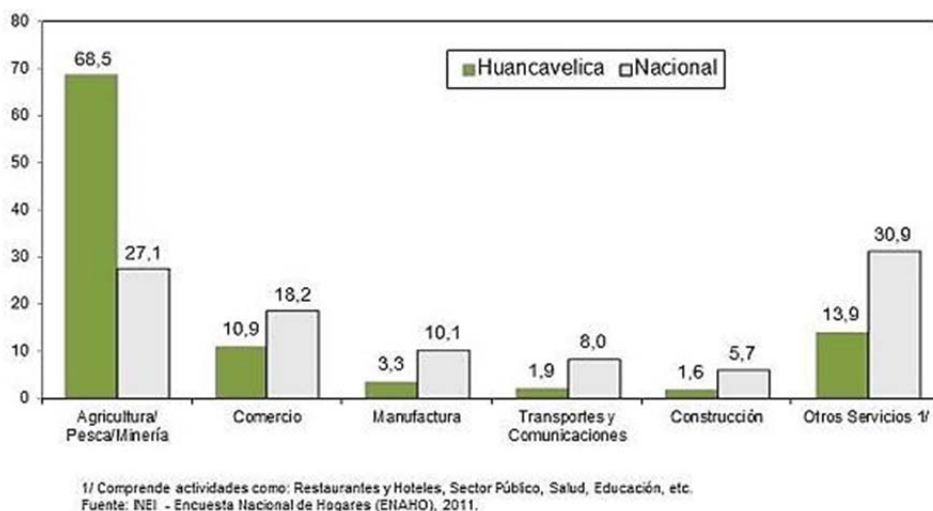
Gráfico 09: Huancavelica: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010



Fuente: INEI – Dirección Nacional de Cuentas Nacionales

En cuanto a la PEA ocupada de Huancavelica, el INEI señala que en 2011 el 68,5% de la PEA se dedicaba a la agricultura, pesca y minería seguida de otros servicios con 13,9% (restaurantes y hoteles, sectores públicos) y comercio con 10,9% entre otras. Las actividades con menores porcentajes son la manufactura, transportes y comunicaciones y construcción.

Gráfico 10: Huancavelica: PEA ocupada por ramas de actividad 2011 (%)



Como señala el PNUD, en las zonas andinas y amazónicas predominantemente rurales, los servicios básicos de agua, saneamiento y electrificación aún no han alcanzado a las comunidades huancavelicanas que se encuentran en el campo.

El porcentaje de la población peruana con acceso a agua y saneamiento está entre el más bajo de América Latina. Los avances se han visto restringidos por falta de capacidad institucional y planificación y control de calidad deficientes. Los bajos índices de electrificación rural implican que más de 80% de los hogares rurales dependa de la leña para cocinar. La disponibilidad de combustibles modernos es limitada en muchas de estas zonas debido a la falta de redes de transporte y altos costos iniciales (PNUD, 2011, pp. 52-53).

En cuanto a la educación (GRH, 2006), el diagnóstico del proyecto educativo regional señala que no responde a las características, necesidades y retos de su población. En Huancavelica, el 67 % es quechua hablante, 74 % vive en zona rural, y más del 52 % de niños y niñas menores de 5 años sufrían de desnutrición crónica. Una de las demandas educativas plantea la extensión de la Educación Intercultural Bilingüe en todo el sistema educativo ya que de las 1937 escuelas de Educación Básica Regular de la región solo se atiende al 23 %.

Asimismo, se señala que existen 161 186 niños y niñas en edad escolar (4 a 16 años de edad), de los cuales 23 927 no asisten a la escuela, especialmente de 4 a 5 años; es limitado el acceso de niños de 3 a 5 años, sólo 4 de 10 niños asisten a Educación Inicial a pesar de la importancia de su acceso oportuno en esta etapa de la vida que es propicia para el desarrollar sus potencialidades. La Educación Secundaria para adolescentes de 12 a 16 años de edad, asciende a 63% en la región. La Educación Primaria tiene la mayor cobertura. El incremento de estudiantes en los diferentes niveles del sistema está pendiente así como el acceso de las mujeres que son las que registran menor asistencia que los hombres.

1.2.3 La Selva. Región Loreto

Loreto es la región más extensa del Perú ubicada en su zona nororiente, su capital Iquitos se encuentra en la provincia de Maynas. Cuenta con muchas reservas naturales y áreas protegidas con una gran diversidad de flora y fauna; extensos y caudalosos ríos forman importantes cuencas a lo largo de la llanura amazónica.

Loreto es también la región más diversa en etnias y lenguas originarias, al castellano -que es la más prestigiada- y las conocidas quechua y aymara en diversas variantes, se suman más de 12 familias lingüísticas y decenas de grupos originarios siendo los más importantes los siguientes: achuar, arabela, awajun, bora, capanahua, chamicuro, kukama-kukamiria, huitoto, iquito, jíbaro, kandozi, mayuruna-matsé, ocaina, orejón, secoya, shawi, shipibo-conibo, shiwilu, tikuna, urarina, wampis, yagua, y yine.

La conservación de las tierras indígenas, la regulación gubernamental para la extracción responsable de los recursos y los derechos ambientales son también parte de la agenda regional y nacional, ya que las comunidades quieren participar en la toma de decisiones, cuando esto no ocurre se producen conflictos en su entorno.

Los IDH regionales tienen como su mejor indicador el alfabetismo -personas que declaran saber leer y escribir- mientras los indicadores más bajos al compararse con las otras regiones son los de escolaridad en educación básica -tasa de asistencia a estudiar en el rango de 5 a 18 años- y la esperanza de vida al nacer -indicador de la longitud de la vida.

Cuadro 13: Indicadores de desarrollo humano región Loreto

Indicadores	Región Loreto	Ranking regional
Habitantes	891.732	11°
IDH	0,5893	15°
Alfabetismo	94,54	9°
Escolaridad (%)	79,20	22°
Esperanza de vida al nacer	70,33	22°
Logro educativo (%)	89,42	12°
Ingreso familiar per cápita (S/.)	279,10	13°

Fuente: Base de datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2010
 Elaboración propia

Según el Censo Nacional 2007, la población masculina representa el 51,2% de la población censada y la población femenina el 48,8%, similar al Censo 1993.

En la región Loreto la lengua materna mayoritaria es el castellano con el 92,6% de las personas de 5 y más años de edad, el 6,4% aprendió a hablar en su niñez una lengua nativa amazónica y el 0,7% la lengua quechua. Cuando se analiza la lengua

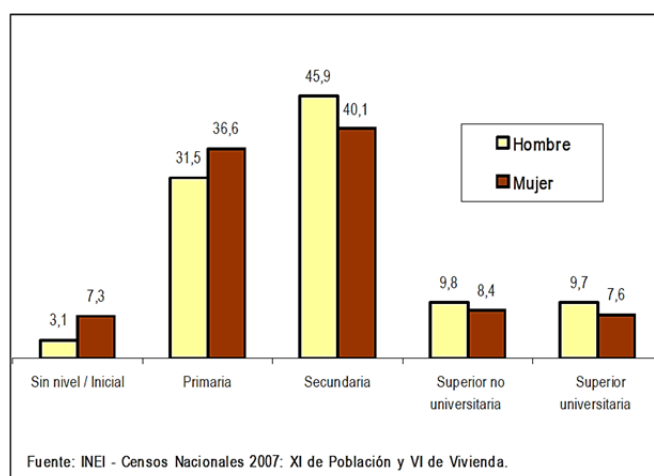
materna de la población del área urbana y rural, el 98,7% y el 80,5%, respectivamente, habló castellano en su niñez; otra lengua nativa amazónica fue aprendida en la niñez por el 0,8% de la población del área urbana y por el 17,9% del área rural y el quechua por el 0,3% de los moradores del área urbana y por el 1,5% del rural (INEI, 2009a).

Al comparar estos resultados con las cifras del Censo 1993, la población que aprendió el castellano en su niñez creció en 32,1% y los que aprendieron otra lengua nativa amazónica en 133,2%; a la vez disminuyó en 41,3% el número de personas que habló quechua en su niñez y en 11,0% los que aprendieron el aymara.

En el área urbana, la población que aprendió el castellano se amplió en 50,3% los que aprendieron otra lengua nativa amazónica en 172,9% y el aymara creció en 18,6%; sí disminuyó en 16,5% los que aprendieron quechua. En el área rural, se incrementa en 1,7% la población que aprendió castellano en su niñez, en 130,4% en otra lengua nativa amazónica, disminuyendo el quechua en 48,3% y el aymara en 38,2%.

La provincia de Maynas es la que cuenta con los mejores niveles educativos. Cuando se analiza a la población por nivel de educación alcanzado y según sexo encontramos que las mujeres sin nivel educativo son más del doble que los hombres, también en los casos de secundaria, superior no universitaria y superior universitaria las mujeres cuentan con menor nivel que los hombres. Sólo en primaria, las mujeres alcanzan mayores logros que los hombres.

Gráfico 11: Loreto: Población censada de 15 y más años de edad, por nivel de educación alcanzado, según sexo, 2007 (%)



El siguiente cuadro muestra los IDH de los siete distritos seleccionados de la provincia de Maynas, cinco de ellos evidencian IDH menores que el promedio provincial.

Asimismo, cuatro de los siete distritos seleccionados tienen una escolaridad y esperanza de vida al nacer por debajo del promedio provincial. La provincia de Maynas es la que recibe la mayor inversión pública. La ciudad de Iquitos, capital de la región, es la que tiene los mejores IDH entre los siete distritos.

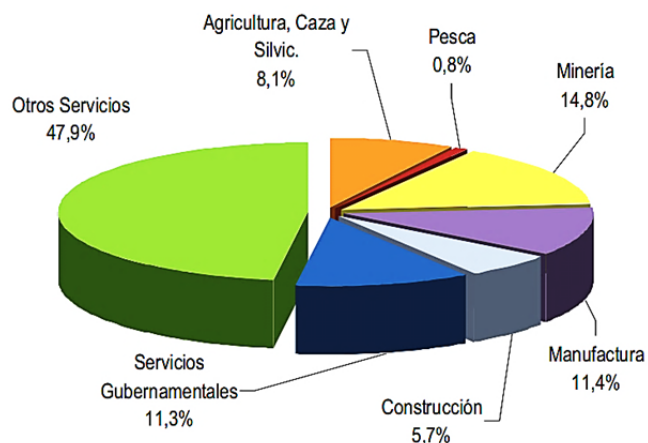
Cuadro 14: Perú: Índice de Desarrollo Humano Loreto 2007

DEPARTAMENTO	Población		Índice de Desarrollo Humano		Esperanza de vida al nacer		Alfabetismo		Escolaridad		Logro Educativo		Ingreso familiar per cápita	
	habitantes	ranking	IDH	ranking	años	ranking	%	ranking	%	ranking	%	ranking	N.S. mes	ranking
LORETO	891 732	11	0,5893	15	70,33	22	94,54	9	79,20	22	89,42	12	279,1	13
Maynas	492 992	7	0,6147	42	71,22	109	97,13	9	82,55	127	92,27	32	346,8	33
Iquitos	159 023	29	0,6436	155	71,52	919	98,66	32	86,43	855	94,58	131	468,1	54
Belén	68 806	74	0,6088	389	71,10	1 079	97,39	131	82,34	1 257	92,38	331	312,5	305
Indiana	12 198	400	0,5778	782	70,46	1 302	94,06	434	81,98	1 278	90,03	577	190,9	911
Las Amazonas	10 331	469	0,5625	1 033	70,30	1 355	91,10	678	75,18	1 635	85,79	947	188,7	931
Mazán	13 098	377	0,5619	1 046	70,55	1 281	91,99	599	72,42	1 715	85,46	986	183,3	974
Punchana	76 435	61	0,6163	322	71,28	1 003	97,71	100	82,61	1 242	92,68	300	346,7	207
San Juan Bautista	102 076	46	0,6140	345	71,25	1 021	97,75	96	83,83	1 133	93,11	252	324,2	266

Fuente: Base de Datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI
Elaboración: PNUD / Unidad del Informe sobre Desarrollo Humano, Perú.

En esta región se genera menos del uno por ciento (0,7%) del PBI nacional; las actividades económicas que sobresalen se encuentran en los rubros de otros servicios, manufactura, minería y agricultura, servicios públicos, construcción, etc. (PNUD, 2012b).

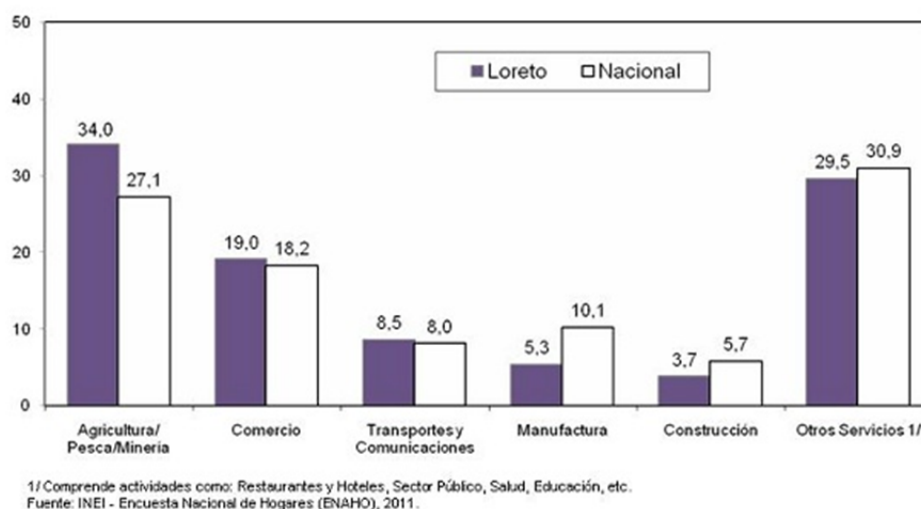
Gráfico 12: Loreto: Producto Bruto Interno por Actividad Económica 2010



Fuente: INEI – Dirección Nacional de Cuentas Nacionales

En cuanto a la PEA ocupada de Loreto, el INEI señala que en 2011 el 34% de la PEA se dedicaba a la agricultura, pesca y minería seguida de otros servicios con 29,5% (restaurantes y hoteles, sectores públicos) y comercio con 19%. Las actividades con menores porcentajes son transportes y comunicaciones, manufactura, y construcción.

Gráfico 13: Loreto: PEA ocupada por ramas de actividad 2011 (%)



En cuanto a la educación, el Plan Regional de Desarrollo Concertado (GRL, 2008a) señala que la demanda por servicios educativos asciende a 601.592 vacantes escolares mientras que la oferta educativa apenas alcanza a 399.096 vacantes escolares, por ello la tasa de escolaridad está entre las últimas a nivel regional. El PER Loreto 2007-2021 (GRL, 2008b), señala que en 2007 el 76,9% de alumnos concluyó la educación primaria, mientras que 59,7% concluyó la educación secundaria. Los resultados de la Evaluación Censal Nacional de Estudiantes (ECE) en el 2007 arrojan que un 54,3% no comprende lo que lee y un 56,5% no logra las competencias lógico-matemáticas. En el año 2009, se evidencia una relativa mejora: en comprensión lectora los niños y niñas se ubican en un 23.1% y en matemáticas en un 13.5%.

Las instituciones educativas unidocentes o multigrado tienen graves deficiencias, esto se evidencia más en las escuelas que atienden a poblaciones hablantes de lenguas nativas. Sólo 1 de cada 10 niños culmina 2º grado en una escuela pública comprendiendo lo que lee, mientras en una escuela no estatal la mitad de los alumnos comprende lo que lee. En el caso de la secundaria el 65% de adolescentes de 17 a 19 años no la concluyen. Asimismo, se registra en el PER Loreto (GRL, 2008b), que se cuenta con 4061 instituciones educativas, 3026 locales escolares, 10 202 aulas y 21 401 secciones.

La población amazónica vive ligada a la naturaleza y a la diversidad “actúa en y para la naturaleza y para su comunidad. Vive en estrecha relación con la naturaleza, al que considera un organismo vivo, que la domestica y humaniza... vive en un escenario de gran biodiversidad, en ella establece relaciones familiares, sociales y comunitarias, en forma unitaria e integrada” (GRL, 2008b, p.31).

1.3 La familia como contexto cercano

La familia es reconocida como contexto cercano y esencial para el desarrollo humano. Desde que nacemos y durante el ciclo vital llevamos con nosotros sus influencias y aprendizajes (Rodrigo y Palacios, 1998), por eso la familia es considerada como la más influyente y la más trascendente en los procesos de desarrollo del ser humano.

Son diversos los términos que se emplean en la literatura para definir a la familia.

La gran mayoría hacen referencia al grupo social, unidad social, institución social, célula básica, primera y decisiva escuela, conjunto de personas que tienen rasgos de parentesco o alguna condición o tendencia común, entre otros. El carácter polisémico de este concepto conduce a un abordaje interdisciplinario de su estudio que permita una mejor comprensión de sus implicaciones (Zeledón, 2005, p. 10)

Para Rodrigo y Palacios es "La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia hacia dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencial (1998, pp.33).

La familia es la institución universal que muchos consideran la mejor fórmula para la supervivencia del ser humano y el orden social, aunque con gran variabilidad ya que dependiendo de su cultura y sociedad se manifiestan características, estructuras y roles determinados.

La familia parece, pues, la mejor fórmula encontrada para asegurar la supervivencia de la especie y un cierto orden social; pero la manera de definir y formar una familia, los tipos y los estilos de familia, están sujetos a una enorme variabilidad. Como Levi-Strauss señalaba...la capacidad de invención de los humanos ha dado como producto 'todas las modalidades imaginables de la institución familiar' (Palacios, 2004, p. 6).

La familia es importante para todos sus miembros, padres e hijos, adultos y niños; los adultos asumen su propio proceso de madurez personal y social a la vez que asumen la formación de sus niños y jóvenes. Para Castro y Cano (2013), la familia es el grupo social primario más significativo aunque señalan lo crucial del entorno y los condicionantes sociales -como la pobreza y la vulnerabilidad-, para el progreso de las familias.

Según Arranz y Oliva (2010), las familias responden a un proyecto familiar, a un proyecto de existencia en común, que sea explícito y reconocible, que sirva de guía y que mantenga a cada familia estable en lo esencial a través de los vaivenes del ciclo vital y de las exigencias del entorno. En cuanto al sistema familiar, la satisfacción de las necesidades -sean éstas (materiales, biológicas, psicológicas, sociales,

educativas, etc.- de sus integrantes y la socialización a través del desarrollo personal y social, la educación, etc., son fines que se propone la familia para procurar su bienestar. En cuanto al sistema social al que pertenece la familia, ésta procura el desarrollo comunal y social. Estos son aspectos que han sido objeto de investigación clásica.

Desde ámbitos más diferentes como el de la reflexión filosófica o la ideológica de corte político-social, hasta la concreción de un diagnóstico o evaluación psicopedagógica, pasando por situaciones intermedias como podría ser una investigación o un informe técnico, hemos podido apreciar posiciones de autores que consideran la familia: como aparato ideológico de estado (recordando las tesis clásicas althusserianas) donde la familia reproduce a través de sus miembros el estatus (relaciones de producción, ideología, etc.); que la familia proporciona estabilidad, desarrollo personal o bienestar psicológico a sus miembros; o que la familia influye en el rendimiento escolar, la elección de estudios, etc. (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 178).

Desde la Psicología Evolutiva y de la Educación se estudia la complejidad de la familia y sus posibilidades para el desarrollo de quienes la componen, niños y adultos. Si bien las funciones de la familia han ido evolucionando con el tiempo es en la familia donde se satisfacen las necesidades básicas, se promueve el desarrollo, se fomenta la socialización (Rodrigo y Palacios, 1998; Jiménez, 2009). “Hablar de familia, para psicólogos evolutivos, es hablar de relaciones e interacciones entre padres e hijos... la familia como sistema interactivo de influencias... como un contexto de relaciones sociales que está influyendo en el curso del desarrollo psicológico de sus miembros” (Bengoechea, 1997, p. 54, 56).

Como coincide también Gimeno, los aportes “del modelo sistémico de Bertalanffy y del modelo ecológico de Bronfenbrenner, constituyen un intento de construir un modelo interdisciplinar, que se aplica también en el ámbito del estudio de la familia” (2011, p.2); también de una teoría sistémica que releva el mundo intersubjetivo, del constructivismo social que destaca la construcción del entorno por la persona, y el enfoque sistémico que insiste en la organización interna de la familia y su autorregulación como sistema (Rodríguez Vega y Fernández Liria; Watzlawick, Dell y Keeney; Maturana, citados por Gimeno, 2011).

La *familia sería entonces un sistema* compuesto por subsistemas con interacciones dinámicas entre sí y con otros sistemas. Muñoz (2005), siguiendo a Bronfenbrenner, señala que éste integra en un modelo todos los posibles sistemas en los que tiene lugar el desarrollo humano combinando cuatro estructuras.

Para Bronfenbrenner, el contexto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo concebido como una serie de estructuras seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se encuentra contenida en la siguiente. Como es sabido, Bronfenbrenner distingue cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y

conjunta en el desarrollo. Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Muñoz, 2005, 149-150).

Parra, Gomariz y Sánchez (2011), señalan que la familia como sistema proviene de la adopción de la teoría general de sistemas de Bertalanffy.

Un ejemplo de ello es la síntesis que desarrolló Escartín (1992). Entiende el sistema familiar caracterizado por las constantes y estrechas interacciones que se dan entre sus elementos constitutivos, por la circularidad de esas interacciones, junto con lo que se denomina como equilibrio dinámico entre una tendencia al mantenimiento del sistema (homeostasis) y la continua transformación que genera por su dinámica (morfogénesis) (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 179).

Asimismo, que en el contexto familiar fueron un hito los planteamientos de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1987) y su modelo ecológico que descomponía la realidad familiar a través de cuatro niveles: microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema.

... como microsistema (conjunto de posiciones e interacciones interpersonales entre los miembros, así como las propias consecuencias de los propios roles e influencias); como mesosistema (tipo de interacciones entre distintos microsistemas, por ejemplo las relaciones entre familia y centros escolares, u otros microsistemas de lo que entendemos por comunidad); como ecosistema (entornos indirectos a nuestros sujetos como podrían ser los círculos sociales del resto de miembros de la familia); macrosistema (ámbito más amplio en el que se desarrolla, como fondo, la realidad cultural, ideológica, económica, histórica, etc. (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 180).

Freixa (2003) concreta las dimensiones del contexto familiar en tres niveles: individuales -apoyándose en Gimeno (1999)-, las del sistema familiar con el conjunto de interacciones y las de la familia insertada en el sistema social.

Cuadro 15: Dimensiones del contexto familiar según Freixa (2003)

Dimensiones del contexto familiar		
Individuales	Sistema familiar	Sistema social
<ul style="list-style-type: none"> ✓ aspectos físicos y de salud ✓ aspectos cognitivos ✓ la personalidad ✓ la competencia social ✓ los roles estructurales y funcionales ✓ los recursos y las demandas y necesidades personales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ las funciones: desarrollo de la propia identidad o la idea de pertenencia a un “nosotros”, la familia ✓ las relaciones específicas de subsistema familiar: las relaciones conyugales, si no fueran familias monoparentales, las relaciones en el desempeño parental y las fraternales, en el caso de la existencia de más de un hijo ✓ las denominadas de ciclo vital: evolución de la familia a partir de hitos relevantes para la misma familia, con la propia constitución, nacimiento de hijos, su desarrollo, emancipación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ familia inserta en sistema social: se coteja las ideas de micro, meso, exosistema y macro sistema

Fuente: Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 180.
 Elaboración propia

Por otra parte, también Ceballos (2006) menciona las dimensiones sociales, cognitivo-educativa y procesuales como bloques para comprender el contexto familiar.

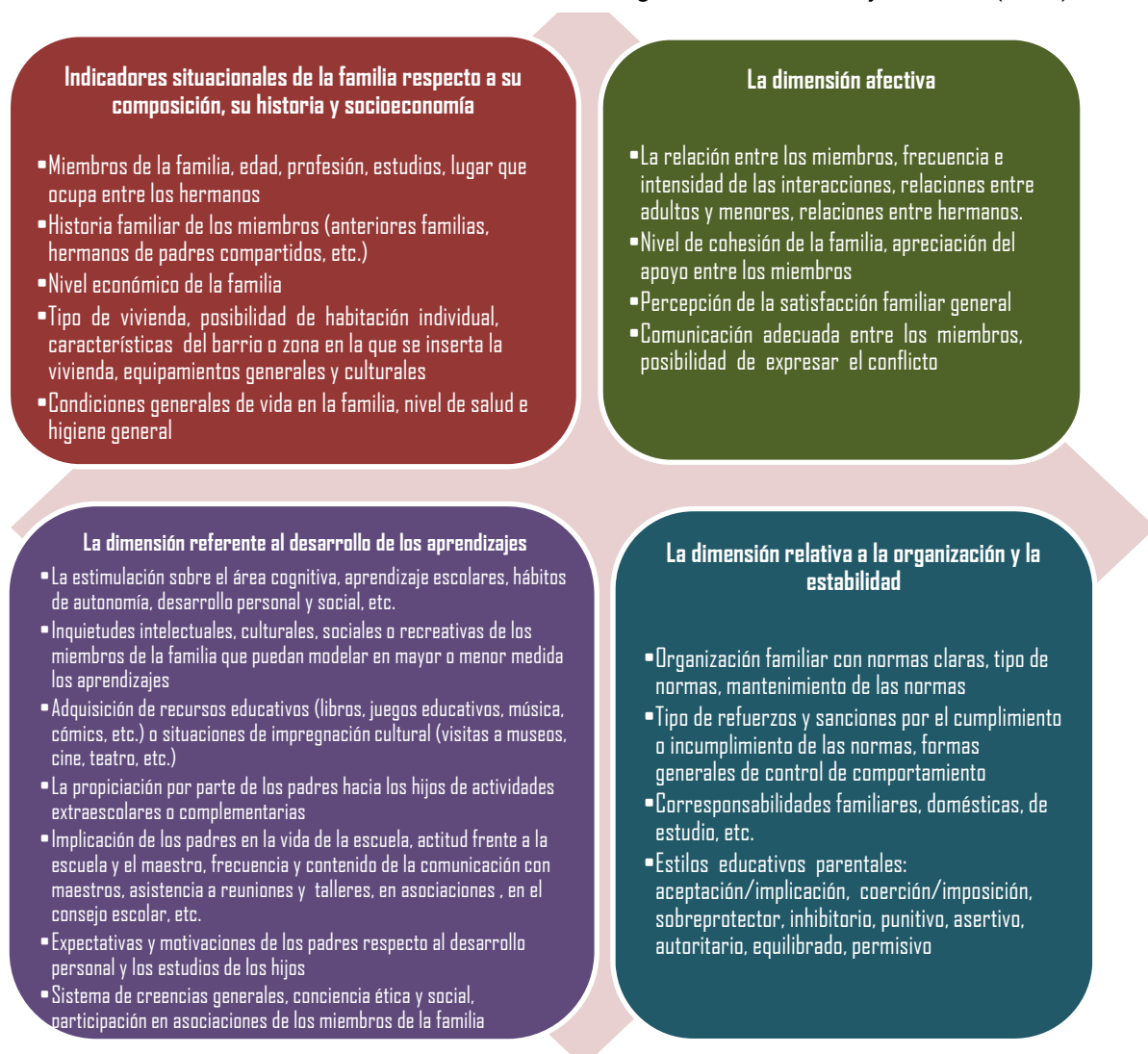
Cuadro 16: Dimensiones del contexto familiar según Ceballos (2006)

Dimensiones del contexto familiar		
Física, sociodemográfica y organizacional	Cognitivo-educativas	Procesuales
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Física: tipo de vivienda, barrio, canales de comunicación, recursos educativos ✓ Sociodemográfica: situación económica, nivel cultural, composición, salud, etc. ✓ Organizacional: organización, actividades cotidianas, distribución de roles, tareas y funciones, relación con otros contextos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las creencias ✓ Metas y prácticas educativas ✓ Ideología y valores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La comunicación ✓ El estilo relacional y clima afectivo ✓ Estrategias de resolución de conflictos ✓ Competencias emocionales, comunicativas y sociales, etc.

Fuente: Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 180-181.
Elaboración propia

Parra, Gomariz y Sánchez (2011) señalan una propuesta de cuatro dimensiones como ámbitos con relativa independencia entre sí que son relevantes en marco de la educación y el desarrollo personal y social de la familia

Gráfico 14: Dimensiones del contexto familiar según Parra, Gomariz y Sánchez (2011)



El cuadro nos ha presentado dimensiones que quieren expresar una visión completa de una realidad educativa como es la familia.

Como bien señala Gimeno (2011), el sistema familiar puede diferenciarse de otros sistemas sociales porque tiene particularidades propias como “sistema abierto, autoorganizado, cambiante, propositivo y de larga duración, basado en vínculos de sangre y parentesco” (p.6), que cumple con las funciones básicas orientadas al desarrollo personal y a la integración social de quienes la componen. Señala también, recordando a Kriz y a Cyrulink, que cada persona es un microsistema relevante que juega un rol en la formación del sistema familiar y que interacciona con todos los elementos del sistema influenciándose entre sí.

Por tanto, la familia cambia, evoluciona en el tiempo tratando de armonizarse entre la permanencia y el cambio que sus miembros experimentan a lo largo de su ciclo vital y que el propio sistema familiar experimenta manteniendo su cultura e identidad. La familia, como elemento de una comunidad, un estado y una cultura forma parte de un sistema mayor con el que también comparte mutuas influencias que cobran significación e importancia en cada contexto y cultura.

Es conveniente tener en cuenta la percepción que los miembros de una familia tienen de la propia situación del contexto ya que “tan importante es el análisis objetivo del contexto en el que se desenvuelve el sujeto como la percepción que éste tiene de él” (Fernández Ballesteros, 1982, p. 32).

La familia de origen ejerce una primera y persistente influencia a lo largo del ciclo vital, es el sistema del que siempre nos sentimos parte; las vinculaciones afectivas marcan la vida de sus integrantes.

... las relaciones familiares se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia. Así, aunque sus funciones cambian en las diferentes etapas de la vida, para la mayoría de las personas la familia de origen sigue teniendo gran importancia y repercusión a lo largo de su trayectoria vital (Muñoz, 2005, p. 148).

Como señala Gimeno (2001), desde la definición sistémica de familia, ésta debe ser considerada como un conjunto, como una Gestalt, como un todo superior a la suma de sus partes.

Tratándose de un clásico tema de reflexión para diversas disciplinas, resulta pertinente tener en cuenta que la influencia de la familia, del contexto familiar, ha merecido de la filosofía, la psicología, la ciencia política o la psicopedagogía, la responsabilidad del devenir social ya sea como medio de estabilidad, bienestar de sus miembros, aparato ideológico de estado, determinante del rendimiento escolar, etc.

El sistema familiar, con unos fines, un conjunto de creencias, tiende al mantenimiento y mejora de la propia familia y la comunidad, mediante el desarrollo de la comunicación, el desempeño de roles determinados y la gestión organizada del ciclo vital, siendo capaz de generar procesos de socialización adecuados o inadecuados (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 180).

Las *funciones básicas de la familia* están por ello referidas al desarrollo personal de sus integrantes y al desarrollo de las competencias que les permitan integrarse activamente en su comunidad. La conservación de la identidad familiar y la unión entre sus miembros, la construcción de un adecuado clima familiar se plantea hoy como otra función clave (Gimeno, 2011).

La importancia de la familia con respecto a la apertura a otros contextos como el educativo Palacios y Rodrigo (1998) es relevante en el desarrollo y la socialización.

Considerando el papel preponderante que el contexto escolar va adoptando como entorno de desarrollo y socialización, la familia cobra una inestimable relevancia en cuanto a la configuración, continuidad y resultados de las transacciones entre ambos contextos (Jiménez, 2009, p. 29).

El contexto familiar es el “mundo” en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen, aunque los niños reciben influencias de contextos diferentes a lo largo de su ciclo vital.

Así, son muchos los agentes y las instituciones que juegan un papel en el desarrollo de niños y niñas: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación de masas, etc. Para Parke y Buriel (1998), la influencia de estos agentes durante la mayor parte del desarrollo infantil y adolescente es simultánea e interdependiente. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, como afirma Maccoby (1992), la familia sigue siendo el contexto más importante en el que se dirimen las influencias socializadoras (Muñoz 2005, p. 148).

A este respecto, Muñoz (2005) releva las dimensiones de análisis de Rodrigo y Palacios (1998): las ideas o cogniciones paternas sobre el desarrollo y la educación de los hijos; el estilo de las relaciones interpersonales; y los elementos del contexto familiar que tienen un carácter más educativo.

Según Parra, Gomariz y Sánchez (2011), el contexto familiar puede ser analizado a través de cuatro dimensiones que resultan relevantes en la educación y el desarrollo personal y social de la familia: la situación de la familia respecto a su composición, historia y socioeconomía; el afecto; el desarrollo de los aprendizajes; la organización y la estabilidad.

Gimeno (2011) indica que los niveles de desarrollo personal y de socialización son indicadores de la funcionalidad familiar, también el perfil de los padres; sin embargo “la correspondencia entre desarrollo personal y funcionalidad familiar no es unívoca y hemos de ser sensibles a detectar factores de riesgo” (p. 12), como es el caso de las familias que atraviesan situaciones de pobreza. Plantea diez dimensiones

referidas al conjunto, más allá del análisis de díadas, triángulos y subsistemas familiares.

Gráfico 15: Dimensiones de la funcionalidad familiar



Fuente: Gimeno, 2011, p. 12.

La funcionalidad familiar como concepto dinámico se ajusta al contexto, a las demandas de la familia, es ésta la que regula los intercambios y encuentra armonía en medio de la estabilidad y el cambio, paradojas de la vida en familia.

El sistema familiar no puede ser comprendido sin *las interacciones* que se producen entre sus integrantes, se trata de un intercambio que es multidimensional y que implica a la familia en su conjunto y a cada individuo que la compone; dichas interacciones pueden ser constantes pero también las hay ambiguas e incluso contrapuestas y por supuesto que las transacciones de las díadas familiares no siempre son idénticas ya que dependen de cada miembro en particular pero se influyen mutuamente. “No se trata de una relación causa-efecto lineal, sino que se trata de una causalidad circular, y es precisamente esta interpretación de las relaciones familiares la que ha supuesto un giro copernicano en la intervención sistémica” (Gimeno, 2011, p. 15). Al mismo tiempo, la interacción no siempre es simétrica ya que no es igual ni la capacidad ni la responsabilidad de un miembro de la familia a la hora de construir sus vínculos; la estructura familiar conlleva significados e interpretaciones que ayudan a conocer la complejidad de las interacciones.

La familia interactúa con *subsistemas generacionales*, la pareja y la fratría, con una estructura jerárquica donde los adultos tienen el control. Cuando se estudia las relaciones de poder conviene ver en quiénes ejercen liderazgo: sus áreas de control, sus factores personales y del contexto, sus estrategias como líder; también el nivel de aceptación y estrategias de los liderados. La familia transmite códigos, asigna roles,

toma decisiones para el futuro de hijos e hijas. Cuando surgen las crisis estructurales hay resistencia al cambio, rigidez, fragilidad e insatisfacción.

Los vínculos familiares se desencadenan con la maternidad, por eso nuestra cultura le da a la consanguinidad un alto valor y se constituye como un sistema de protección; paulatinamente, se ha ido valorando también el afecto y el apoyo emocional. Los vínculos predominantes pueden ser “vínculos de aproximación y vínculos de distanciamiento, según las emociones y deseos predominantes mantengan a las personas unidas o alejadas. En el primer grupo diferenciaremos cordialidad, afecto, apego seguro, intimidad y fusión, que en cada caso se manifiestan con intensidad diferente” (Gimeno, 2011, p. 20).

El amor, el afecto, la estima, el cariño están en las expectativas de todas las familias; para analizar las relaciones familiares, la proximidad, la valoración y el apoyo son indicadores a tener en cuenta. El distanciamiento implica desamor y otro tipo de emociones negativas; con la pérdida de afecto se incrementa la distancia, los celos, el aburrimiento, el rechazo y hasta odio; pueden surgir relaciones conflictivas y patologías. Sin duda, el clima familiar se favorece con la comunicación fluida entre sus miembros; el estilo y las estrategias de comunicación favorecen vínculos más positivos y sólidos.

Es la familia, primer grupo social al que correspondemos, la que nos introduce en la sociedad y nos da a conocer el legado cultural. Nos prepara para ser parte de la sociedad, nos dice sus normas, valores y lo que necesitaremos para integrarnos y tener éxito como personas (Musitu y Cava, 2001).

Según Muñoz (2005), las *relaciones afectivas y los estilos de socialización* en la familia son determinantes en la primera infancia. El vínculo de apego es el lazo emocional clave para el niño, para desarrollar sentimientos básicos de confianza y seguridad que guiará sus posteriores relaciones sociales y afectivas; adapta al niño pero también a los padres y a la familia.

La familia pone las bases para nuestro futuro desarrollo personal ya que “crea lazos formando parte de los apegos que configuran la estabilidad emocional de cada individuo. Estos apegos sirven como modelo para relacionarnos, tanto con las personas próximas como con el resto de los adultos” (Castro y Cano 2013, p. 56).

Los padres modelan a sus hijos con sus *estilos de crianza y educación*, con las normas y valores de su entorno social y cultural próximo. Los primeros modelos explicativos de la socialización familiar clasificaron los estilos de crianza y educación

de los padres. Maccoby y Martin (1983) establecen que la combinación de dos dimensiones básicas: el afecto y la comunicación existente entre padres e hijos y el control y las exigencias que se manifiesta en tales relaciones originaban cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo o indiferente-negligente.

Cuadro 17: Estilos de socialización familiar según Maccoby y Martin (1983)

Democrático	Autoritario	Permisivo	Indiferente-Negligente
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar afecto al niño y ser sensible a sus necesidades se combinan con una cierta firmeza en el mantenimiento de las normas y principios que se establecen razonadamente con el niño. • Es el estilo parental más beneficioso para el desarrollo infantil y el más eficaz desde el punto de vista de la socialización, ya que se distinguen por su competencia social, su madurez, su elevada autoestima y capacidad de autocontrol, su mayor independencia y su habilidad para posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o apetencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una disciplina bastante estricta. Impera la perspectiva del adulto. La obediencia se obtiene frecuentemente a través de la afirmación de poder, mediante imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal y privaciones. Escasas muestras de afecto a los hijos. • Muestran puntuaciones de autoestima más bajas debido a la escasa retroalimentación positiva de las conductas positivas, tienden a la introversión, con poca iniciativa, disponen de escasa autonomía personal, puede tener manifestaciones impulsivas o agresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se caracterizan por el afecto y el dejar hacer. El niño se siente querido y goza de muy amplias libertades de acción y expresión. Las escasas normas y demandas madurativas hacen que los niños tengan pocas exigencias, por lo que no suelen asumir compromisos. • Serían alegres, espontáneos, vitales y creativos, dando muestras sin embargo de inmadurez y dependencia respecto a sus padres, agresividad y dificultades para el control de sus impulsos, así como falta de competencia social; sensibles a la presión por parte de sus compañeros. Su autoestima y autoconfianza son menores que las de los hijos de padres democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son los que muestran una menor implicación con sus hijos. La expresión de afecto es mínima, también la sensibilidad a las necesidades e intereses del niño. En la dimensión exigencias y control, lo más frecuente es la falta de controles y normas. • Presentan un perfil más problemático, con valores pobres en identidad, motivación y autoestima, con dificultades en el autocontrol y en las relaciones con los iguales, manifestando una mayor propensión a los conflictos personales y sociales debido al escaso respeto a las normas y necesidades de los demás.

Son muchos los factores que determinan los estilos educativos de los padres: sus propias historias, el nivel de estudios y profesión y las metas educativas; también las peculiaridades de los hijos y del sistema familiar (Muñoz, 2005). Es la familia la que organiza los escenarios educativos y las interacciones que operan en ellos. Palacios y González (1998), basándose en el enfoque sociocultural, señalan que estas interacciones implican una intersubjetividad entre padres e hijos que permita la comunicación y el entendimiento; implica para los niños un equilibrio de exigencias y apoyos, así como la comprensión del contexto que enfrenta a partir de separarse psicológicamente del entorno inmediato.

Como señalan los investigadores, los padres contribuyen a nuestro grado de aceptación, de nosotros mismos y de las personas; la calidad de las relaciones que experimentamos en el núcleo familiar son claves para la seguridad y la confianza, para la autoestima. Para el caso de los niños es determinante que sus padres y los miembros de su familia refuercen su autoestima para que se sientan amados y aceptados.

La seguridad y confianza en uno mismo, que son la base de la autoestima, dependen en gran medida de la seguridad y la confianza que los demás infunden...los padres son los primeros que deben y pueden otorgar esa confianza. Si todos nos reconocemos y nos vemos en el espejo que de nosotros tienen los demás, los padres son quienes más cultivan la imagen

que el niño tendrá de sí mismo...y eso que es lo mejor y que el niño difícilmente reconocerá por sí mismo, llegará a descubrirlo con la ayuda de sus padres si éstos saben darle la imagen más favorecida y menos falsa de sí mismo (Camps, 2001, pp. 70-73).

El término familia puede considerarse también como complejo por los matices que sus estudiosos nos han ido formulando, enlaza naturaleza y cultura.

... la familia es en realidad un compromiso entre la naturaleza y la cultura. Y si la naturaleza es la que aporta su razón de ser básica alrededor de la reproducción, del cuidado, crianza y educación de los hijos, es la cultura la que determina la forma y las modalidades de formación y organización familiar, las reglas de funcionamiento de la familia y las variaciones que se consideran aceptables (Palacios, 2004, p. 6).

La noción *cultura familiar* muestra una compleja red de relaciones tratada por varios autores (Flaquer, 1998; Palacios, 1998, 2000; Martínez, 2002; Ibarra, 2002; Torralba, 2003, entre otros), pero por lo general se ha empleado también como sinónimo de familia. Ibarra (2002), lo conceptualiza como "aquellos patrones, normas costumbres, mitos, ritos que caracterizan los vínculos intersubjetivos entre los miembros del grupo familiar. Esta cultura es experiencial y constituye un momento clave en la formación de los significados de los que se nutre la identidad", en su documento trata de buscar la conexión con el ámbito escolar.

Para Zeledón (1994, p.24) la familia es decisiva en "explicar su universo particular que favorece su cohesión y convivencia, de tal manera que, se facilita el desarrollo de una atmósfera, un *cultus corporis* que ejerce una influencia decisiva en la configuración de la personalidad de todos sus miembros".

La familia como sistema de larga duración vive cambios y etapas de estabilidad sean éstas normativas o no; la crisis de desarrollo se presenta a lo largo del ciclo vital en el marco de su contexto y cultura e incluye valores, creencias y rituales. La cultura familiar se alimenta de la historia familiar, del contexto cultural y de las redes sociales familiares, pero no evita las divergencias porque las percepciones y valoraciones difieren de uno a otro miembro del sistema familiar. Las rutinas cotidianas y rituales dan a conocer cómo funciona la familia y sus valores familiares, su práctica favorece la cohesión emocional y la ideología del grupo (Gimeno, 2011).

Es pertinente anotar que *la familia ha evolucionado* y generado hoy diferentes modelos de familia producto de los cambios sociales e históricos que han afectado el concepto de infancia, la composición de la familia, los estilos de vida, la visión del papel de la familia en el desarrollo (Muñoz, 2005; Gimeno, 2007, 2011).

Las familias de hoy son diversas, como diversas son sus interacciones, ya sean familias monoparentales, parejas de hecho, parejas adoptantes, etc.; siguen las

exigencias de protección, de afecto y de intimidad, al igual que las de la realización personal y el respeto a la individualidad y a los derechos de todos.

Gracias al cambio y la diversidad la familia no ha muerto, sino que se mantiene como el entorno próximo más adecuado para el desarrollo humano, porque la diversidad posibilita el legítimo derecho de armonizar el desarrollo de un proyecto personal de vida con un proyecto individual. La familia no puede encerrarse en sí misma, sino que aun manteniendo su cohesión debe flexibilizarse y abrir sus límites para posibilitar la participación activa de sus miembros en la comunidad y construir así un pueblo, una aldea global habitable para todos... alberga también la posibilidad de convertir el planeta en un espacio de solidaridad, que vaya más allá del hogar familiar, pues el verdadero desarrollo de niños y adultos de cada familia, requiere de un desarrollo sustentable para todas las familias de todos los pueblos (Gimeno 2007, pp. 15-16).

La diversidad y diferencias que presentan las familias de diferentes culturas mantienen la díada madre-hijo como un denominador común que salvaguarda al niño y el legado cultural de la comunidad; al lado de un modelo familiar normativo también pueden presentarse diferentes modelos familiares dependiendo del grado de tolerancia de quienes integran dichas culturas.

Para Arranz y Oliva (2010) siempre ha existido una gran diversidad en la composición de las familias, que se haya producido una ruptura con lo que podemos llamar el modelo clásico, no ha supuesto ni generado una multiplicación de estructuras familiares en la sociedad actual, “la adaptación fundamental que han realizado los sistemas familiares en los últimos tiempos provienen de los vínculos que los definen”.

Diversos estudios destacan también la influencia de la familia en la salud de sus miembros y por ende en la salud familiar “La salud familiar determina y está determinada por la capacidad de funcionamiento efectivo de la familia como unidad biopsicosocial, en el contexto de una cultura y una sociedad” (Lima R., Lima, S., Jiménez, y Domínguez, 2012, p. 510). Hay dimensiones fundamentales como el clima social familiar, la integridad familiar, el funcionamiento familiar, los mecanismos de defensa familiares y el afrontamiento familiar que contribuyen a la salud familiar, esto es, a la salud y bienestar de quienes integran la familia durante el ciclo vital.

El funcionamiento familiar se orientaría a satisfacer las necesidades de los miembros durante la transición entre las diferentes etapas de su desarrollo, a la realización de las rutinas familiares, al desarrollo de los procesos familiares, al mantenimiento de un entorno seguro y protector, a adaptarse a los cambios en el ciclo vital familiar (Lima R., Lima, S., Jiménez, y Domínguez, 2012, p. 511).

Como señalan Cava, M., Musitu, G., y Murgui, M. (2006), los estudios constatan que la familia tiene que ver con el adecuado ajuste psicosocial o con las conductas problemáticas de los hijos, por tanto las relaciones familiares son un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida, como por ejemplo en el caso de los adolescentes. De tenerse en cuenta que “Tanto los factores de riesgo presentes en

la infancia como en la adolescencia se encuentran situados en las diferencias individuales, familia, grupo de iguales, escuela, y la comunidad o vecindario donde los menores desarrollan sus vidas” (Aguilar-Cárceles, 2012, p. 30). La comunicación familiar es una herramienta clave para la superación de los problemas.

Como sabemos, “la Adolescencia es una etapa fundamental en el desarrollo y socialización de los seres humanos, es un paso gradual del mundo de los niños al mundo de los adultos (Villanueva, 2013, p. 49)”, aunque algunos estudios ya plantean que la etapa adolescente se está extendiendo a la juventud porque se retrasan “los hitos sociales necesarios para llegar a la adultez: maduración emocional, emancipación del núcleo familiar de referencia, finalización de la educación formal, incorporación al mundo laboral de forma estable, independencia económica, formación de un nuevo núcleo familiar, etc.” (Villanueva, 2013, p. 50.). La familia y la escuela, como los principales entornos de socialización, guían el proceso de desarrollo adolescente hacia la madurez.

En los últimos años se investiga sobre los factores de riesgo que el contexto familiar podría presentar en edades tempranas que podrían originar conductas antisociales en la adultez, según Aguilar-Cárceles (2012) puede hablarse de una etiología multifactorial pero individualizada ya que cuentan las características de cada persona; afirma que “sería demasiado ambicioso tratar de controlar el comportamiento humano en su conjunto, así como en la delimitación de sus causas, pues más bien debería hablarse de correlaciones ante la presencia de determinados eventos y la probabilidad de que estos marquen trayectorias vitales (p. 29).

Vivas, H., Correa, J., y Domínguez, J. (2011) señalan que “aquellos niños que se forjan en ambientes hostiles con cabezas de familia femenina, localizados en entornos microlocales con prevalencia de minorías étnicas de origen rural, con medios económicos precarios y entornos familiares y de vecindad desfavorables en los niveles educativos, cuentan con desventajas acumuladas” (p. 101), que los acompañan en su ciclo vital y que en ocasiones no les permiten aprovechar las buenas oportunidades de inserción social y laboral.

En tanto factores de riesgo pueden destacar como los más trascendentes “tanto las características individuales (complicaciones al nacer, hiperactividad, búsqueda de sensaciones, temperamento difícil) como el contexto familiar (padres con comportamiento antisocial o delictivo, abuso de sustancias en los progenitores, prácticas de crianza deficitarias, maternidad durante la adolescencia) (Aguilar-Cárceles, 2012, p. 30).

Como parte del análisis de las desventajas, también se estudian las relaciones entre la vida familiar y la vida laboral de sus miembros, el planteamiento del trabajo decente forma parte de esta motivación. Dado que la vida familiar y laboral pueden originar tensiones que afecten a sus miembros, se requieren estrategias sociales que las mitiguen y superen.

En la actualidad han vuelto a cobrar fuerza concepciones mucho más favorables hacia un Estado proactivo en la creación de condiciones de bienestar para las personas. Este es un buen punto de partida para el desarrollo de políticas de conciliación entre la vida familiar y laboral, las cuales, junto a la legislación, tienen un objetivo común: hacer fluida la interacción entre ambos espacios (OIT-PNUD, 2009, p. 16).

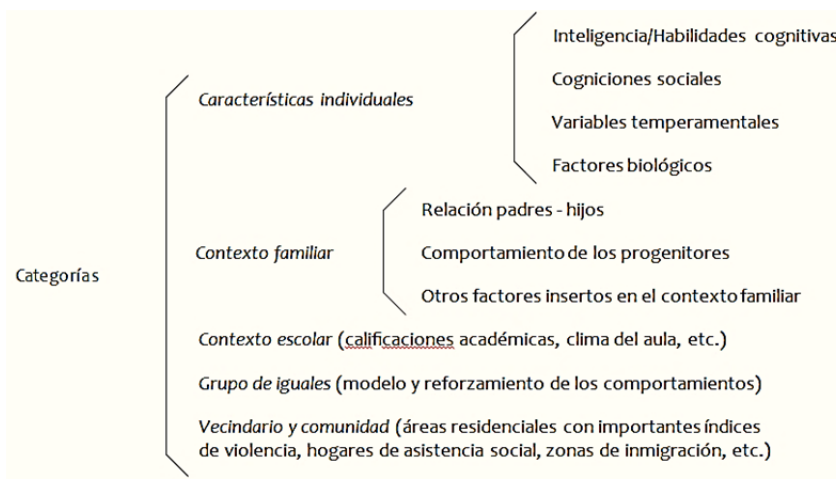
Es posible trabajar factores de protección que disminuyan riesgos potenciales, sabiendo que para algunos investigadores los factores de protección pueden ser a su vez factores de riesgo. Se trata de “un conjunto de variables que actúan en cada sujeto, directa o mediante la interacción de otras variables, impidiendo o mitigando la aparición de ciertas consecuencias, sean estas para la persona en cuestión o para la sociedad en su conjunto” (Aguilar-Cárceles, 2012, p. 33). Algunas de estas variables serían:

Godwin & Helms (2002) describen que entre los factores de protección podrían encontrarse la presencia de un temperamento resistente, éxito escolar, control comportamental, modelos educativos pertinentes, ausencia de abuso de sustancias, niveles de autoestima adecuada, inexistencia de historial de violencia, influencia positiva de compañeros y acceso a las figuras parentales, entre otros (Aguilar-Cárceles, 2012, p. 32).

Por otro lado, Farrington (2005) señala como principales factores de riesgo temprano: impulsividad, inteligencia baja y bajo rendimiento escolar, falta de supervisión de los padres, maltrato físico infantil, disciplina punitiva o errática de los padres, la actitud indiferente de los padres, conflictos entre los padres, familias separadas, padres antisociales, familias numerosas, bajos ingresos familiares, compañeros antisociales, escuelas secundarias en contextos de riesgo y alta vulnerabilidad. La asociación de estos factores con las conductas antisociales no es una fórmula matemática, por tanto, es pertinente considerarla en las intervenciones y programas comunitarios al lado de otras consideraciones familiares y sociales. Si cabe anotar que cuando las habilidades o destrezas parentales, y la historia materna o paterna, han presentado conductas antisociales, es relevante tenerlas en cuenta durante el proceso formativo escolar especialmente en la educación primaria.

Lösel & Farrington (2012, citado por Aguilar-Cárceles, 2012), han investigado sobre la delimitación de los factores de protección en la que incluyen como categorías: las características individuales, el contexto familiar, el contexto escolar, el grupo de iguales y el vecindario y la comunidad.

Cuadro 18: Factores de protección según (Lösel & Farrington, 2012)



Fuente: Aguilar-Cárceles, 2012, p. 30. Elaborado a partir de Lösel & Farrington (2012). "Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence". *American Journal of Preventing Medicine*, Vol. 43, Nº 2 (1), p. 5 y ss.

Diversos estudios hechos en los países de la región, como los realizados por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), han investigado a la familia como el lugar donde surgen los primeros vínculos afectivos y cognoscitivos que luego influyen en la educación escolar. A este respecto deben considerarse las diferencias culturales, las diversas pautas de crianza familiares como antecedentes indispensables para el desarrollo de las personas y sus familias (PRELAC I, 2000).

En *América Latina y en Perú*, las funciones de la familia también han ido evolucionando en el tiempo aunque manteniendo su clásico rol de satisfacción de las necesidades básicas, de transmisión del legado cultural, de promoción de la socialización. Como señala Tenti (2002), desde una mirada clásica la socialización es vista como un proceso de interiorización de la exterioridad, como si al nacer el niño ya existiera un mundo acabado al cual aquel debe incorporarse gradualmente desde su familia, sin embargo debería considerarse la complejidad personal y social.

Las concepciones contemporáneas sobre la socialización confrontan con esta visión clásica criticando tres supuestos que están en la base de la misma: en primer lugar la separación entre individuos y sociedad; en segundo lugar, la primacía de esta última sobre los primeros; por último, la concepción de la sociedad como una totalidad acabada, sin contradicciones (Tenti, 2002, p. 26).

Desde la psicología evolutiva se ha estudiado mucho la influencia de los padres en sus hijos, pero también la influencia que éstos pueden operar en los padres y en la familia. A la vez, la familia también interviene en el proceso desde la interacción entre padres e hijos, desde su propia particularidad y en una sociedad que puede ofrecer múltiples respuestas. Los padres no son sólo transmisores de saberes, normas y

valores, la familia se nutre de sí misma y del proceso social (López y Tedesco, 2002). No cabe duda que resulta crucial el contexto familiar donde el niño configura su sistema de valores, su proceso de socialización y educación.

Según González (2007) y Cornellas (2009) la familia proporciona lo que se consideran condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad de los individuos... la familia tiende a transmitir y guiar a sus hijos influyendo en sus comportamientos, patrones y modelos a seguir. De ahí la importancia que tienen los valores transmitidos por los padres, especialmente en las primeras etapas de la vida, donde la imitación y la influencia de modelos es mayor (Castro y Cano, 2013, p. 57).

Cada sociedad y grupo social se construye con un acumulado cultural. Para el caso peruano, cabe recordar que sus culturas prehispánicas tenían al ayllu como la unidad de organización colectiva en los Andes: "La dominación inca casi no tocó dicha unidad, más bien la mantuvo y la reutilizó" (F. Dejo, 1989). Y se fue reinterpretando hasta llegar a la modernidad.

Es importante tener en cuenta que la familia campesina y rural, en especial, se concibe con dos significados que son a la vez complementarios: el que hace referencia al núcleo principal compuesto por madre, padre e hijos, y el que se refiere a una concepción más amplia de familia que además incluye a otros parientes que tienen algún lazo familiar, e incluso a quienes no siendo parientes son considerados como tales por ser miembros de la comunidad de origen (Netting, Wilk, Arnould, 1984).

Por eso para algunos autores la familia es también "una unidad de gestión económica para adquirir, producir y distribuir los bienes y servicios que son usados y consumidos colectiva o individualmente, a fin de satisfacer las necesidades del grupo y de cada uno de sus miembros" (Amat y León, 1986, p. 13).

La forma de concebir los lazos de sangre y parentesco se incorporan a la cultura campesina de generación en generación -creencias, costumbres, modos de crianza, reciprocidad, etc.- y se manifiestan en las ciudades a través de los migrantes que las poblaron desde el siglo pasado; dichos lazos se extienden desde los barrios y asentamientos humanos compuestos por migrantes a través de lazos territoriales que llegan hasta las localidades campesinas. Es diferente en el caso de las familias que podríamos llamar costeñas o del litoral ya que éstas consideran como sus miembros al grupo de personas que si tienen lazos de parentesco.

Como señalan Dale, Gastellu y Valer (1986) hay congruencia en la familia campesina, familia ampliada o grupo doméstico y la unidad de producción, es decir, el funcionamiento familiar, las interacciones que éste produce, sus pautas de crianza se expresan con cierta coherencia en los distintos escenarios en los que actúan sus

miembros. En el caso de las familias andinas y amazónicas resulta más visible el rol preponderante del hombre y su protagonismo en la toma de decisiones, persiste un arraigado machismo; hay una marcada división del trabajo donde las labores agrícolas más intensas y construcción de la casa tocan al hombre, mientras la siembra, regadío y cosecha son de las mujeres; también les corresponde la crianza de los hijos y las labores domésticas; los padres no suelen ser afectuosos entre ellos delante de sus hijos ni con éstos conforme van creciendo.

En Perú, la ideología machista es predominante, la cual asume la subordinación de la mujer al hombre, y se asigna de forma exclusiva a la mujer la función de la reproducción, crianza y primera socialización de los niños y niñas. Este discurso, propone al varón como la autoridad, la protección y la garantía del abastecimiento de la familia (Catacora, 2011, p. 46).

Cuando en la comunidad se dificulta el sustento familiar, los hombres o mujeres jefes de hogar migran; en el siglo pasado los jefes de familia retornaban por sus parientes, actualmente es también frecuente que los hijos mayores migren más tempranamente para estudiar y trabajar ya que en el ande o la amazonía la prioridad es el trabajo de la tierra y las condiciones educativas no siempre suelen ser propicias para estudios técnicos u superiores. La inmigración transforma roles en la familia durante el proceso de adaptación a la vida en una nueva región, en un nuevo país (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

¿Qué ocurrió? Cambió la estructura familiar. Disminuyeron los hogares extendidos - conformados por familias numerosas en las que conviven padres y abuelos- y aumentaron los monoparentales, por lo que la mayoría de los hogares ya no cuentan con una persona que se pueda dedicar exclusivamente al cuidado u otras tareas reproductivas. También se han registrado transformaciones demográficas ya que la población está envejeciendo, trayendo consigo nuevas demandas de atención (OIT-PNUD, 2009, p. 46).

Como señala Zeledón (2005), el papel de la mujer y del hombre ha cambiado en los últimos años. En el caso de la mujer ya no se le reduce sólo al ámbito del hogar y al cuidado de sus hijos, su reconocimiento como persona y su realización personal forman parte de su rol moderno -al que contribuye su actividad en el trabajo y el ejercicio de sus derechos; ha evolucionado su función en las zonas urbanas pero en zonas rurales se mantiene su marginación y exclusión social.

El papel del hombre también ha experimentado algunos cambios significativos en relación con la familia. Paulatinamente el hombre ha ido asumiendo roles que se identificaban con las mujeres: el cuidado de los hijos; las actividades hogareñas de limpieza, cocina, compra de alimentos; la participación en la educación de los hijos. En la sociedad se va reconociendo la complementariedad de hombres y mujeres en la familia, y la vida.

Incluso, se percibe una valoración del desempeño de la mujer fuera del espacio doméstico, dejando de lado la supremacía y sobrevaloración de sus aportes al bienestar familiar cuyo reclamo no se hacía esperar cuando regresaba del trabajo y la esposa debía "servirle" y "atenderle" sin descanso... paulatinamente, quizás no al ritmo que deseáramos, el hombre va reconociendo la importante función que desempeña dentro del hogar, así como el valor de la mujer, la importancia de colaborar en la realización personal y profesional de su compañera, la necesidad de construir la igualdad de género basada en el respeto, comprensión mutua y solidaridad (Zeledón, 2005, p. 15).

Al cambiar el mercado laboral, actividades económicas vinculadas al comercio y los servicios estaban marcadas por el riesgo, la inseguridad y la informalidad. La jornada laboral se extiende. Van cambiando también los roles de las mujeres y los jóvenes: "Por último, cambió también la sociedad y los motores que la empujan: "las mujeres poseen hoy más años de educación y valoran la autonomía, los hombres jóvenes tienen expectativas diferentes a las de sus padres y abuelos respecto al papel que quieren cumplir al interior de sus familias" (OIT-PNUD, 2009, p. 46).

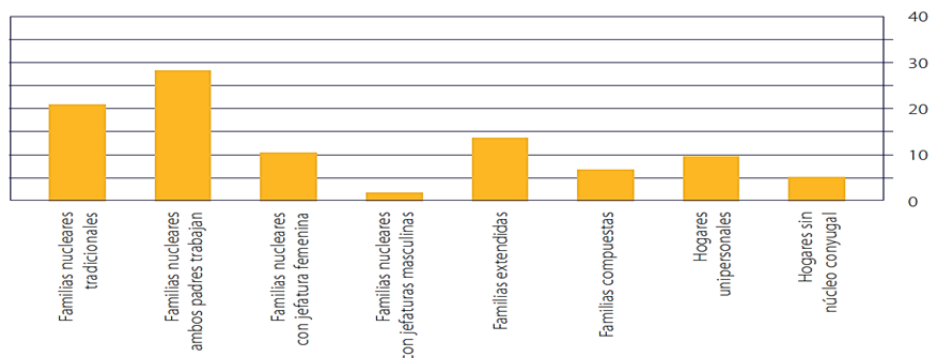
Es relevante recordar el tema de la familia y la migración femenina por las implicancias que tiene para la vida familiar y el desarrollo de los más jóvenes.

Hoy, en América Latina y el Caribe, la migración es crecientemente femenina e implica extensas cadenas de cuidado encabezadas, en la mayoría de los casos, por madres, hermanas, y abuelas que permanecen en los países de origen. Se trata de mujeres que resuelven enormes vacíos tanto en los países a donde viajan como en sus naciones de origen y, de esta manera, subsidian a las economías a través de su trabajo. Ello, sin embargo, a costa de considerables costos personales y familiares (OIT-PNUD, 2009, p. 47).

Un estudio de Arriagada (2007) en 18 países de América Latina, incluido Perú, muestra los cambios que han experimentado la tradicional familia nuclear y la diversidad en la estructura de las familias urbanas.

Hasta hace tres décadas, en la región dominaba el modelo clásico de familia nuclear, en la cual sólo el hombre trabajaba remuneradamente. Este modelo ha perdido su importancia, así como también han disminuido las familias extensas, en las que además de madres y padres hay otras personas adultas en la casa. En cambio, han aumentado las familias con dos fuentes de ingreso, los hogares unipersonales y los monoparentales, en los que una sola persona adulta se hace cargo de la familia (OIT-PNUD, 2009, p. 61).

Gráfico 16: Estructura de hogares en América Latina
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): ESTRUCTURA DE HOGARES Y FAMILIAS URBANAS, 2005
 (PORCENTAJE DE HOGARES)



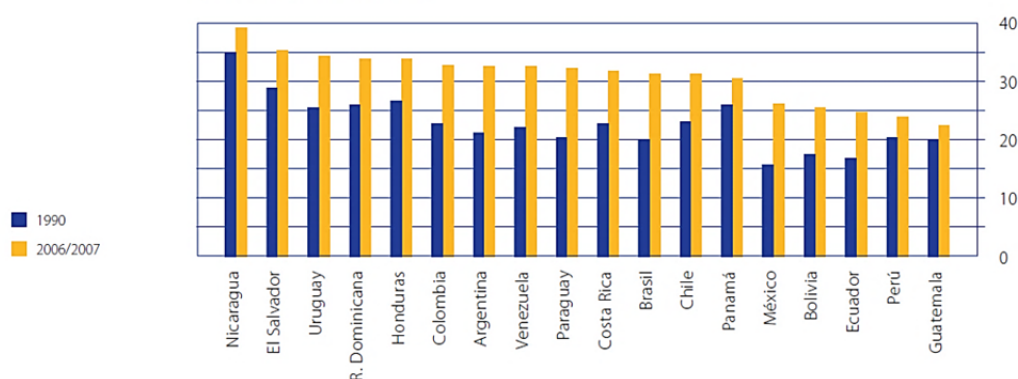
Fuente: Arriagada (2007).

Fuente: OIT-PNUD, 2009, p. 61.

A las familias nucleares tradicionales, se adicionan: las familias nucleares donde ambos padres trabajan (que tiene el más alto porcentaje); las familias nucleares con jefatura femenina que son mayores a las familias nucleares con jefaturas masculinas; las familias extendidas que ocupan el tercer lugar en porcentaje; las familias compuestas, los hogares unipersonales y los hogares sin núcleo conyugal. Si se analiza el porcentaje de mujeres que son jefas de hogares urbanos, observamos que ha ido creciendo progresivamente en todos los países estudiados.

Gráfico 17: Mujeres jefas de hogares urbanos en América Latina

AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): HOGARES URBANOS CON JEFATURA FEMENINA, 1990 - 2006/2007 (PORCENTAJE DE HOGARES)



Fuente: CEPAL (2008a).

Fuente: OIT-PNUD, 2009, p. 62

Los informes anuales sobre la situación de las mujeres peruanas jefas de hogar y sus características ratifica que el porcentaje va en ascenso (MINTRA, 2008).

Señala bien Néstor López (2005) que cuando se pertenece a comunidades indígenas o minorías étnicas -podríamos agregar: campesinas y rurales-, es muy probable que los hogares rurales se encuentren en medio de situaciones de pobreza o extrema pobreza con las consiguientes consecuencias que esto implica: inequidad, exclusión social, falta de oportunidades, etc., lo que determina grandes impactos en la familia, en su funcionamiento y estabilidad. Cuando la familia ofrece un contexto alfabetizador variado en recursos y oportunidades (Querejeta, 2010) que favorecen la interacción con material de lectura y escritura antes de la escolaridad formal, los niños se integran a la escuela en mejores condiciones para desarrollar sus capacidades.

Coincidimos con Berástegui (2013) cuando afirma que la familia puede variar dependiendo de las culturas pero es la organización que los seres humanos adoptamos para vivir. La familia, según Berástegui, es un grupo de personas vinculadas entre sí que se estructura como un sistema sociocultural abierto que asume

las funciones esenciales para la supervivencia de sus integrantes y de la sociedad a la que pertenece, por tanto da continuidad, estabilidad, pero también cambio y transformación por la interacción de sus miembros entre sí y de éstos en el contexto.

La teoría de Durkheim (1976) de la integración social sugiere que la interacción y el apego con los otros pueden tener consecuencias importantes y beneficiosas durante toda la vida. Las personas que crean y mantienen estrechas relaciones con la familia, los amigos y los vecinos experimentan los beneficios positivos y duraderos de esta integración social (Lin, 2001; Sarason, Pierce y Sarason, 1990) (citado por Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013, p. 109).

La familia es la institución social que aporta uno de los contextos de desarrollo y promoción humanos más significativos para quienes forman parte de ella, las personas adultas viven su propio proceso pero no pueden descuidar a los más jóvenes.

Puede ser considerada como un grupo humano particular porque en él coinciden en convivencia personas adultas que están, por una parte, en un proceso de alcanzar su propia identidad y madurez personal y, por otra, a su vez, tienen que implicarse en modular y moderar las naturales diferencias de capacidad y de habilidades que poseen los miembros más jóvenes de dicho grupo, precisamente debido al nivel diferencial de desarrollo en que se encuentran frente a los miembros adultos. En el contexto familiar, uno de los hechos importantes que se dan entre los estudios que se llevan a cabo, es el de considerar a los adolescentes como miembros jóvenes que necesitan una constante atención y cuidado por parte de los mayores para el logro de su proceso de convivencia y socialización (Barca, Mascarenhas, Brenlla, y Morán, 2012, p. 370).

El estudio de Arranz y Oliva (2010) sobre las nuevas estructuras familiares nos plantea una lectura de la diversidad familiar que hoy vivimos. Los lazos familiares no están solo determinados por lo sanguíneo, lo legal y lo económico porque existen: familias reconocibles y reconocidas, parejas con hijos adoptivos, familias de acogida, hijos que no están relacionados con uno o con ninguno de sus padres; familias compuestas por parejas no matrimoniales han crecido y los hijos de padres no casados son ya más de un tercio; familias con muy frágiles y menos duraderos vínculos económicos entre padres e hijos, los hijos no son ya un seguro de vida y no existe la continuidad patrimonial. En medio de esta diversidad el ser humano anhela vivir en familia ya que la estructura familiar nos da vínculos de afecto y convivencia, vínculos psicológicos, ya que la familia es un ámbito de realización personal que nos prepara para ser parte de la sociedad.

La familia de hoy es una familia sin etiquetas clásicas. Familia es aquella a la que sintamos como tal -matrimoniales y no matrimoniales, intactas y reconstruidas, de hijo único y numerosas, de doble renta y renta única, monoparentales y biparentales, homosexuales y heterosexuales, biológicas, acogedoras, adoptivas, y todos estos factores combinados-, lo evidente es que todos quieren vivir en familia y que los demás la reconozcan y apoyen como tal. La diversidad no radica tanto en las formas, como en los itinerarios de ser familia. No son tanto las variables de estructura como

las dinámicas relacionales en el interior de la familia las que determinan el éxito de una familia en su función de crianza (Arranz y Oliva, 2010).

En los últimos años, la investigación en Perú ha estado explorando la dinámica familiar pero a través de estudios específicos y usualmente urbanos que abordan sólo una parte de su funcionamiento. Un estudio integral sobre la diversidad de las familias peruanas en sus diversos contextos sigue en agenda.

Las investigaciones vinculados a la familia por lo general se asocian a la dinámica escolar y viceversa, especialmente vinculados al desempeño docente y a la eficacia educativa “aún no se ha avanzado mucho en descomponer dos cajas negras: la forma como la escuela interviene en la generación de buenos o malos desempeños, y la manera como las familias hacen lo propio. Sabemos que la escuela importa y cuáles características de las familias también, pero falta analizar más la mecánica interna de las familias y la escuela” (Benavides y Rodríguez, 2006, p. 23).

1.4 La escuela como contexto de desarrollo

La escuela es considerada el lugar donde se enseña y al que acuden las personas para aprender, sin embargo su principal función es la *formación de las personas*, para ello requiere el total apoyo de las familias de sus estudiantes y de la sociedad en general; la cooperación con la escuela potencia su rol, favorece el aprendizaje y legitima a los docentes como agentes socializadores y educadores de referencia tanto en el campo académico como en el campo social (Villanueva, 2013).

Los investigadores coinciden en que la familia aporta enormemente al desarrollo de sus miembros y que de su tipo de relacionamiento con la educación y la escuela depende también la influencia de éstas en el desarrollo personal de los sujetos.

La *familia* y la *escuela* son parte de un sistema, deben apoyarse e interrelacionarse. La familia y la escuela son escenarios donde los niños y niñas se impregnan de los primeros recursos para su desarrollo (Thorne, 2005). Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner al que ya hemos aludido, podemos comprender el comportamiento y los niveles de influencia que la escuela y el medio ejercen sobre las personas a través del tiempo. Más aún, algunos autores insisten en cuan determinante puede ser la actitud de la familia para el equipamiento personal con el que nos incorporamos a la escuela (Bourdieu, 2002); para Coleman (1988) la actitud familiar es un aspecto del capital social que contribuye al éxito o fracaso en el rendimiento escolar. Vivas, H., Correa, J., y Domínguez, J. (2011) señalan que el promedio educativo de la familia, la educación de los jefes de hogar, el grupo étnico,

son variables que “juegan un papel fundamental a la hora de explicar el potencial de logros educativos de cada uno de los miembros de los hogares” (p. 101).

La formación de la niñez no puede disociarse, resulta muy difícil que la escuela promueva valores y que los niños los pongan en práctica si a su vez no los observan y viven en el hogar.

Para que los ciudadanos sean formados en el sentido de la responsabilidad, no hay mejor ejemplo que el recibido cuando son niños en el ambiente familiar. Al contrario, resulta muy difícil que los educandos se embeban de virtudes públicas y de valores postmaterialistas cuando existe una disonancia axiológica entre los contenidos educativos que se transmiten en la escuela y en la familia (Flaquer, 2001, p. 29).

Es relevante analizar *lo determinante que resulta la familia en la educación* de sus miembros porque, si bien existe consenso en que la escuela es un importantísimo contexto de desarrollo humano, cuando los niños acceden a la escuela van provistos de toda su situación familiar y de su cultura limitando el éxito o el fracaso escolar.

Ante la constatación empírica de las diferencias en las trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes sectores sociales, Bourdieu y Passeron, en una línea de pensamiento que retoma los trabajos de Bernstein, sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias explícitas o implícitas de la escuela (López, N., 2005, p.54).

La familia se estudia vinculada al desarrollo de los alumnos porque “se considera que el microentorno familiar es el principal ámbito de crecimiento y maduración de las personas durante su infancia (Arranz, Oliva, de Miguel, Olibarrieta, & Richards, 2010; Berkowitz & Bier, 2005; Flouri & Buchanan, 2004)”(citados por Robledo, 2012, p. 95). Los padres brindan a los niños el primer marco educativo con el que interpretarán la escuela, ésta se verá condicionada por este marco.

... la familia constituye el primer marco educativo del niño: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva y Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001) (citado por Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 28)

Gil (2007) señala también que hay rasgos que caracterizan el funcionamiento familiar: “los valores, el estilo educativo de los padres, los estilos de vida, la utilización del tiempo de ocio, el clima relacional entre los miembros de la familia, e incluso variables lingüísticas en el caso de contextos con dos lenguas oficiales” (p. 303); cuentan asimismo “las actitudes hacia la cultura, el aprendizaje o la propia escuela (Cano, 1997; Jones y White, 2000; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Segimer y Vermulst, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Tsui, 2005; Hewitt, 2007)” (p. 304). Entonces, también son materia de atención:

... el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo y el empleo futuro de los hijos, los estímulos que la familia

proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, la supervisión de los padres sobre las tareas escolares realizadas en casa, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda paterna y materna en el estudio, la ya aludida cooperación de las familias con los centros (Gil, 2007, p. 303).

Los estudios de Thorne (2005) sobre el *desarrollo del niño* destacan hitos importantes vinculados a la edad y que están referidos a su lenguaje y comportamiento motor; el desarrollo cognitivo del niño puede progresar con la edad, por eso “una vez que el niño o la niña tiene 5 o 6 años se asume que está preparado para iniciar formalmente el colegio. Teóricamente, ha alcanzado el desarrollo físico, cognitivo y social necesario para enfrentarse a las demandas de la escuela” (p. 151). Dice Thorne que la escuela suele confrontar a los niños con una serie de objetivos estandarizados y prácticas institucionales que no siempre toman en cuenta el contexto de la familia y el entorno socioeconómico, cultural o étnico al que pertenecen.

Muchos psicólogos del desarrollo están involucrados en temas educacionales, especialmente aquellos relacionados en cómo y por qué los niños aprenden en una amplia variedad de contextos, que no están relacionados necesariamente con el colegio. Los progresos en el campo ofrecen un panorama más completo de cómo ocurre el desarrollo como producto de múltiples variables que operan en múltiples niveles (Thorne, 2005, p. 151-152).

La escuela asume la educación del niño pero la familia comienza a compartir responsabilidades educativas con los maestros quienes progresivamente conducen el aprendizaje escolar. Se hace necesaria la cooperación mutua escuela-familia.

A partir de este momento los dos contextos sociales, familia y colegio, van a influir de manera determinante en la formación integral del educando, por lo que deben entablar relaciones de cooperación y colaboración mutua en beneficio del progreso educativo de los alumnos (Darch, Miao, & Shippen, 2004; Joyce, 2005; Kaiser, Hester, & McDuffiel, 2001; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003) (citados por Robledo, 2012, p. 96).

Son muchas las evidencias acerca de la *importancia de la familia para el desarrollo general y académico* de los niños, tanto que incluso se reconocen en el campo legal (Robledo, 2012). El contexto familiar y el contexto escolar se relacionan entre sí e influyen en el desempeño académico de los estudiantes, pero las variables estructurales familiares “definen a las familias en cuanto a sus características más estables y las que, por lo tanto, le confieren unas cualidades propias prácticamente inalterables, o al menos fuera del alcance directo de las intervenciones político-educativas (Ruíz, 2001; Xía, 2010)” (citados por Robledo, 2012, p. 102).

Según la tradición, la educación de niños y adolescentes ha estado asignada a la familia para las tareas educativas relativas al afecto, valores y educación informal, a la escuela se le atribuyen los conocimientos, obligaciones y educación formal. Si la colaboración entre ambas se deteriora “se produce una fractura que aísla a la familia y a la escuela, dificultando la cooperación y apoyo mutuo que las dos instituciones

necesitan” (Villanueva, (2013, p. 51). Cabe recordar que durante la niñez y adolescencia, es en la escuela donde transcurre gran parte de su vida.

La escuela es una *institución social que se rige por determinadas normas*, tiene una cultura escolar que reproduce a la sociedad. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa la persona, en la escuela se aprende a vincularse con los pares.

La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales, contribuyendo así a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales (Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 6).

La escuela, especialmente en la infancia y la adolescencia, es la institución social donde las personas pasan gran parte de su tiempo, representa la cultura escolar y social preparando a niños y jóvenes para la vida adulta.

La escuela es una institución social, regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2005) (citado por Alarcón, 2012, p. 82).

La escuela educa a la persona de una manera formal y organizada, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y divulga los contenidos que la sociedad considera significativos (Paterna, Martínez y Vera, 2003).

Los maestros y maestras educan en la escuela, como personas y como profesionales de la educación, ya no puede limitarse su labor sólo a la transmisión de contenidos formales. Las percepciones y expectativas de los docentes sobre sus estudiantes influyen en la práctica escolar de éstos. En la escuela se puede contribuir a la adaptación de la persona en el sistema social.

Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumno y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesor tiene del alumno influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar (Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 36-37).

La gestión y organización de la escuela tiene que ver con diversos sistemas internos, uno de ellos el referido a la autoridad, la disciplina. El director, los docentes de aula son las primeras autoridades formales que los niños deberán enfrentar.

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Murray y Thompson, 1985; Rigby, Schofield y Slee, 1987) (Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 14).

Los niños y adolescentes establecen sus contactos y grupos de pares en la escuela, experimentan nuevas relaciones con sus maestros y directores, es relevante el impacto que el contexto escolar tiene en el desarrollo de las conductas adolescentes (Otero-López, 2011 citado por Alarcón, 2012), el comportamiento positivo de la juventud y un buen ajuste psicosocial. El apego seguro, que se adquiere en la relación con los padres y la familia, refleja también una capacidad de organización interna del afecto y la cognición que se aplica ampliamente para el funcionamiento psicosocial (Allen, Moore, Kuperminc, y Bell, 1998), esto tiene especial importancia en la escuela donde la interacción con sus pares y maestros resulta de alta relevancia en el desarrollo del niño. El contexto escolar es pues un contexto social de enorme importancia para la vida, sin dejar de lado el contexto familiar donde se inicia la vida.

La escuela brinda educación formal para “la transmisión de habilidades y la creación de procesos de *andamiaje* a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos. Es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social” (Ovejero, 2003 citado por Alarcón, 2012, p. 84). El niño transita de la familia a la escuela que le transmite contenidos y valores culturales.

En la década de los sesenta, el conocido Informe Coleman (Coleman, 1966, citado por Gil, 2007) concluyó que mientras el currículo escolar y los recursos educativos pueden tener un relativo impacto sobre el rendimiento de los alumnos, si tiene un alto impacto en éstos la situación social, económica y cultural de sus familias así como la composición social del centro educativo. Para Coleman, se confirma de la relación entre el nivel cultural de la familia y el rendimiento escolar.

Para Oliva y Palacios (citado por Martínez Ferrer, 2009) existen aspectos comunes entre la familia y la escuela que pueden favorecer su educación y desarrollo, pero es importante reconocer que no son contextos iguales.

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, así como la estimulación y promoción de su desarrollo; así, comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (Oliva y Palacios, 1998) (Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 30).

El cuadro siguiente muestra que el tipo de actividades de aprendizaje de la familia y de la escuela son diferentes.

Cuadro 19: Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje (Oliva y Palacios, 1998)

FAMILIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ESCUELA
- Insertas en la vida cotidiana	Tipo	- Contexto ajeno al mundo inmediato del niño
- Cercanas a los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas inmediatas	Contenido	- Más alejadas de los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas a largo plazo
- Situaciones de aprendizaje en una relación - Escasas interacciones con los iguales	Interacciones con adultos e iguales	- Interacciones con el profesor (adulto) escasas - Numerosas interacciones con los iguales
- Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto - Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo	Tipo de aprendizaje	- Aprendizaje por intercambio verbal - Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo
- Valores más tradicionales	Ideas sobre infancia y educación	- Valores menos tradicionales

Fuente: Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 30

A la vez, familia y escuela tienen roles complementarios en la educación. Según Martínez Ferrer se trata de “funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos” (2009, Anexo I, p. 30). Citando a Villas-Boas muestra un cuadro en el que se exponen las competencias de aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar que se expresan de acuerdo a la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Cuadro 20: Competencias de la familia y la escuela en el aprendizaje (Villas-Boas, 2001)

Domino	FAMILIA	ESCUELA
personal	Autoconcepto	
afectivo	Control de las emociones	
	Relaciones interpersonales	
	Valores universales: justicia, igualdad, libertad	
	Valores específicos	
	Actitudes	
	Motivaciones	
	Objetivos, metas	
cognitivo	Lengua escrita	
	Otras lenguas	
	Resolución de problemas	
	Procesamiento de la información	
	Toma de decisiones	
	Conocimientos prácticos Conocimientos teóricos	

Fuente: Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 31

Si bien numerosos estudiosos abordan el contexto familiar por su importancia en el desarrollo, “las teorías ecológicas también hacen hincapié en la importancia de la escuela como un contexto social importante. En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005) la familia y la escuela se sitúan en el microsistema y ambos contextos son igualmente relevantes (Siegler, Deloache y Eisenberg, 2006) (citados por Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013, p. 110):

Según Parra, Gomariz y Sánchez (2011), en la familia hay una dimensión referida al desarrollo de los aprendizajes; si bien está presente un aprendizaje vicario los padres realizan acciones orientadas al aprendizaje escolar que tienen como aspectos relevantes los que mostramos en el siguiente cuadro:

Cuadro 21: Familia y desarrollo de los aprendizajes

Dimensión referente al desarrollo de los aprendizajes
✓ La estimulación o intervención sobre el área cognitiva, los aprendizajes escolares, los hábitos de autonomía, el desarrollo personal y social, etc.
✓ Inquietudes intelectuales, culturales, sociales o recreativas de los miembros de la familia que puedan modelar en mayor o menor medida los aprendizajes.
✓ Adquisición de recursos educativos (libros, juegos educativos, música, cómics, etc.) o situaciones de impregnación cultural (visitas a museos, cine, teatro, exposiciones, etc.)
✓ La propiciación por parte de los padres hacia los hijos de actividades extraescolares o complementarias, ocio recreativo, etc.
✓ Implicación de los padres en la vida de los centros escolares, actitud frente al centro escolar y el profesorado, frecuencia y contenido de la comunicación con el profesorado, asistencia a reuniones grupales con el profesorado, participación en talleres organizados por los centros, en asociaciones de madres y padres, en el consejo escolar, etc.
✓ Expectativas y motivaciones de los padres respecto al desarrollo personal y los estudios de los hijos.
✓ Sistema de creencias generales, conciencia ética y social, participación en asociaciones ciudadanas de los miembros de la familia

Fuente: Parra, Gomariz y Sánchez, 2011, p. 189.

La escuela es desafiada a educar en *condiciones de educabilidad* que no siempre son propicias, sino que están más bien marcadas por brechas familiares y sociales que marcan las diferencias iniciales en las estructuras cognitivas de los estudiantes; en muchas ocasiones éstas los acompañan e influyen en su adultez condicionando sus logros no sólo educativos sino también laborales.

Para Villanueva (2013) la educación nace en la familia y crece en la escuela “Educar es compartir, facilitar el desarrollo y potenciar la autorrealización como personas. Es enseñar conocimientos, mostrar actitudes y moldear comportamientos. Requiere observar y comprender, reflexionar y explicar. Necesita tiempo, el efecto no es inmediato” (pp. 50-51).

La escuela comparte con la familia la tarea de educar, la comunicación entre ambas es necesaria: “El reto educativo consiste en acercar ambas instituciones

educativas, en construir unidas un proyecto educativo común con el objetivo de que el alumnado, el hijo, salga beneficiado en su formación como persona” (García Sanz, Gomariz, Hernández, Parra, 2010, p. 160).

El proceso educativo requiere el apoyo de la familia porque “Los padres son los primeros favorecedores y potenciadores del aprendizaje de sus hijos. Es en el hogar donde se construye la base de la educación... La participación activa y el compromiso por parte de los padres generan un proceso educativo y escolar con mayores logros y beneficios” (Castro y Cano 2013, p. 71). La escuela y la familia pueden sumar esfuerzos para lograr adultos adaptados, realizados y felices, especialmente en la etapa adolescente el proceso evolutivo y educativo requieren de la colaboración familia-escuela (Villanueva, 2013).

Para López y Tedesco (2002), resulta evidente que las escuelas deberán considerar las condiciones materiales de vida de las familias, los saberes y pautas de crianza y estimulación, así como el clima cultural, valorativo y educativo que acompañan el proceso de crecimiento y desarrollo del niño.

El deterioro de las redes de integración social y los procesos de fragmentación y exclusión que se instalan en la región privan a las familias de los recursos necesarios para hacer frente al desafío de construir su bienestar. La consolidación de este nuevo escenario instala el interrogante respecto a si es posible sostener un acuerdo institucional que deposita en las familias la responsabilidad de proveer a los niños y adolescentes los recursos que les permiten un paso exitoso por la escuela (López y Tedesco, 2002, p. 31).

Sin embargo, Balarin y Cueto (2008) nos recuerdan que “las escuelas no pueden compensar del todo las diferencias sociales y que, con frecuencia, contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes o a que se acentúen” (p. 8) con lo cual es importante recordar el rol que juegan las condiciones de la educación y las políticas nacionales y regionales que se aplican en cada contexto (Córdoba 2009a).

La educación forma personal y socialmente al estudiante, afirma a la persona a la vez que afianza la cultura social: “La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma” (Martínez Ferrer, 2009, Anexo I, p. 7).

Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2009) señalan el papel destacado del maestro en la formación de la identidad escolar, incluso más que el de los padres.

El profesor se convierte, además, en figura de apoyo relacional significativa, de tal manera que si éste es menor, podrían activarse conductas exploratorias especialmente en el dominio escolar. Este dato no esperado exige mayor análisis en posteriores estudios del papel principal que el profesor asume, en cuanto figura de apoyo social, según las características y el momento evolutivo de los alumnos (p. 327).

Por otro lado, las prácticas escolares aportan a la construcción de la identidad porque “El modo en que se estructura la experiencia escolar de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se conforma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p. 165).

Es evidente que cuando el contexto familiar es “absolutamente desfavorable, perjudica considerablemente la labor docente que es necesario llevar a cabo para la educación integral de los niños” (Castro y Cano, 2013, p. 56).

Las familias, por último, juegan un papel a menudo confuso, ya que, en la coyuntura actual, se mueven entre la responsabilidad y el clientelismo. Se les exige y se regula su implicación en el funcionamiento del centro, pero se los subordina, al mismo tiempo, a la condición de cliente que compra un servicio para sus hijos (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p. 166).

Néstor López (2005) detalla otras situaciones de inequidad que condicionan a la familia y que por ende repercuten en la escuela y en la formación del estudiante.

La brecha se hace visible, entonces, cuando la escuela sigue esperando una actitud y un compromiso desde las familias en momentos en que éstas no lo pueden sostener, cuando se prepara para tratar con alumnos hispanoparlantes y a sus aulas llegan niños que sólo hablan el quechua, o cuando no cuenta con recursos de ningún tipo frente a las situaciones de exclusión más extrema (López, N., 2005, p.104).

Pero las brechas que se presentan en la escuela son producto de las brechas que viven las familias y sus entornos, por eso los resultados de algunos estudios evidencian que los adolescentes que crecen en contextos familiares de riesgo manifiestan problemas de estrés psicosocial; la familia es un contexto de socialización esencial para su desarrollo y progreso (Lorence, Jiménez y Sánchez, 2009).

La escuela no puede asumir sola la resolución de brechas, desencuentros y conflictos; la escuela no puede obviar su responsabilidad, pero ésta no es sólo suya.

... partimos de la idea compartida y generalizada del desencuentro entre los diversos colectivos que participan en la escuela: alumnado, profesorado y familias. Esta situación se puede definir como conflictiva y coloca a la institución educativa en el punto de mira social y político, al hacerla responsable de buena parte de las crisis sociales, culturales y morales que supuestamente vive la sociedad actual (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p. 161).

Cabe mencionar otros estudios como los de Zeledón, que afirman el papel positivo de la madre en los hijos durante su formación escolar: “Las investigaciones muestran que el hecho de que la madre ejerza una actividad profesional satisfactoria, se revierte de manera favorable en el desarrollo y adaptación escolar de los niños, más que si estuviera con ellos en casa” (Zeledón, 2005, p. 15).

La escuela aporta al proceso de madurez personal y social de las personas, de la cultura y el contexto dependerán el proceso de socialización y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales.

La socialización busca la transformación del niño inmaduro y egocéntrico en un adulto maduro, interesado por la sociedad que le rodea y motivado por mantener una buena relación con ella. Socializar es diferente dependiendo de la cultura y del contexto que rodee al niño y a la familia, por ello la escuela juega un papel primordial, permitiendo la relación con iguales, la generalización de las figuras de referencia y la puesta en práctica de las habilidades que cada sociedad establece como adaptativas (Villanueva, (2013, p. 51).

Robledo (2012), recapitula propuestas elaboradas por las diferentes corrientes en relación al tipo de variables familiares de interés en el análisis de la influencia del contexto familiar sobre el desarrollo de los alumnos, se distinguen dos tipos de variables familiares.

Cuadro 22: Tipos de variables familiares según Robledo (2012)

Variables familiares tipo I	Variables familiares tipo II
Estructurales - entrada- background – Nivel socioeconómico. – Recursos culturales. – Formación académica parental. – Estructura familiar. – Estado de salud parental.	Dinámicas- de proceso -currículum del hogar – Clima: adaptabilidad, organización, control, comunicación, cohesión, estrés. – Habilidades parentales, intercambios, relaciones. – Tiempo permanencia en el hogar. – Estimulación y expectativas educativas.
Investigación sociológica – Nivel educativo/ocupación padres. – Estatus sociocultural e ingresos.	Escuela Chicago – Procesos educativos sociopsicológicos que afectan aprendizaje.
Constelación familiar – Número hijos. – Orden de nacimiento hijos. – Distancia en años entre hermanos.	Escuela británica – Experiencias de padres. – Aspiraciones parentales. – Condiciones materiales del hogar. – Estatus de la familia.
Variables estructurales – Nivel estudios y profesional padres. – Estatus socioeconómico familiar. – Nivel ingresos familiar. – Características vivienda. – Constelación familiar.	Variables de proceso – Expectativas y atribuciones parentales. – Ambiente afectivo hogar. – Estilo disciplinario. – Estructura de aprendizaje del hogar. – Implicación parental en educación.

Nota. Elaborado a partir de Bacete & Rosel, 1999; Pizarro & Clark, 1998; Ruíz, 2001
 Fuente: Robledo, 2012, p. 98.

Son numerosos los estudios que en América Latina abordan la importancia de la escuela como contexto de desarrollo pero sin desvincularla de la familia y del rol complementario que se establece entre ambas para el desarrollo de niños y jóvenes. Como señala el PRELAC, educación escolar y educación familiar van de la mano.

La familia es el primer ámbito donde tiene lugar la educación de los individuos y donde se establecen los primeros vínculos afectivos y cognoscitivos. La educación escolar tiene que complementar la educación familiar y considerar a los padres y madres como primeros educadores de sus hijos, estableciendo relaciones de diálogo y cooperación para lograr conjuntamente el pleno desarrollo de los niños y jóvenes (PRELAC I, 2000, p. 41).

El respeto a las diversas culturas y pautas familiares de crianza son claves para construir conocimiento: “En esta relación es indispensable respetar las diferentes culturas y pautas de crianza de las familias, que en algunos casos son muy distintas de la cultura escolar, y a partir de ahí construir el conocimiento y las habilidades

necesarias para mejorar la educación de sus hijos” (PRELAC I, 2000, p. 41). Resulta claro, sin embargo, que -en los países de América Latina- familia y escuela se distribuyen responsabilidades de formación inicial y educación formal respectivamente.

... la familia asume el compromiso de llevar adelante ese proceso de formación inicial, socialización primaria o primera educación, y la institución escolar, regulada por el Estado, se apoya sobre esa primer formación para el desarrollo del proceso de educación formal. La transición entre una esfera y otra es objeto de intervención y regulación social, al definirse la obligatoriedad de la educación formal a partir de determinadas edades, o al promoverse la cada vez más temprana institucionalización preescolar (López, 2005, p.91).

Azevedo y Bouillón, dan cuenta de la falta de data y de estudios sobre movilidad social utilizando indicadores educativos; los antecedentes de la familia importan para evaluar los altos o bajos resultados educativos, pero también para tener una mayor o menor movilidad social.

No resulta sorprendente que las pruebas empíricas recogidas en la región muestren que los hijos de padres con niveles más altos de ingreso y de educación tienen mayores probabilidades de que les vaya mejor en la vida. Uno de los indicadores más ampliamente utilizados de la movilidad educativa intergeneracional es la estimación de la elasticidad de la escolaridad (el coeficiente de la correlación entre el nivel educativo de los hijos y de los padres, que mide la asociación entre el logro educativo de las cohortes de hijos varones y padres) (Azevedo y Bouillón, 2009, p. 121).

Como afirmara Goleman (1996), cada vez más se incrementa el consenso sobre la importancia de ser bien aceptados socialmente, y de contar con capacidades y habilidades para desplegarse adecuadamente en diversos grupos sociales. Hoy es tan importante contar con estas competencias como tener una alta capacidad académica o intelectual en un siglo marcado por la competitividad: “En este mundo intensamente interconectado e interdependiente en el que vivimos actualmente, las personas tienen que aprender desde muy temprana edad a trabajar en grupo, conciliando intereses, valorando los aportes de otros y haciendo valorar también sus propios aportes personales en un medio de creciente competitividad” (Jaramillo, 2002). El papel que cumple el centro educativo es gravitante ya que “La escuela es el lugar por excelencia en donde los niños se preparan cada día para hacer frente a estos retos que les plantea la sociedad moderna” (Jaramillo, Díaz, Niño, Tavera y Velandia, 2006, p. 206).

Como ya hemos señalado, los estudios sugieren que la calidad de las relaciones sociales tempranas influye en gran medida sobre el desarrollo de la autoestima personal, la estabilidad emocional y la capacidad para interactuar favorablemente con otras personas tanto en la adolescencia como en la vida adulta. Cuando se presentan en la escuela situaciones de violencia escolar se suele analizar el contexto familiar, la influencia directa e indirecta de la comunicación familiar y la valoración parental de la escuela.

Estos resultados, además de confirmar estudios previos sobre el papel relevante que la familia sigue desempeñando en la etapa de la adolescencia de los hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Rodrigo et al, 2004), señalan la importancia que en el estudio de la influencia de la familia en la violencia escolar desempeñan variables mediadoras tales como la autoestima o la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar. Estas variables, directamente relacionadas con la violencia escolar, están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado. Esta última variable apenas ha sido considerada en los estudios sobre violencia escolar y creemos que sería interesante concederle una mayor atención. La valoración paterna de la escuela incide de manera directa no sólo en la actitud del adolescente hacia la escuela, sino también en su autoestima académica (Cava, Musitu y Murgui, 2006, p. 371).

Los padres de familia se implican en la educación de sus hijos de diversas maneras, aunque no todas contribuyen por igual al aprendizaje escolar de sus hijos. El contexto social y familiar no es el mismo en los países desarrollados que en los países del sur o latinoamericanos. Los niños de países desarrollados viven en un mundo altamente letrado antes de empezar la escuela, sus padres los cuidan y estimulan, en el hogar y a través de centros de educación inicial y de su entorno; ocurre lo contrario con niños indígenas *en escuelas peruanas* y sudamericanas.

En cambio, muchos de los niños y niñas que viven en países en vías de desarrollo no siempre están en contacto con el mundo letrado, por el contrario viven en ambientes donde hay muy poca información escrita y en algunos casos ésta no existe. En otras palabras, tienen muy pocas oportunidades de tener contacto con el lenguaje escrito antes de comenzar el colegio, lo que crea una brecha cuando inician la escuela y se ven confrontados a un mundo letrado. Esta situación es aún más dramática cuando los niños o niñas hablan una lengua vernácula que no cuenta con un sistema escrito, así como en aquellos casos de comunidades aisladas de la civilización (Thorne, 2005, pp. 151-152).

La diversidad y la heterogeneidad caracterizan las escuelas peruanas.

Los niños y las niñas que asisten al colegio en los países desarrollados tienen por lo general un bagaje similar cuando entran al colegio. Por el contrario, en el Perú como en muchos países en vías de desarrollo, las aulas están caracterizadas por la diversidad y la heterogeneidad, particularmente en las zonas marginales y rurales (Thorne, 2005, p. 157).

A ello se adiciona, por ejemplo, el tema de la extraedad escolar, es decir, en algunas zonas andinas y amazónicas los niños que acuden a la escuela por primera vez tienen edades superiores al promedio nacional establecido.

Si analizamos el contexto y las condiciones en que los niños crecen y se desarrollan en el Perú, se puede inferir que las creencias con relación al desarrollo del niño, tales como edad, desarrollo cognitivo y objetivos estandarizados de aprendizaje no siempre se pueden tomar en cuenta. Por ejemplo, el criterio de edad puede ser considerado cuando los niños provienen de familias con un buen entorno. Sin embargo, este no es el caso de más del cincuenta por ciento de los niños y niñas peruanas que van al colegio por primera vez (Thorne, 2005, p. 157).

Diversos estudios insisten por ello en la necesidad que la escuela considere las características de sus estudiantes al igual que los otros factores de la calidad vinculados a los temas de estudio, metodologías, evaluación y su entorno (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Renninger, 1998; citados por Thorne, 2005). Los niños peruanos, especialmente en zonas rurales, no están preparados para responder

las demandas del aprendizaje, mucho tiene que ver el bagaje cultural con el que llegan a la escuela que suele estar marcado por la diversidad peruana. Tener en cuenta el grado de desarrollo del niño y de la niña, sus saberes previos y sus contextos contribuiría a que la escuela cumpliera su rol socializador.

Benavides, Rodrich y Mena (2009) dan cuenta de otros estudios peruanos en ámbitos rurales que muestran la complejidad de la escuela rural como contexto de desarrollo.

Existen diversos estudios en el Perú que señalan que en los ámbitos rurales el sistema educativo se ha desarrollado de forma menos coherente o estandarizada. No solo se ha expandido más lentamente (Benavides, 2007), sino también que allí donde se ha logrado tener una escuela, la implementación curricular se da en menor medida (Galindo, 2002; Zambrano, 2004; Cueto, Ramirez, Leon & Guerrero, 2004; Cueto, Ramirez, Leon & Azañedo, 2006) y hay mayor evidencia de cierta readaptación de lo que se espera “oficialmente” que las escuelas lleven a cabo (Balarín, Benavides, Rodrich & Rios, 2007). (2,009, p.12).

Surgen conflictos entre el contexto escolar y las zonas rurales donde se ubica.

Esto último puede tener que ver con los conflictos entre el modelo de escolaridad, y los patrones culturales de enseñanza-aprendizaje, particularmente aquellos propios a las zonas rurales que se expresan en aspectos vinculados al uso de las lenguas, a los “saberes previos”, a los métodos de enseñanza, etc. Estos conflictos constituyen una problemática vigente y han sido evidenciados en diversos estudios (Ruiz Bravo, Rosales & Neyra, 2007; Balarín, Benavides, Rodrich & Rios, 2007; Benavides, Olivera & Mena, 2006; Trapnell, 2004; Ames, 2002; Ucelli, 1999) (2,009, pp.12-13).

Las formas más efectivas de participación están asociadas a la complementariedad de los roles de los padres de familia y los maestros “en términos de una colaboración en la que existen ciertas continuidades básicas entre el hogar y la escuela” (Balarin y Cueto, 2008, p. 6).

Las variables familiares forman parte de todos los estudios sobre producción educativa, la educación de los padres se muestra como una variable estadísticamente significativa para explicar el desempeño de los hijos.

La heterogeneidad en la relación familias escuelas, “se expresa más en los aspectos menos formales del vínculo familia y escuela y no puede ser fácilmente capturada por variables individuales, salvo por aquellas que puedan expresar más discontinuidad entre el modelo de escolaridad y las prácticas cotidianas de las familias (Benavides et al, 2009, p.13); esta heterogeneidad puede evidenciarse en la participación de los padres de familia en las actividades escolares, en la asociación de la participación al manejo de los códigos culturales, la asignación familiar del tiempo.

Como parte del proyecto de investigación Niños del Milenio o Young Lives - estudio a lo largo de 15 años sobre pobreza infantil y políticas públicas para el bienestar de la niñez que se ejecuta en Perú, Etiopía, India y Vietnam-, el estudio

exploratorio peruano de Balarin y Cueto (2008) señala que el hogar y la escuela no tienen continuidades y que la importancia de los vínculos hogar-escuela son variados según el nivel socioeconómico de la familia no teniendo siempre impacto positivo en el logro de los aprendizajes:

El estudio pone énfasis en la escasa orientación que reciben las familias en lo que respecta a cómo interpretar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y a su papel en ellas. Las escuelas sólo dan a los padres de familia indicaciones vagas sobre cómo podrían apoyar el aprendizaje de sus hijos o comprender cuestiones relacionadas con el rendimiento. Así, cuando se trata de contribuir al aprendizaje de sus hijos, los padres de familia son abandonados a sus propios recursos. Esto significa que incluso cuando los padres de familias tienen una mayor participación en las actividades de la escuela, pocas veces tienen un impacto positivo importante sobre el aprendizaje, la motivación y el logro de sus niños (p. 7).

Balarin y Cueto insisten en la necesidad de investigar más al respecto para contar con mejores estrategias que modelen la participación de los padres de familia y promuevan vínculos superiores hogar-escuela.

Es importante diseñar estrategias para mejorar las capacidades de las escuelas para modelar la participación de los padres de familia, para promover programas de colaboración familia-escuela y para cerrar las brechas entre la escuela y el hogar. Esto es particularmente urgente dado que muchos padres de familia parecen ignorar lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, lo que deberían aprender y las implicancias de esto para su futuro (2008, p. 37).

Hao y Bonstead-Bruns (1998), al resumir la investigación entre el vínculo capital social y logro educativo, señalan que “los padres de familia pueden fomentar con sus hijos relaciones positivas que refuercen el aprendizaje escolar en casa y que brinden oportunidades, ánimo y apoyo emocional a la educación continua de los niños” (En Balarin y Cueto, p. 9).

La escuela, especialmente en las regiones andinas y amazónicas, cuenta con familias diversas en su origen, lengua, cultura originaria, saberes comunitarios, etc., que hacen más exigente su rol educativo. Mientras en la costa peruana resulta más aceptada la asistencia mayoritaria de los niños a la escuela, en las comunidades quechuas o amazónicas los niños deben dedicarse también a la actividad económica del hogar no siempre posible de acoplar a la vida escolar (Ames y Rojas, 2010). Realidades como éstas, confirman –según algunos investigadores- un mundo rural con oportunidades desiguales y la mayor brecha entre familia y escuela.

Esto confirmaría la hipótesis inicial de heterogeneidad y de mayor brecha familia escuela, en aquellos contextos de reciente escolarización y donde hay evidencia de menor implementación curricular y mayor conflicto entre saberes previos de las comunidades y los saberes de la escuela (Benavides et al, 2009, p. 26).

Es claro que la disminución de dichas brechas requieren una intervención educativa y social con las familias para destacar su rol en desarrollo de los niños valorando “aquellos aspectos familiares más propicios a éstos... para que se refuercen

los saberes y prácticas más estimulantes y se remplace las que no tienen capacidad de fomentar el desarrollo integral de niños y niñas” (Muñoz, 2005, p. 147).

Nos resulta también fundamental que se tenga en cuenta un mayor protagonismo de los niños en el contexto escolar ya que con su participación activa los educadores podrían incorporar sus aprendizajes, que son muchos, en la vida escolar que nos prepara para nuestra mejor inserción en la comunidad y en la vida adulta.

Niños, niñas y adolescentes reconocen en la escuela un importante lugar de aprendizaje, que es a la vez un espacio de juego, encuentro y socialización que valoran. Para ellos, muchos aprendizajes tienen lugar en la escuela, no solo los estrictamente curriculares, sino también otros de carácter moral, conductual, social y lúdico (se refirieron a valores, conductas, juegos y relaciones de pares), mostrando conciencia de la integralidad y a la vez variedad de los aprendizajes, y resaltando que estos podían ser tanto positivos como negativos, en estos últimos señalan aprendizajes relativos a la discriminación, el abuso, la trasgresión, etcétera (Ames, 2011, p. 320).

Las escuelas tienen, al decir de Morales y Gonzáles Peña (2007), un marcado sexismo que se expresa en el uso del género masculino y en una sutil desigualdad y menor participación de las niñas y las mujeres y que está presente desde que iniciamos la escuela.

La escuela reproduce el estereotipo de mujer como poco inteligente, indecisa, con poca seguridad. Así, estas representaciones son interiorizadas condicionando las prácticas sociales. Esto nos demuestra que la escuela no está cumpliendo con su función formadora, ya que no persigue la igualdad y no contribuye con la eliminación del sistema de dominación de género. (Michel, 2001.) El sistema educativo reproduce sin límites la discriminación de género, el sexismo y el androcentrismo. Es decir, el cambio debe empezar desde la formación (Ayala, Cabezas y Filippis, 2011, p. 5-6).

Ames y Rojas (2010), investigaron diversos estudios de socialización en el Perú indagando sobre las transiciones que es en sí mismo un tema poco explorado en la literatura académica peruana. Tres de sus reflexiones inciden en: la identificación de las principales transiciones institucionales en los niños, las diferentes experiencias de los niños de las zonas rurales versus las urbanas y las diferencias regionales en cuanto a la práctica cultural.

- Hemos identificado las principales transiciones institucionales que los niños de ambas cohortes están experimentando, tales como empezar la escuela primaria y la secundaria. En la literatura también se presenta información sobre el cambio en los patrones de socialización que los niños podrían estar experimentando, así como otras transiciones más informales, resultantes del aumento de sus responsabilidades dentro de sus hogares.

- En todos los temas tratados se encuentran grandes diferencias entre las zonas rurales y urbanas: desde el acceso a los servicios, hasta los indicadores de bienestar, e incluso los patrones de socialización. El origen étnico, el género y la pobreza son también variables clave en la comprensión de las diferentes experiencias de los niños peruanos y sus familias.

- Las diferencias regionales también son importantes, especialmente en relación con las prácticas culturales, pero también en el acceso a servicios (Ames y Rojas, 2010, p. 32).

Pero desde la amazonía, también se emprenden iniciativas para generar nuevas actitudes en la población amazónica, tradicionalmente olvidada en las políticas educativas y de desarrollo. La escuela puede ser un contexto favorable para ello.

El desarrollo amazónico se fundamenta en la promoción hacia un cambio de actitudes que genere una autoestima de la capacidad creadora del poblador amazónico. No es posible lograr el desarrollo, sin desterrar el pesimismo y la pasividad frente a los problemas, situación que debe partir de una voluntad de concertación y acuerdo desde los niveles local, regional y nacional, para impulsar un desarrollo auténtico de nuestra región amazónica (GRL, 2008b, p. 42).

La cultura escolar y la cultura familiar no siempre se armonizan dificultando la comprensión de las actividades que emprende la escuela.

El conflicto entre cultura escolar y cultura familiar también está presente en este caso. No siempre las expectativas de escuela y familia se mueven por los mismos lugares y esto otorga significados diferentes a las actividades escolares. Las perspectivas laborales y económicas se confunden con las académicas, de forma que no siempre se interpretan del mismo modo (Rivas, J., Leite, A., y Cortés, P., 2011, p. 178).

Pero no es posible que la escuela cumpla su cometido sin una relación armónica con la familia, el interés superior del niño debe ser el objetivo a seguir.

Tal como explica Hargreaves (2000), en este escenario, las relaciones entre familia y escuela están plagadas de dificultades y se convierten en un juego de intereses particulares.

Sin embargo, no se puede pensar en un avance de la educación, especialmente de la enseñanza pública, sin una estrecha colaboración entre ambas partes. Citando textualmente, «con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos» (Hargreaves, 2000, p. 222) (citado por Rivas, Leite y Cortés, 2011, p. 165).

Dada la diversidad, las políticas educativas deben tender a la equidad y a la articulación de una red local y regional que apoye y complemente la formación integral del estudiante.

Mirando hacia el contexto de la escuela, la política escolar también debe integrar una apertura al entorno desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, su función debe favorecer y garantizar la coordinación, apoyo y asesoramiento a los equipos de la escuela creando condiciones que favorezcan el trabajo conjunto con los servicios de apoyo local, empresas, instituciones, asociaciones, etc. (Domingo, 2005) (citado por Amores y Ritacco, 2011, pp. 158).

La escuela conduce procesos de aprendizaje, el buen desempeño docente contribuye a ello, pero la mejora del rendimiento académico de los niños se ve favorecida con el apoyo familiar a sus miembros y a la escuela donde estudian.

... el rendimiento académico es mejor en la misma medida en que también lo son las percepciones del alumnado sobre la satisfacción de su familia con los resultados positivos que obtiene, la intensidad que sus familias muestran en la motivación por las propias tareas escolares y por el aprendizaje en sí mismo, la colaboración de la familia con el centro escolar y el interés por terminar con éxito los estudios y obtener un buen trabajo en el futuro (Barca, Mascarenhas, Brenlla y Morán, 2012, p. 405).

Antes de concluir este primer capítulo, cabe ratificar la trascendencia de la escuela para el desarrollo integral de las personas y de la familia como un ámbito crucial de educación, por ello ambos contextos determinan lo que somos. La colaboración entre familia y escuela, escuela y familia favorece la integración y el progreso personal y social. También es importante tener en cuenta el contexto geográfico y social ya que “Si bien las investigaciones recientes no han subrayado la importancia de las cuestiones espaciales (véase, por ejemplo, Cass, Shove y Urry, 2005), la exclusión que resulta de una combinación de urbanización, aislamiento geográfico, transporte inadecuado y medios limitados de comunicación refuerza la existencia de trampas de movilidad en ciertas regiones” (Azevedo y Bouillón, 2009, p. 126).

El contexto territorial y cultural, el contexto familiar y el contexto escolar que hemos investigado son determinantes en el desarrollo humano, su influencia en los primeros años de vida nos marca a lo largo del ciclo vital.

Los maestros cumplen un importante rol en la articulación de estos contextos, en la construcción de conocimientos y en las alianzas que son indispensables para procurar el bienestar de los estudiantes. Se requieren niveles de colaboración y cooperación en la escuela y en la sociedad, la diversidad cultural peruana plantea un desafío adicional porque se trata de educar en complejos contextos multiculturales.

Los profesores, además de explicar los nuevos aprendizajes e informar de los métodos y objetivos didácticos a los padres, tienen que relacionarse con los padres y las comunidades de otra manera, superando el ámbito de la escuela, debido a la índole cada vez más multicultural de muchos de los pueblos y ciudades del mundo y a la repercusión que el cambio de las estructuras familiares tiene en el trabajo de los profesores. Cada vez hay más niños procedentes de culturas que son distintas de las de los profesores y extrañas para éstos. Las familias de los alumnos también están cambiando en su forma y estructuras (Hargreaves, 2000, p. 224).

Alarcón (2012), citando a Juan Carlos Tedesco, señala que las niñas y los niños que acceden a la escuela lo hacen con un núcleo básico de socialización insuficiente para que logren enfrentar exitosamente las actividades y tareas del aprendizaje. La escuela está desafiada a cumplir nuevas demandas que no siempre puede asumir.

En la familia las cosas se aprenden de modo diferente a como ocurre en el aprendizaje escolar, pues en la familia el aprendizaje se basa en *la afectividad*, que motiva al niño ante el temor a dejar de ser querido por sus familiares. Pero si la familia no cumple plenamente su papel socializador, la escuela no solo no puede efectuar la tarea específica que tenía asignada en el pasado, sino que, además, se le exigen nuevas demandas para las que no está preparada.

En la actualidad la familia de nuestro entorno ha perdido gran parte de la responsabilidad socializadora por lo que los niños llegan a la escuela con una falta de socialización que hace que los docentes tengan que asumir esa responsabilidad (Alarcón, 2012, p. 88).

Como hemos estudiado, los contextos cobran una importancia vital para el ser humano, influyen en el desarrollo adulto y la personalidad. Para el caso de los educadores, cada uno será producto de sus contextos y las influencias que éstos ejercen en su vida adulta y personalidad. Por tanto, cada docente será distinto y educara distinto en los distintos contextos peruanos y escuelas donde deberá asumir responsablemente su rol formador con los estudiantes.

Las nociones presentadas por los docentes sobre su propio desempeño deben ser entendidas de manera situada; es decir, en un contexto particular que imprime le a los discursos construidos sobre el significado de “trabajar como docente” un matiz especial y, a veces, paradójico. Tal como se ha mencionado, el contexto regional y nacional en el que el magisterio desarrolla su tarea determina, como probablemente nunca antes, la esencia del “trabajo docente” (Cuenca, 2011, p. 45).

Resumen

Los contextos ejercen una influencia gravitante en el desarrollo humano, por eso requieren ser analizados en su multidimensionalidad. Perú es un país que suma grandes culturas milenarias y tradiciones culturales que lo enriquecen, lo hacen diverso, pluricultural y multilingüe. Su gran diversidad étnica, lingüística, geográfica, social y cultural se expresa en sus contextos regionales de costa, sierra y selva mostrando las potencialidades pero también las brechas regionales que condicionan el desarrollo de capacidades. El territorio es una categoría a estudiar como un factor importante que contribuye al desarrollo. La aspiración al desarrollo humano se recoge en forma desigual en las regiones, estas desigualdades que se expresan en el IDH debieran demandar la capacidad del Estado para igualar oportunidades entre personas y comunidades.

El contexto de la familia es esencial para el desarrollo humano, por ellos las influencias y aprendizajes que adquirimos nos acompañan durante el ciclo vital. El contexto familiar nos brinda los primeros vínculos afectivos y cognoscitivos y nos inicia en el proceso de socialización. Las funciones de la familia han evolucionado pero mantienen su rol de satisfacción de las necesidades básicas, de trasmisión del legado cultural, de promoción de la socialización y aunque hoy la familia es también diversa, la familia es aquella a la que sintamos como tal. Con los cambios se han afectado también las nociones de infancia, la composición de la familia, los estilos de vida, la visión del papel de la familia en el desarrollo. Las investigaciones vinculadas a la familia por lo general están asociadas a la dinámica escolar y viceversa, especialmente vinculadas al desempeño docente y a la eficacia educativa.

La familia y la escuela son parte de un sistema, deben apoyarse e interrelacionarse, familia y escuela tienen roles complementarios en la educación sin olvidar que son diversas las interacciones familiares y las interacciones educativas.

La escuela es también un contexto de desarrollo humano que forma a las personas, que aporta al proceso de madurez personal y social, que prepara para el aprendizaje continuo y para una mejor inserción en la comunidad y en la vida adulta. Como institución social se rige por determinadas normas y tiene una cultura escolar que reproduce a la sociedad; es el primer sistema formal en el que participa la persona, en la escuela se aprende a vincularse con los pares; educa a la persona de una manera formal y organizada, donde el profesor es un agente de socialización que impide o estimula determinados comportamientos y divulga los contenidos sociales más relevantes. La calidad de las relaciones sociales tempranas influye sobre el desarrollo de la autoestima personal, la estabilidad emocional y la capacidad para interactuar favorablemente con los demás, en la adolescencia y en la vida adulta.

Pero las escuelas también expresan las brechas que viven las familias y sus entornos, las políticas educativas deben tender por eso a la equidad y a la articulación de la red regional que apoye y complemente la formación integral del estudiante. El rol de los maestros en la articulación de estos contextos es fundamental para procurar el bienestar de los estudiantes. La colaboración y cooperación en la escuela y en la sociedad se complejizan con la diversidad cultural peruana porque se trata de educar en complejos contextos multiculturales.

CAPÍTULO II

LOS EDUCADORES Y LA EDUCACIÓN

Introducción

La educación del siglo XXI plantea enormes desafíos a los Estados, a las sociedades y, en particular, a las comunidades docentes. Los compromisos asumidos con la Educación Para Todos (EPT) al amparo del derecho a la educación y desde la asunción del Marco de Acción Dakar (Unesco, 2000), así como los subsiguientes foros mundiales, regionales y nacionales, evidencian que al 2015 no habremos cumplido con los objetivos propuestos. Si bien el análisis de dicha crisis requiere el estudio de muchos factores, es indudable el rol protagónico del docente para la consecución del cambio (OEI, 2000) y la transformación educativa (PRELAC II, 2002). En las poblaciones más desfavorecidas es aún más exigente el desafío de la calidad y la igualdad educativas.

El Perú, al igual que otros países americanos, ha vivido este periodo en medio de crisis, de procesos de democratización y de reconstrucción de su institucionalidad. Esto se ha expresado en la educación y en la crisis del sistema educativo peruano poniéndose en debate el rol del Estado y la responsabilidad de los docentes en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La EPT y los nuevos paradigmas educativos mundiales demandaron al sistema educativo procesos de calidad. Se expidió la nueva Ley General de Educación N° 20844 (Ministerio de Educación (2005a) y se aprobó el Proyecto Educativo Nacional-PEN (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007). La educación vuelve sus ojos a las regiones o gobiernos subnacionales para implementar programas que superen las enormes brechas educativas y los bajos índices de logro en los aprendizajes que reportaron las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) que el Ministerio de Educación (MINEDU) realiza desde 2006.

Los educadores, como actores claves en el proceso educativo (Rivero, 2003, Robalino, 2005) fueron materia de nuevas políticas de evaluación, de capacitación y formación docente en servicio. Los temas de la buena docencia y el buen desempeño docente son los actuales temas de debate al lado de las políticas docentes para la Carrera Pública Magisterial. El cambio educativo es imperativo pero como señala Tovar (2009), implica transformar el sistema educativo incluyendo a todos sus actores

educativos a pesar de las resistencias que genera en comunidades docentes y escuelas. Coincidimos con Cuenca (2009) cuando afirma que el desempeño docente ha ido cobrando gran importancia en los últimos años; el debate internacional y nacional está girando en torno al rol que cabe a los educadores en el éxito educativo. La profesión docente, la formación inicial del profesorado, la evaluación docente, son también temas relevantes para diversos estudios educativos.

Plasmar la calidad, la equidad, la interculturalidad y la cohesión social requiere nuevas competencias docentes y políticas que promuevan el desarrollo personal y profesional de los maestros (PRELAC II, 2000). Su rol como puente entre culturas (Degregori, 2010, 2011; Ansión, 2006) contribuye a crear nuevas relaciones interculturales en la escuela y la comunidad para que el Perú que es “promesa y posibilidad” -como señalaba Basadre- se asuma en su diversidad y resuelva sus problemas educativos en forma adecuada (1960, citado por el Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007).

2.1 La educación peruana, realidades y posibilidades del contexto educativo

La educación es considerada como uno de los indicadores para la medición del desarrollo humano en un territorio. La conquista de una vida con bienestar implica que, para cumplir sus fines, la educación esté al servicio del ser humano, tanto en el norte como en el sur.

Lo que está en cuestión, en efecto, tanto en el sur como en el norte, al oeste como al este, en la periferia como en el centro, son las posibilidades de llevar una existencia humana auténtica; una vida libre, de una libertad que es proceso y conquista histórica. De ese proceso y de esa conquista se tiene hoy una conciencia cada vez más aguda, aunque sus raíces se hunde, sin embargo, en el pasado (Gutiérrez, 1996).

La educación puede contribuir para que las personas se relacionen entre sí y con el entorno en forma tal que logren conocer, interpretar y transformar el mundo.

La educación le tiene que servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y como será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él (Bravslasky, 2006, p. 84).

En el Perú, hemos vivido el mito de la educación como expresión de la expectativa ciudadana por su progreso y el de sus familias, los pueblos rurales e indígenas otorgan un alto valor a la educación. Carlos Iván Degregori recuerda que: “Hacia mediados del siglo pasado la escuela llegó a ser un mito; los maestros son una especie de héroes culturales. No había mayor orgullo para un hijo del pueblo que ser

maestro; y volver a su pueblo, todavía más. Era el leído, el *escribido*” (Degregori 2011a). Lemas como “quien estudia triunfa”, “el que ya pasó por la escuela vio la luz”, no hacían más que expresar la aspiración y la apuesta por la movilidad y el ascenso social, especialmente, para sus hijos. Para la población, la escuela es percibida como una vía para el ascenso social a pesar de las limitaciones que tiene para lograrlo (Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez y Vega-Centeno, 1998).

Degregori (1986), Ansión (1989) y Montoya (1979), como investigadores peruanos, resaltan el significado de la educación y la apropiación que las poblaciones andinas hacen de ella en el siglo XX. En la región americana los países han ampliado la cobertura educativa y se puede acceder a la educación formal. Benavides (2007) plantea que la historia educativa peruana ha vivido tres importantes cambios positivos: la expansión educativa, la alta valoración de la educación por parte de la ciudadanía y los retornos económicos asociados a ciertos niveles educativos.

Perú, por ejemplo, ha emprendido una expansión masiva de su sistema educativo. Sin embargo, Benavides (2004) sostiene que el país sólo está experimentando una débil versión de la meritocracia, con pocos beneficios para la movilidad social; la educación, aunque está directamente vinculada con la colocación en el ámbito laboral, no es totalmente independiente de sus orígenes sociales. Es más, como señalaron Escobal, Saavedra y Torero (1998) existen diferencias significativas en el acceso a la educación entre las clases sociales peruanas, sobre todo en zonas rurales (Azevedo y Bouillón, 2007, p. 120).

La demanda por la educación no siempre implica el ejercicio de una ciudadanía con derechos y en democracia.

Se pide a la escuela tener acceso a mejores oportunidades, pero no igualdad de oportunidades. Es vista como un canal de movilidad social (y geográfica), una manera de mejorar en algo desde la situación de pobreza, y también una forma de apropiarse de instrumentos de reivindicación con respecto al Estado y a los poderosos. No es necesariamente la antesala de los derechos de una ciudadanía democrática (Ansión, 2006, p.1).

La alta cobertura educativa no ha ido acompañada de la calidad. La baja calidad de la educación pública, la falta de equidad educativa, tienen que ver con los índices de reprobación y deserción, en especial, en los primeros años del ciclo secundario.

Salvo algunas excepciones puntuales, la historia de la política educativa peruana no ha reflejado el interés del Estado por enfrentar directamente las desigualdades educativas. Hemos tenido más bien un sistema educativo que de manera explícita, sobre todo a inicios del siglo pasado, se orientaba a educar a las élites. Ya en la historia educacional peruana reciente, las políticas educativas han sido menos explícitas en su orientación hacia la educación de las élites, pero igualmente poco efectivas en los procesos conducentes a una mayor equidad (Benavides 2007, p. 470).

Si bien los índices peruanos de cobertura educativa son históricamente altos en relación a otros países americanos, es en la calidad educativa en la que se expresan las enormes brechas internas y las demandas de la población. Por ello, y en el marco

de los procesos democratizadores que vivió el Perú en la década pasada, también la educación logró convocar a todos los sectores nacionales y ser prioritaria.

Aparecen, entonces, el *Acuerdo Nacional* (2002) y su decimosegunda política de Estado en materia educativa, el *Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006* (2004) con sus cuatro propuestas de atención: aprendizajes de calidad, desarrollo profesional docente, moralización del sector y financiamiento de la educación, un conjunto de *lineamientos de política educativa* impulsado por el Ministerio de Educación (Cuenca y Stojnic, 2008, pp. 8-9).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal (2000), los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, al lado de otros eventos en la región americana produjeron un marco que ayudó a renovar la visión de la educación.

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial (Ley General de Educación N° 28044, Artículo 2°).

Con la expedición de la Ley General de Educación N° 28044 (LGE), y sus reglamentos de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva, Educación Especial, Educación Comunitaria y Gestión del Sistema Educativo, se plantea una educación a “lo largo de toda la vida” que garantice el derecho “a una educación integral y de calidad para todos” (Artículo 3°). La ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental, la creatividad y la innovación son principios consagrados en la ley (Artículo 6°); también la investigación e innovación educativas (Artículo 13°). En la LGE, los fines de la educación se orientan a la formación de las personas y la sociedad.

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado (Artículo 9°).

Contamos ya con el PEN como política de estado como fruto de este proceso.

Sin duda, hoy existen consistentes y amplios consensos en educación construidos desde hace varios años y en diferentes espacios: la Consulta Nacional por la Educación (2001), el Acuerdo Nacional (2002), la Ley General de Educación (2003), el Plan Nacional de Educación para Todos (2005), el Plan Nacional de la Infancia (2003) y el propio Proyecto Educativo Nacional (2007). Todos estos consensos son referentes de gobernabilidad sobre la educación, perfilan elementos de una visión compartida y dibujan un horizonte de mediano y largo plazo en materia educativa (Tovar, 2009, p. 143-144).

A lo que podemos añadir: la Ley y Reglamento del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP), Ley del Profesorado, Ley de APAFA, Ley de la Carrera Pública Magisterial, Ley y Reglamento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE); la creación del Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización y del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, entre otras normas del frondoso cuerpo legal.

Para Wolf (2006), la educación aporta además al desarrollo tecnológico.

La educación es fundamental para el desarrollo económico, social y cultural, como asimismo para la estabilidad política, la identidad nacional y la cohesión social. Además, las empresas de hoy, que utilizan tecnología de vanguardia, no pueden avanzar sin personas capaces de incorporar habilidades analíticas, creativas y de cooperación al lugar de trabajo (p. 13).

Ferrer y Arregui, P. (2005), señalan que el interés político por lograr la cobertura y el acceso universal a la educación se orienta hoy por la calidad ya que las nuevas reglas de juego del libre mercado, la globalización y las nuevas tecnologías de información redefinen las metas y objetivos; preocupa la eficiencia educativa.

Estas tendencias vienen de la mano de nuevas formas de administración y gestión que plantean la necesidad de mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y de fomentar la responsabilización social y profesional por los resultados de la educación (Ferrer y Arregui, 2005, p. 251).

Tovar (2009) indaga sobre nuestra historia reciente para mostrar como “la utopía del progreso coincidía con el planteamiento de la educación como canal de inclusión y movilidad social” para después pasar a “una nueva utopía donde la magia del mercado (visto como centro ordenador) se vinculaba al crecimiento económico y al esfuerzo individual” (p. 147). Es desde los años 90 que se impulsa a la vez “la educación como ejercicio de derechos y como canal de integración e igualación social” (p. 150).

Los diagnósticos que sustentaron la elaboración del PEN así como los del Plan EPT, describen la gravedad de la crisis educativa peruana. En relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el nivel de logro de las competencias básicas en comunicación integral y lógico matemático, el Plan EPT revela:

- ✓ En el último grado de cada nivel: el 77% de los estudiantes que terminan primaria se ubican debajo del nivel básico en Comunicación Integral y el 43% en Lógico Matemática.
- ✓ En el caso de secundaria el 63% está por debajo del nivel básico en Comunicación Integral y el 83% en Matemática.
- ✓ Las instituciones educativas de gestión pública tienen menores niveles de desempeño, y éste disminuye conforme descienden de nivel socioeconómico y se alejan de las ciudades.
- ✓ Los centros unidocentes (el 40% de las escuelas primarias en ámbitos rurales y de pobreza extrema), obtienen los resultados más bajos. Sólo el 3% de estudiantes de 6°

grado hablantes de lenguas ancestrales alcanzaron el nivel aceptable de comprensión lectora.

- ✓ La educación técnica productiva está en crisis de calidad en los servicios que se ofrecen debido a la oferta educativa desarticula con la demanda del sector productivo, a los escasos recursos que el Estado peruano dedica para solventar su crecimiento, al poco desarrollo y actualización pedagógica y tecnológica, así como a la baja valoración de dicho nivel educativo.
- ✓ La rápida expansión de las universidades no ha ido a la par de la mejora de la calidad del servicio que ofrecen (Evans, Mestanza, y Córdova, 2008, p. 9).

Empero esta situación no es homogénea en todos los estratos sociales, pues los rendimientos son aún más bajos en los niños provenientes de los estratos más pobres y de las zonas rurales. Las inequidades sin embargo, no sólo se dan entre la escuela pública y escuela privada, sino también al interior de la propia escuela pública.

Bello y Villarán (2004) entregan al país una información contundente: “si bien la escuela pública peruana es, en términos generales, una escuela para pobres, puede decirse que existe una categoría de escuelas públicas para los más pobres, aún más precarias que el resto” (p. 54).

Dentro de esta última categoría están los niños de las zonas rurales andinas, las mujeres, los grupos étnicos minoritarios y los discapacitados. Como factores condicionantes de esta situación se encuentran las diversas debilidades que involucran a diversas entidades y actores públicos y privados. Ciertamente, los currículos, estructuras funcionales, procesos de toma de decisiones u otros componentes estructurales forman parte de esta realidad compleja y crítica.

Las deficiencias y limitaciones señaladas no hacen sino mostrar una realidad en donde los problemas están relacionados no sólo con los aspectos técnicos, pedagógicos y personales de la formación docente y cuya responsabilidad corresponde al Ministerio de Educación, sino también revelan la existencia de problemas más profundos de nuestra sociedad a nivel político, económico, social y cultural (Fernández, 2008a, p. 397).

Los resultados de las Evaluaciones Nacionales del rendimiento estudiantil revelan que la mayoría de estudiantes no alcanza el nivel de desempeño esperado para el grado. Asimismo, se muestra que existe asociación entre los aprendizajes que muestran los estudiantes y las habilidades de sus profesores. Por ello hace falta un cambio profundo:

Cambio estructural de la gestión, reforma educativa profunda, de modo que llegue a la escuela, e involucramiento de los maestros en el cambio son tres de las múltiples exigencias que se han planteado como requisitos para hacer viable el PEN (Tovar, 2009, p. 158).

Los resultados del rendimiento estudiantil en las zonas rurales es aún más dramático por eso se necesita políticas de transformación de la escuela. Las escuelas rurales tienen índices mínimos de logro, es imperativa una docencia “con mayores

niveles de calidad en su formación académica y humana” (OEI, 2000). La revaloración de la carrera docente, la mejora sustancial de las condiciones de trabajo, no pueden desligarse del desempeño docente y el sistema continuo de formación; se necesitan políticas integrales, coherentes y articuladas entre sí (Córdova, 2009a).

La educación peruana se encuentra en crisis, los resultados de la última evaluación del Programa PISA -Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- que evalúa a 65 países en comunicación, matemática y ciencias, reporta el puesto 65° para Perú. Si bien existe mucha discusión nacional e internacional en torno a la metodología de evaluación, indicadores, resultados, etc., lo que es evidente es que tanto las ECE en Perú como las pruebas PISA alertan sobre problemas históricos en el rendimiento estudiantil peruano.

Por otro lado, Díaz (2009) destaca que según el último Censo de Población y Vivienda realizado el año 2007 se muestran los avances cuantitativos de la educación peruana que es parte sustancial del quehacer económico y social del país:

- ✓ El 31.1% de la población de 15 y más años logró algún grado de educación superior; el 38.2%, algún grado de educación secundaria; y el 23.2% algún grado de educación primaria. El 94.9% de la población de 6 a 11 años y el 88.3% de los que tienen entre 12 y 16 años asisten a una escuela. El número de profesores de instituciones públicas y privadas supera los 470 000;
- ✓ La meta país al año 2015, en el marco del programa ODM, es reducir la pobreza al 50% de lo que fue en el 2003; pero eso significa que en el 2015 el 27% de la población peruana será pobre. Un tercio de los niños de 3 a 5 años de edad de áreas rurales accede a centros iniciales. De las 36 238 escuelas primarias, 9126 son unidocentes y 12 335 son multigrado (pp. 19-20).

Trapnell y Zavala revelan que las escuelas bilingües apenas representan algo más de 10% a nivel nacional, cuando en el Perú “habitan 4 045 713 millones de indígenas, de los cuales 83% son hablantes de quechua, 11% hablantes de aimara y 6% pertenecen a otras comunidades lingüísticas que tienen el castellano como segunda lengua” (2009, p. 97). Tampoco “abundan docentes que puedan comunicarse con los alumnos y alumnas que tienen como lengua materna una de las 42 lenguas originarias que se hablan en el país, y esto es particularmente cierto en el caso de la Amazonía” (p. 105).

Cuenca y Stojnic (2008) señalan que en el año 2006 el sistema educativo contaba con 468 823 docentes, el 65% de los cuales enseñaba en escuelas públicas, mientras que el 35% lo hacía en escuelas privadas. El número mayor corresponde a los docentes de Educación Básica Regular-EBR, de los cuales el 76% labora en áreas urbanas y el 24% en áreas rurales, como se muestra en la Tabla 01; el número mayor

de docentes labora en primaria (47%), le siguen los docentes de secundaria (40%) e inicial (13%).

Tabla 01: Distribución de docentes EBR según área y nivel educativo (2006)

Nivel educativo	Total	%	Urbano	%	Rural	%
Total	406.441	100	310.926	76	95.515	24
Inicial	53.138	100	44.258	83	8.880	17
Primaria	192.182	100	132.690	69	59.492	31
<i>Polidocente completa</i>	<i>117.264</i>	<i>100</i>	<i>10.9023</i>	<i>93</i>	<i>8.241</i>	<i>7</i>
<i>Polidocente multigrado</i>	<i>65.228</i>	<i>100</i>	<i>23.293</i>	<i>36</i>	<i>41.935</i>	<i>64</i>
<i>Unidocente</i>	<i>9.690</i>	<i>100</i>	<i>374</i>	<i>4</i>	<i>9.316</i>	<i>96</i>
Secundaria	161.121	100	133.978	83	27.143	17

Fuente: Cuenca y Stonic, 2008, p.17.

El PEN destaca que al 2005, los docentes se concentran más en Lima (29%), mientras “el 30% de los maestros laboran en la Costa, el 21.29% en la Sierra y el 13% en la Selva” (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 84).

Las cifras oficiales del Ministerio de Educación al 2013 muestran que se han producido ligeros incrementos o disminuciones que no han alterado significativamente ni la distribución geográfica de los docentes ni sus plazas en los niveles educativos.

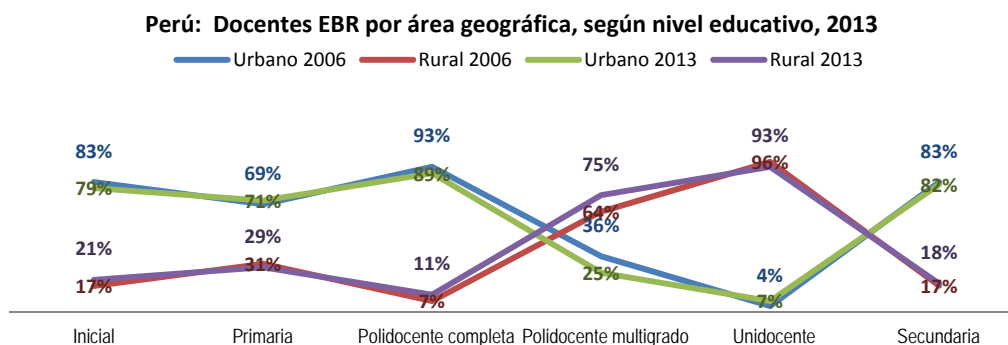
Tabla 02: Distribución de docentes EBR según área y nivel educativo (2013)

Nivel educativo	Total	%	Urbano	%	Rural	%
Total	459,507	100	352,654	77	106,853	23
Inicial	78,541	100	62,316	79	16,225	21
Primaria	200,983	100	143,392	71	57,591	29
<i>Polidocente completa</i>	<i>148,605</i>	<i>100</i>	<i>132,111</i>	<i>89</i>	<i>16,494</i>	<i>11</i>
<i>Polidocente multigrado</i>	<i>41,987</i>	<i>100</i>	<i>10,549</i>	<i>25</i>	<i>31,438</i>	<i>75</i>
<i>Unidocente</i>	<i>10,391</i>	<i>100</i>	<i>732</i>	<i>7</i>	<i>9,659</i>	<i>93</i>
Secundaria	179,983	100	146,946	82	33,037	18

Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar.

El número de docentes entre 2006 y 2013 no presenta grandes diferencias.

Gráfico 18: Docentes por área geográfica y nivel educativo (en %)



El Sistema Educativo Peruano (SEP) ha avanzado muy lentamente hacia las reformas sustanciales esperadas, la actual legislación educativa, por sí sola, no podrá operar los cambios esperados para el logro de la calidad y equidad educativas. Algunos de los aspectos relevantes para la transformación del SEP son: el fortalecimiento de la autonomía de la IE, la descentralización educativa, la articulación real del sistema educativo, el desarrollo de las capacidades profesionales del docente y su reconocimiento como agente principal del proceso educativo, la implementación de la Carrera Pública Magisterial y el funcionamiento del SINEACE (Córdova, 2008).

Para Díaz (2009) se trata de realizar cambios trascendentes no solo a las políticas educativas, sino también a las políticas públicas. Cuenca y O'Hara (2006) señalan que la posmodernidad nos ha traído cambios y nuevos paradigmas, que han modificado la realidad educativa y han dado lugar a reformas para responder a las exigencias de hoy:

La educación necesita adaptarse a las transformaciones y promover que las personas sean capaces de utilizar, discriminar y ordenar la avalancha de información para construir la llamada sociedad del conocimiento a partir de la sociedad de aprendizaje, donde entra en escena la escuela. En este contexto de cambios, los sistemas educativos se ven expuestos a continuas reformas que exigen niveles de desempeño y desarrollo cada vez más altos (p. 15).

Helfer, Pascasio, Tovar, y Alvarado (2006) recuerdan que no deben olvidarse los avances logrados por la tradición comunitaria y la apuesta del pueblo por la educación.

La educación es un mito movilizador porque sirve efectivamente para igualar a unas personas con otras. Apropiarse del conocimiento y del saber científico se toma indispensable para no ser separado de la modernidad y del progreso. Por ello, las familias peruanas, especialmente las más humildes, consideran que la educación es la mejor herencia que pueden dejarle a sus hijos (p. 44).

Reimers, F. (2000), propone que la igualdad de oportunidades educativas sea la prioridad futura de las políticas educativas en América Latina. Ames (2009) menciona que debe superarse la brecha entre los logros educativos de zonas urbanas y rurales peruanas que, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por el LLECE, muestra que esa brecha es mayor en el Perú que en otros países de la región. Rivero (2009) alerta sobre las altas tasas de analfabetismo como muestra de inequidad educativa.

Para Iguñiz (2009) la incorporación de los gobiernos regionales en la política educativa resulta trascendente, ya que, como indica Muñoz (2009), la Ley Orgánica de Municipalidades, Ley 27972 del 2003, distribuye las funciones genéricas en educación.

El hecho, tardío y aún formal en importante medida, de la incorporación de los tres niveles de gobierno y la escuela obliga a repensar la reforma de la descentralización del sistema educativo globalmente, para superar las trabas que hoy la aquejan. En particular, uno

de los aspectos urgentes es la reestructuración de los niveles de gobierno, reestructuración que, al menos en el MED, tiende a pensarse como un proceso derivado de las definiciones de la política educativa peruana y que busca transformar la educación. El reto consiste en avanzar en una nueva manera de enfocar la acción del Estado peruano en sus tres niveles y con relación a la sociedad civil (Iguíñiz, 2009, p. 133).

La realidad de la gestión educativa muestra que la institucionalidad está afectada porque se postergó lo pedagógico y no se favorecieron buenas prácticas.

Finalmente, la larga tradición centralista del país, las enquistadas prácticas de corrupción y la “desresponsabilización” del ejercicio de ciudadanía trajeron como consecuencia que la endeble institucionalidad educativa del país se vea seriamente afectada. La ineficiente burocracia del Estado y su estructura en las regiones trajo consigo que lo pedagógico sea postergado y el énfasis del trabajo sea en los aspectos administrativos del sistema (Cuenca, 2009, p. 25).

Razón por la cual, el Informe Defensorial N° 147 de la Defensoría del Pueblo (2005) registra que el sector educación ocupa el primer lugar en la lista de instituciones que han sido demandas por actos de corrupción, y las encuestas nacionales de educación (ENAED 2005 y ENAED 2007) desarrolladas por Foro Educativo reportan que uno de los principales problemas de la educación, en opinión de la población, es la corrupción del sistema educativo (Montero y Cuenca, 2008; Cuenca y Montero, 2006).

De acuerdo con Gómez (1998), en el siglo XXI la educación está llamada a velar por intereses tanto *individuales* como *sociales*. La educación tiene como funciones: a) permitir la socialización, transmisión de la cultura y el desarrollo de la personalidad; b) formar para el trabajo, siendo la escuela el ente formador de la empleabilidad; y c) formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo científico y tecnológico.

La educación, como derecho fundamental que el Estado debe garantizar a sus ciudadanos, tiene en el país el reto de la calidad y equidad al que la ciudadanía no puede sustraerse. Una educación que promueva el desarrollo humano deberá ser democrática, intercultural, inclusiva, contar con financiamiento adecuado y políticas compensatorias para superar la desigualdad. Son urgentes los cambios en el gobierno y la sociedad para lograrlo. Toca a la educación dar un tratamiento integral a la cuestión docente, sin dejar de recordar que el respeto y reconocimiento que se merece cada maestro y maestra por su labor es de justicia; a ello ayudaría: “un enfoque intersectorial sobre las políticas docentes que permita ampliar y potenciar su impacto, generando una responsabilidad compartida entre diversos sectores para garantizar las condiciones que los docentes precisan para cumplir con su tarea (Cuenca, 2009, p. 12). La revaloración de la carrera docente, la mejora sustancial de las condiciones de trabajo, no pueden desligarse del desempeño docente y el sistema continuo de

formación; políticas integrales, coherentes y articuladas entre sí ayudarían a la transformación de la educación peruana en la que los docentes tienen un rol fundamental (Córdova, 2009a, p. 124).

Un estudio para exponer un estado del arte y orientaciones de política docente, que se realizó en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago, evidenció los límites de la formación inicial. Aludiendo a éste y a otro reciente estudio de UNESCO realizado en 2012, Vaillant concluye que se refleja:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.

- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación continua.

- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales (Vaillant, 2013, p. 187).

La cuestión docente, como suele denominarse en estos tiempos, es crucial para el futuro de la educación. No puede abordarse sólo como una prioridad que compete a un sector público, implica una labor multisectorial, intersectorial, educacional, ciudadana que apoye a los docentes.

El carácter intersectorial de las políticas públicas se concreta pues en las alianzas entre distintos sectores involucrados en el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y en la inclusión de estrategias de apoyo al mejoramiento de la condición docente en las agendas políticas de cada sector (OREALC – UNESCO, 2007) (*Cuenca, 2009, pp.12-13*).

2.2 El educador peruano, su compromiso con el cambio social y educativo

Para Picón (2013), la cultura escolar ha presentado, en algunos países de la región americana, un itinerario que no siempre ha favorecido el cambio educativo.

En las aulas de los centros educativos públicos no hay tradición de gestión democrática, de cultura de innovaciones educativas, de autonomía escolar, de libertad metodológica. El proceso de selección del personal docente ha sido frecuentemente azaroso y pleno de controversias por su falta de solidez técnica y de decisiones transparentes en una perspectiva ética (p. 39).

Pero el cambio educativo se realiza cuando docentes y directivos, estudiantes y padres, la comunidad educativa en suma, toman el compromiso de cambiar la educación en la escuela y en la comunidad (Picón, 2013). “El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano”, establece el Artículo 56° de la Ley General de Educación-LGE. La importancia de la función docente implica, según la ley, idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que cuide la integridad de los estudiantes.

El rol docente debe tener enorme significación para el docente y la sociedad dada la especificidad de la función: "Si los educadores necesitan enfrentar el problema de la insignificación, debemos esforzarnos por calar en profundidad en materia de educación" (Jersild) (citado por Leibovich, 1987, p.2). Y es en la escuela donde la docencia tiene un lugar privilegiado para el aprendizaje.

La escuela es una y al mismo tiempo diversa, y por eso mismo una fuente de riqueza intercultural, de encuentro entre culturas para la convivencia armónica, de práctica democrática, de ejercicio de la tolerancia, de conducta ética. Siendo una y diversa, está llamada a responder al aprendizaje pertinente de sus estudiantes en el medio en el que se desenvuelve (Córdova, 2009a, p. 121).

Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) investigan sobre la identidad profesional del docente señalando que las sociedades le asignan una misión social que no está exenta de tensiones entre dicha misión y el rol que el docente asume en su entorno. Porque la identidad del docente se construye en el plano personal pero también en el colectivo y en un determinado contexto. En él se conjugan lo privado y lo público, lo profesional y lo personal (Veiravé y colaboradores, 2006). Por ello para que ejerzan su rol central en el en el logro de los aprendizajes y en el cambio educativo (Helfer y colaboradores, 2006), deben valorarse y sentirse valorados.

Sin embargo hay muchos maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad... tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos... Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones (Bravslasky, 2006, p.84).

Pero otros docentes y la escuela pueden culpabilizarse por los bajos logros educativos. Hardgreaves (1996, citado por Bravslasky, 2006) afirma que los sentimientos de culpabilidad y de frustración causan una preocupación emocional profunda para los profesores; no favorecen ni sostienen los cambios demandados.

Todo docente está llamado a contribuir con el cambio social y educativo, la experiencia demuestra que los movimientos de cambio que logran involucrar a los educadores como sujetos y actores de los cambios en curso son más sostenibles dado su rol formador. Para Tovar (2009, p. 159), la gestión del cambio tiene que transformar el sistema educativo involucrando a todos los actores educativos aunque "no podemos ignorar que existen resistencias al cambio cultural y educativo de envergadura que está contenido en él" (p.159), resistencias también al cambio de paradigma de desarrollo. Las experiencias innovadoras en diversos lugares del país nos muestran las potencialidades de la educación y la gestión colectiva de las iniciativas.

Los esfuerzos de transformación educativa sólo pueden ser colectivos. Así se construyeron los consensos que hoy inspiran las nuevas medidas de cambio... Son consensos que tienen en la base una concepción del desarrollo anclada en el concepto de desarrollo humano y sostenible, entendido no sólo como crecimiento económico, sino como la búsqueda del bienestar común y el despliegue máximo de las potencialidades de las personas (Helfer y colaboradores, 2006, p. 49).

El cambio educativo es un tema pendiente y también ocasión para transformar la pedagogía y la gestión escolar que exigen cambios personales y colectivos.

El Proyecto Educativo Nacional también manda realizar una gran transformación pedagógica de la educación escolar. Como diría José Antonio Encinas, una pedagogía creada para formar siervos resignados y pasivos no puede usarse para educar los ciudadanos participativos, emprendedores, productores de conocimientos y generadores de bienestar que necesita el Perú del siglo XXI. La reforma de la educación se tiene que vivir en todas y cada institución educativa del país como una experiencia intensa de autoevaluación y de cambio colectivo, apoyada por procesos de capacitación pertinente y de acompañamiento orientador (Bello, 2009).

También el Plan EPT alude al desafío pendiente de la calidad educativa y la equidad para que se brinde igualdad de oportunidades y el derecho de todos a la escuela.

La equidad en educación está relacionada, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto y atención a la diversidad; se asocia con una asignación y distribución justa de recursos a los sectores menos favorecidos y marginales de la sociedad; e implica una resignificación del término igualdad, no en cuanto a darle lo mismo a todos, sino ofrecerles todo, según sus necesidades, dentro de una perspectiva de justicia social (Ministerio de Educación, 2005c, p. 23).

Cuenca (2009) señala que “la calidad es un concepto para nada unívoco, que transmite, además, un complejo sistema de creencias e ideologías” (p. 7). Señala que detrás del concepto ha habido también enfoques tradicionales, una concepción monocultural de la educación que subordina la equidad a la calidad educativa y nociones más humanistas que vinculan ambos conceptos.

Guerrero (2009) explica que los grandes cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos influyeron las reformas curriculares en los 90 y más adelante los enfoques del aprendizaje vinculados a los desafíos modernos; con los docentes, el enfoque se orientó hacia la actualización y formación docente, no en el desarrollo de las capacidades docentes, debilidad manifiesta en la reciente evaluación del PRONAFCAP.

El informe señala: la información de evaluación docente disponible muestra a nivel agregado mejoras en el rendimiento de los docentes, al tiempo que el porcentaje de docentes en el nivel de “rendimiento suficiente” se mantiene en niveles bajos. También se encuentra que un porcentaje no despreciable de docentes desmejora su rendimiento luego de la capacitación. La información disponible, sin embargo, no permite hacer afirmaciones concluyentes, toda vez que la comparabilidad de pruebas adolece de limitaciones (Orihuela y Díaz 2008: 92) (Guerrero, 2009, p. 32-33).

Vaillant (2013) declara que en América Latina se debe considerar diversos temas vinculados al docente para que éstos tengan mejores oportunidades de desarrollo.

Pero en todos los casos el mejoramiento de la formación inicial debe ser examinado en el contexto del entorno laboral. Mientras es posible suponer que en algunos países la mejora es factible si hay decisión política; la situación en otros casos es más compleja y requiere mayor atención para elevar el prestigio social de los docentes mediante mejores oportunidades de carrera docentes e incentivos económicos y simbólicos más altos (Vaillant, 2013, p.203).

Transformar la educación es clave para la formación de la ciudadanía ya que se requiere personalidades autónomas, con iniciativa y conscientes de los derechos propios y ajenos así como “actitudes creativas hacia la vida productiva tales como la autonomía, la capacidad de iniciativa y de liderazgo, y las aptitudes para el trabajo en equipo y la disciplina” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación 2007: 28).

Bravslasky plantea que se aborden los siguientes diez factores para alcanzar una educación de calidad: 1) La pertinencia personal y social como foco de la educación; 2) La convicción, estima y autoestima de los estratos involucrados; 3) La fortaleza ética y profesional de los profesores; 4) La capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio; 5) El trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo; 6) Las alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos; 7) El currículo en todos los niveles educativos; 8) La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos; 9) La pluralidad y la calidad de las didácticas; 10) Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales (2006, p.84).

Morin, (1999, citado por Rivero 2007), señala los siete saberes necesarios para la educación futura: 1) curar la ceguera del conocimiento; 2) garantizar el conocimiento pertinente; 3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) enfrentar la incertidumbre; 6) enseñar la comprensión; 7) la ética del género humano.

La reforma involucra a la escuela, en ella deben plasmarse la calidad, la equidad, la interculturalidad y la cohesión social; se trata de realizar políticas integrales en su dimensión pedagógica y de gestión, sin descuidar a los grupos más vulnerables.

La realidad actual de la escuela peruana habla de ella misma, pero también de lo que somos y queremos ser; por tanto, su transformación demanda reformas en el Estado y la sociedad. Tener las mejores escuelas, los mejores docentes y una educación de calidad con equidad reflejará “la imagen de nosotros mismos que queremos construir y con la que deseamos vivir” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación 2007: 29) (Córdova, 2009a, p. 112).

La autonomía y la descentralización pueden reforzar el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades de las escuelas y redes. Las instancias de

participación social en educación, como el CONEI, COPALE, COPARE, favorecen la consulta y concertación entre el Estado y la sociedad civil.

2.2.1 *Compromiso del docente con los procesos de cambio*

Rosa María Torres (2000), nos recuerda que el cambio educativo y el papel clave del docente en el cambio son viejos temas de discusión. Diversos estudios del investigador peruano Ricardo Cuenca han abordado esta temática, señalando la tensión existente entre la tradición y el cambio.

El contexto magisterial de los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado por vientos favorables para el cambio, que luego fue desvaneciéndose con el tiempo. Se podría decir que el renovado entusiasmo por modificar los discursos tradicionales sobre la cuestión docente, le cedió el paso a antiguas formas de comprender el tema magisterial (Cuenca, 2011, p. 24).

Son tres los pilares que Cuenca (2011) refiere como bases que -en distintos periodos gubernamentales- fueron considerados como base para el cambio: (a) el reconocimiento del docente como sujeto con agencia, (b) la necesidad de orientar las políticas docentes hacia el desarrollo profesional y (c) la importancia de concebir una formación inicial reformada y articulada con formas creativas de capacitación. Las decisiones de política docente fueron oscilando entre ellos y otros temas contingentes que surgieron en los gobiernos de Valentín Paniagua (2000-2001), Alejandro Toledo (2001-2006), Alan García (2006-2011) y Ollanta Humala (2011-2016).

Con Paniagua, se insistió en desarrollo profesional docente, fue relevante el aporte de Rivero (2003) para identificar los perfiles de la nueva docencia, la formación docente y sus formadores, y la carrera docente. La política de formación docente se reformula en 2002 insistiendo más en los contenidos del currículo escolar; en 2007 se crea un nuevo Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) que insistió en los conocimientos disciplinares del currículo y en metodologías. En 2007, el gobierno impulsó un conjunto de medidas para “mejorar” la calidad de la formación inicial.

Luego de 15 años de implementación de programas y planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, el panorama se presenta aún confuso. Contrario a lo que afirman algunos de los más importantes discursos pedagógicos latinoamericanos, la capacitación docente se sigue debatiendo innecesariamente entre formar en metodologías o en contenidos. Como afirma el educador colombiano Oscar Ibarra (2005), el contenido de trabajo docente es el “saber pedagógico”, definido como el saber que permite la transformación de los contenidos disciplinares, para formar sujetos históricamente localizados y constructores de sociedades (Cuenca, 2011, p. 26).

En 2007, la evaluación docente fue también prioritaria pero como señala Guerrero (2009), no se cuidó adecuadamente el proceso para obtener los resultados

que se esperaban. Lo mismo ocurrió con el debate y la dación de la ley sobre la carrera pública magisterial que dejó instaurado el enfrentamiento entre el Ministerio de Educación, el gremio magisterial, los expertos y los propios docentes; los maestros confrontan con el Estado y la sociedad por lo que consideran la legítima defensa de sus derechos (Cuenca y Stojnic, 2008).

Coindicen los estudiosos de la cuestión docente en que se instala una crisis en el magisterio docente que tiene diversas expresiones, pero que deja también como saldo el permanente cuestionamiento de la sociedad al ejercicio docente, se desprestigia la labor pedagógica y la profesión docente (Rivero, 2007; Guerrero, 2009; Cuenca, 2011). Aún hoy resulta complejo hacer análisis equilibrados que consideren no solo la responsabilidad docente sino también las decisiones de política docente que se implementaron en las últimas décadas condicionando la labor docente:

Por otro lado, la investigación en salud ocupacional y las condiciones de trabajo de los docentes (Fernández, 2002; Soria y Chiroque, 2004; Cuenca, 2005; Cuenca y O'Hara, 2006a) concluye que existe un conjunto de enfermedades profesionales propias del magisterio asociadas con las condiciones físicas y ergonómicas en las que los profesores llevan a cabo su trabajo. Junto con ello, las presiones sociales y las múltiples exigencias del sector originan que los docentes se encuentren bajo un alto nivel de presión e identifiquen estos factores como "estresores" laborales (Cuenca, 2011, p. 29).

Tedesco y López (2013) afirman que una política social docente favorece el cambio docente y el cambio educativo.

Así, aquellos docentes que perciben que sus condiciones de vida se han deteriorado en el último tiempo y que ese deterioro va a continuar en los próximos años, constituyen el grupo más difícil de movilizar en torno a las propuestas de reforma. Por el contrario, quienes perciben en una situación de ascenso social son los más predispuestos a asumir compromisos frente a estos nuevos desafíos. Esta constatación permitiría concluir que una política social hacia los docentes se constituiría, además, en una buena política educativa (Tedesco y López, 2013, p. 25).

El compromiso de los docentes con los procesos de cambio se realiza pues en medio de un contexto sumamente complejo que también nos remiten a sus propios conceptos y prácticas sobre una educación de calidad. El cambio educativo que implique reformas y transformaciones no puede hacerse sin el compromiso de los docentes, porque "los cambios curriculares y los cambios en los estilos de gestión, que suponen mucha más autonomía a las escuelas, obligan a un proceso de verdadera reconversión profesional por parte de los docentes" (Tedesco y López, 2013, p. 24).

Cabe considerar que para hacerlo, los docentes necesitan asumir la visión de la educación que ya ha sido consensuada y planteada por el PEN: "Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y

responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 11).

El desarrollo de la educación implica un proyecto educativo que se nutra de una visión de futuro, de una utopía:

En todo proyecto educativo hay una fuerte dosis de utopía. Si no la hubiera no seríamos educadores. Educar significa seguir luchando por la vigencia de estos derechos y porque las nuevas generaciones los asimilen... Ciertamente hay mucho de maldad en el mundo, pero hay también una especie de energía espontánea de la vida que lleva al bien; y ese es el fundamento del optimismo. La misma utopía que está viva en todo proyecto educativo, es una fuerza que opera la superación de las personas (Latapí, 1994).

La modernidad ha desencadenado transformaciones en todo orden de cosas, cómo podrían no reflejarse en la escuela que es la que educa a los nuevos ciudadanos “las transformaciones que nuestras sociedades están viviendo no pasan por delante de las escuelas sin llamar a la puerta” (Marcelo, 2002, p. 542). En este contexto se debate si la función del docente es especialmente pedagógico-didáctica o si implica un trabajo educativo mayor al de la escuela (Cuenca y Stojnic, 2008). Otros, desde la psicología laboral y la sociología del trabajo plantean si el docente no ha perdido el sentido de su trabajo. Dice Esteve que la profesión docente, a la vez que le da sentido a toda una vida, también es una profesión exigente y muy desafiante.

Nos presenta, como en el mito de Jano - el de las dos caras - una puerta abierta por la que podemos entrar o salir. Por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida. Por otra parte, no es posible esconder la otra cara de la profesión docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no solo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal (Esteve, 2005, p. 117).

La docencia fue vista también como un apostolado, “más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación” (Robalino, 2005, p. 15). En el Perú fue visto como “un héroe cultural”.

El maestro cumplió un papel espectacular durante las décadas del cuarenta y cincuenta, convirtiéndose en muchas partes en una especie de héroe cultural. En la actualidad está totalmente venido a menos no sólo por sus bajos sueldos, ni porque sea flojo o vago, sino justamente como resultado de esa interacción a la que me he referido. El maestro ha ido perdiendo *status* y cada vez más es mirado de manera devaluada, de arriba a abajo, porque el trasfondo étnico cultural y clasista del que proviene resulta cada vez más desvalorizado, lo cual influye en su autoestima y en el colapso de la profesión magisterial (Degregori, 1999, p. 66).

Es en el debate de la calidad educativa que cobra impulso el concepto de profesionalidad del trabajo docente, así como en la complejidad de la profesión.

Pensar en la docencia como una profesión únicamente técnica y sin función social pone en riesgo su identidad misma. En términos de Hargreaves (1997), mantener la profesión sobre

la base del profesionalismo, es decir sobre la base del conocimiento experto de la profesión, es insuficiente para el propio desarrollo profesional (Cuenca y Stojnic, 2008, p.76).

Martínez (2008) revisa la investigación de la enseñanza y encuentra cuatro imágenes de “ser profesor” y realizar el trabajo docente: 1) el profesor como “persona efectiva”, determinado por características personales; 2) el profesor como “técnico”, que domina una serie de destrezas; 3) el profesor como “profesional que toma decisiones”, que destaca los aspectos cognitivos en el aprendizaje; 4) el profesor como “artista, como investigador y como agente de cambio”, la función docente es una profesión de diseño que exige reflexión constante, el trabajo cooperativo y el compromiso con el cambio social y cultural en determinados contextos.

El profesor es un profesional comprometido con el cambio y la innovación, que su trabajo no se reduce a la mera gestión de la vida del aula, sino que trasciende el ámbito escolar y busca la transformación de las estructuras sociales que enmarcan la actividad académica (Martínez, 2008, p. 26).

Monereo (2010) destaca que, en relación a los procesos de cambio docente, deben tenerse en cuenta variables de índole personal, factores de carácter profesional y factores de naturaleza institucional; cambiar la práctica rutinaria puede producir inseguridad y poner a los docentes en situación de vulnerabilidad lo que dificulta que asuman el desarrollo de las competencias profesionales que hoy se le demandan. Otros estudiosos como “Rosenholtz (1989) y Huberman (1993) otorgan a la calidad de las relaciones personales entre el profesorado, a la percepción de pertinencia al grupo y al nivel de integración social, un peso decisivo para que los cambios e innovaciones tengan posibilidades reales de éxito y permanencia” (Monereo, 2010, p. 586).

Para Chiroque (2006), los factores socio-familiares (externos a la escuela) tienen mayor determinación que los factores internos a ella, su control supone más amplias transformaciones socioeconómicas y políticas. El cambio social compromete al maestro, de su compromiso e idoneidad depende la formación de ciudadanos para esta sociedad actual como dice Rivero (2002), es factible lograrlo con profesores idóneos y una mayor participación y responsabilidad de las familias. Pero no basta sólo aportar nuevas ideas, cuenta la práctica ciudadana del docente.

El profesor se convierte en un promotor y reformador social que asume el carácter político de la enseñanza, que implica un compromiso con la indagación como práctica social que pone las bases para el inicio del camino para la transformación de las estructuras sociales... El ejercicio de la función docente exige un planteamiento cooperativo y compartido de la docencia que reclama, por una parte, el permanente diálogo y comunicación con los compañeros de profesión y el resto de agentes sociales y, por otra, el conocimiento y comprensión de los pensamientos, percepciones y vivencias de los estudiantes así como el conocimiento de los contextos... en los que se desarrolla la acción educativa (Martínez, 2008, p. 27).

La formación cumple un rol importante en este proceso, si no apunta en la dirección del cambio no cumple su papel orientador de la práctica y se pierde en el vacío, se necesitan buenos docentes para que el derecho al aprendizaje se haga realidad (Marcelo, 2002). Los roles del maestro que están en proceso de cambio, también merecen revalorar el papel de la mujer maestra “no sólo por ser la mayor proporción de la población docente, sino porque el conocimiento de sus expectativas y el desarrollo de sus capacidades debería orientarse en función de los cambios en la sociedad, para evitar la reproducción de roles y estereotipos tutelares, discriminatorios y disciplinarios” (Sandoval, 2003, p. 35).

Para Esteve cuentan la humanidad y el valor humano del conocimiento.

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su vida y su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento (Esteve, 2005, p. 121).

Como dice Díaz (2009), un maestro necesita “una amplia cultura reflejada en competencias interdisciplinarias y multidisciplinarias” (p. 26), pero como señala Fernando Savater no es la ciencia y tecnología o en las telecomunicaciones que alcanzamos el desarrollo pleno, es en la interrelación que tenemos como seres humanos en la sociedad, en la escuela, en la familia, que convivimos, aprendemos y avanzamos en nuestro desarrollo como personas ubicadas en una sociedad.

A su vez, hay que formar docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en el contexto actual de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento y la información. Para que los docentes dispongan del entusiasmo y compromiso requerido para sus nuevas tareas, es necesario que se preste la debida atención a la salud laboral y al estado emocional en el cual se encuentran (PRELAC I, 2000, p. 41).

Transformar la educación requiere un trabajo colaborativo con nuevas prácticas:

Todos estos aportes apuntan a que el trabajo colaborativo es uno de los pilares a la hora de establecer prácticas efectivas que puedan incidir en la transformación de la escuela mediante la interacción estructurada de los profesores (Antúnez, 1999; Fullan, 2002; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). Esto implicaría, además, la acción de obrar voluntariamente sin jerarquías, dejando espacios de autonomía profesional e institucional en un clima de confianza, compartiendo recursos, propósitos, percepciones y procedimientos para alcanzar soluciones significativas a fenómenos como la exclusión socioeducativa (Etheridge y Hall, 1995; Antúnez, 1999; González, 2004; Luzón y otros, 2009) (citado por Amores y Ritacco, 2011, pp. 157-158).

Para investigadores como Bolívar, debe destacarse también una dimensión afectiva del compromiso docente que aporta a la realización personal y profesional.

Diversos investigadores han destacado la “dimensión afectiva” del compromiso, dado que el apasionamiento es central en la enseñanza (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell, 2006). Ser un profesor apasionado, que ama su trabajo, no es, pues, algo que tienen algunos profesores, sino aquello que forma parte esencial de un buen enseñante. Por

eso, una enseñanza efectiva requiere una implicación intelectual y afectiva de los profesores, que deben poner en acción sus competencias profesionales. El compromiso es la apasionada determinación en la práctica de unos valores, propósitos morales y creencias que aportan significado y energía a la vida y que contribuye a la realización personal y profesional (Bolívar, 2013, p. 71).

El análisis de incidentes críticos, compartir buenas prácticas docentes, las comunidades para la socialización profesional y los centros educativos en los que se aprende a enseñar, son para Monereo “alternativas válidas para que los docentes optimicen su enseñanza y logren que las innovaciones propuestas permanezcan en el tiempo... desde las que inciden en una esfera más personal hasta las que tienen una aplicación de carácter colectivo e institucional” (2010, p. 588). Una propuesta formativa para el docente debe considerar la autonomía, la cobertura emocional y la contextualización como tres dimensiones importantes para su éxito.

El grado de satisfacción laboral también influye en el compromiso, es relevante porque “afecta a la moral e implicación en el trabajo, máxime en oficios -como el docente- donde lo personal no puede desligarse de lo profesional” (Bolívar, 2013, p. 73). Se requiere a la vez docentes trabajando en comunidades docentes y en redes escolares y comunales que pueden colaborar en hacer más sostenibles los cambios.

... el cambio educativo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales de aprendizajes (Stoll y Louis, 2007; Lieberman y Miller, 2008). Dos formas actuales y complementarias de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (Professional Learning Community), y la colaboración entre escuelas (Partnership y Networking). Además, el liderazgo de la dirección escolar puede mantener e incrementar el compromiso alimentado en una comunidad profesional de aprendizaje (Cherkowski, 2012). Por su parte, el aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre redes entre escuelas y la comunidad (Bolívar, 2013, p. 82).

Se necesitan renovadas políticas que alienten el desarrollo docente.

... buenas políticas para que el desarrollo profesional docente asegure las competencias que maestros y profesores van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. La sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional responda a estándares profesionales de calidad, y que cumplan antes que nada con un compromiso básico: el de respetar el derecho de los estudiantes a aprender” (Vaillant, 2011)

La cultura escolar puede fomentar prácticas y conductas hacia el cambio educativo que sea capaz de generar utopías educativas viables en la escuela y comunidad (Picón, 2013). El cambio educativo implica nuevas políticas docentes, integrales y con una visión de continuidad: “Es urgente diseñar políticas públicas sobre docentes con una visión de largo plazo y de continuidad, integrales e intersectoriales, que promuevan el desarrollo personal y profesional de los maestros, fortaleciendo su participación en los cambios educativos y su responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes” (PRELAC II, 2000, p. 37).

2.2.2 *La mejora del desempeño docente. Transformación de la experiencia educativa*

La educación expresa también lo que es la realidad peruana. Cambios integrales y estructurales en el país conducirán a la resolución de los viejos problemas de la educación peruana. No cabe duda que la educación es uno de los ejes fundamentales del cambio y que los educadores pueden aportar a su concreción. Cuenca y Stojnic (2008) señalan que los docentes son urgidos a demostrar si su trabajo es valioso, intelectual y científico. Por ello la labor docente está siendo materia de evaluación por parte de las autoridades educativas y de sectores ciudadanos; son muchas las exigencias que se les plantean y – aunque los enfoques de evaluación oficial no sean todo lo integrales que deberían- el magisterio sabe que es imperativa la mejora de su quehacer educativo, la transformación de su práctica para transformar la experiencia educativa de los estudiantes en vistas a su formación integral. La mejora del desempeño trae implícitos diversos procesos de evaluación, es importante tener en cuenta la complejidad de la tarea docente para que la apreciación de su desempeño considere todos los campos que intervienen en su labor.

Para poder realizar una evaluación educativa de la labor profesoral es necesario reconocer que ésta se realiza en un campo muy complejo en el cual confluyen de manera no muy claramente articulados asuntos tan vitales como el conocimiento, el concepto de educación, la ciencia, el arte, la ética, la política, el trabajo, la enseñanza, el aprendizaje, la experticia, la práctica, la organización institucional, los criterios de gestión, las motivaciones personales, las competencias profesionales, las influencias derivadas de otros agentes educativos, etc. (Rizo, 2005, p. 152).

Según Robalino (2005), los docentes deben ser vistos como profesionales de la educación “que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado” (p. 15). Para Rivero (2003), el perfil profesional se vincula “a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas” (p.65). Se plantea un perfil docente basado en competencias, un proceso de formación dinámico al inicio y durante el desarrollo de la profesión. La revaloración docente debe sumarse al proceso para favorecer un alto desarrollo profesional que es multidimensional. Un sistema integral de formación docente, a tono con el avance de la pedagogía y la ciencia, y las prioridades educativas, aportará a la creación de comunidades docentes de excelencia.

La profesión implica una interacción entre tres aspectos básicos: el desarrollo profesional docente, el desarrollo curricular y el desarrollo institucional... un perfil docente básico e integral

organizado en las siguientes dimensiones: la dimensión personal; la dimensión pedagógica; la dimensión institucional y la dimensión social-ciudadana (Rivero, 2003, p. 278).

Díaz (2009) plantea que la formación continua debe considerar “la relación del docente con otras actividades productivas y sociales, como una medida eficaz para transmitir aprendizajes asociados a hechos de la vida real” (p. 27), programas y estrategias de asistencia con estudiantes y padres de familia cada vez más heterogéneos, en especial en aquellas localidades con mayores carencias.

Para Baeza, Pérez y Reyes (2006), se alude últimamente al concepto de estándares de desempeño docente para precisar los desempeños indispensables que optimicen la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, sin embargo, no deben desentenderse las condiciones laborales de los docentes. La evaluación del desempeño docente para Chiroque (2006), es el “proceso evaluativo de las prácticas que ejercen los maestros y maestras, en relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo” (p. 1).

La evaluación de desempeños docentes debe servir centralmente al mejoramiento de la calidad educativa, sin olvidar su dependencia de la formación magisterial (inicial y continua) y de adecuadas condiciones remunerativas y de trabajo de los maestros y maestras (Chiroque, 2006, p. 7).

Torres (1995, p. 44) recuerda que deben plantearse adecuadamente las necesidades básicas de aprendizaje de los propios maestros para que dejen atrás el viejo rol (de enciclopedia, instructor, disciplinador) y asuman un nuevo rol (facilitador de aprendizajes, recreador del currículo, investigador reflexivo, sistematizador de experiencias, miembro de un grupo de estudio, intelectual crítico, etcétera). Guerrero (2009) tomando como base el DCN destaca que el maestro debería ser:

... una persona autónoma; capaz de comunicarse eficazmente de manera oral y escrita; que sepa pensar de manera creativa y divergente, y sea él mismo un innovador; que resuelva problemas, actuando de manera proactiva y flexible ante ellos; que demuestre capacidad de investigación y de organización, pero también empatía y tolerancia, sensibilidad y solidaridad; y que actúe de manera ética, democrática y cooperativa (p. 23).

La nueva Ley de Carrera Pública Magisterial (Ministerio de Educación, 2007d), menciona que el buen desempeño tiene que ver con la idoneidad profesional, el compromiso ético y la calidad de desempeño (Artículo 24°); se tienen en cuenta también cinco factores: a) los logros obtenidos en función de su tarea pedagógica; b) el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades en cuanto a la planificación curricular anual y a su contribución al logro de los objetivos de desarrollo institucional; c) el dominio del currículo, de los contenidos pedagógicos del área y/o nivel, de los aspectos metodológicos y de los procesos de evaluación; d) la innovación pedagógica; y e) la autoevaluación (Artículo 29°).

El desarrollo de la profesión docente tiene un lugar privilegiado en la escuela, lo cual plantea que también ésta, como comunidad de aprendizaje, se haga responsable de los resultados educativos; la LGE propicia el vínculo de todos los actores educativos entre sí y el estrecho vínculo de la escuela con la comunidad. Como señalan bien Villa y Yáñez (1999), la formación permanente y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a partir del reconocimiento individual y colectivo de la práctica docente “no se puede entender de un modo exclusivamente personal o individual sino, sobre todo, de forma colectiva y colegiada. Existe un importante vínculo entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo organizativo del centro educativo” (p. 3).

Marcelo (2002) destaca en el educador su rol de liderazgo y su capacidad de innovación como expresión de su compromiso con la transformación educativa. El aporte del maestro en la construcción democrática de la comunidad educativa contribuye a la labor eficaz del CONEI y a la ejecución del proyecto educativo de la escuela. Ser y vivir como comunidad de aprendizaje en la escuela es también un proceso complejo, pero posible cuando se tiene un proyecto común. No es este el único factor, pero sí es indispensable, ya que la llamada dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico fortalece o debilita una comunidad, pudiendo condicionar sus resultados (Córdova, 2009a, p. 122).

Hay evidencias para sospechar que una debilidad de las políticas focalizadas ha sido la no incorporación de aspectos culturales de los actores. Pese a que se corrobora una y otra vez que una de las claves de las escuelas exitosas en sectores de pobreza está justamente en el manejo de la subjetividad: las buenas escuelas cuentan con comunidades motivadas, comprometidas con el proceso educativo, con maestros y padres que creen en sus alumnos y sus posibilidades futuras, con directivos que creen en sus maestros (García Huidobro, citado por Neirotti 2008, p. 102).

La organización de la gestión es clave para implementar los proyectos de cambio educativo. Un modelo de cooperación y responsabilidad (Helfer y colaboradores, 2006) contribuye para que el maestro sea responsable de los aprendizajes y gestor de procesos de mejora educativa en su escuela, el docente es el gran articulador de los factores de la calidad.

¿Por qué es el docente el gran articulador de los factores de la calidad educativa? Porque organiza el currículo, elabora materiales educativos, determina y aplica la metodología de aprendizaje más apropiada, organiza el aula, desarrolla las estrategias y dinámicas de participación, evalúa, corrige, reorienta los procesos de aprendizaje, y además ve y atiende las necesidades afectivas, de seguridad, salud y nutrición de sus estudiantes (p. 88).

El CNE, luego del balance del PEN en el 2008, recomienda que para tener maestros bien preparados que ejerzan profesionalmente la docencia, se debe insistir

en el diseño de un sistema integral de formación docente con formadores de docentes de alto nivel, con otras opciones de capacitación -basadas en criterios de buena docencia- en las mismas escuelas, y garantizar una evaluación basada en criterios de buen desempeño docente, entre otras. El profesorado puede plantear planes innovadores para la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano, en el aula, la escuela y la comunidad.

Dichos planes de mejora deben favorecer e incrementar “la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todas las escuelas” (Bolívar 2005, p. 876).

La Mesa Interinstitucional sobre Desempeño Docente, instancia público privada liderada por el CNE y el Foro Educativo de Perú, auspició en 2010 la realización de un conjunto de investigaciones con el objetivo de levantar una propuesta sobre desempeño docente.

A través de un estudio cualitativo, Cuenca (2011) estudia los discursos y nociones de los maestros de 16 regiones peruanas sobre el desempeño docente a partir de las propias ideas docentes.

Se elabora una matriz analítica que reseña 6 modelos de desempeño docente.

Modelos					
Lombardi (1999) -Argentina-	Valdés (2000) -Cuba-	Mc Bear (2000) -Reino Unido-	OECD (2001) -Org. Cooper. Int.-	Rivero (2002) -Perú-	Marco de la buena enseñanza (2003) - Chile-
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica laboral • Práctica enseñante • Práctica social • Práctica institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas • Emocionalidad • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales • Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad • Resultados de su labor educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo • Pensamiento • Planificación y fijación de expectativas • Liderazgo • Relaciones con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del contenido • Conocimiento del aprendiz • Motivación del aprendizaje • Conocimiento del aprendizaje • Conocimiento sobre los recursos y tecnologías del currículo • Conocimientos sobre la colaboración • Capacidad de reflexionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Pedagógica • Institucional • Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de la enseñanza • Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje • Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes • Responsabilidades profesionales
Dimensiones del Desarrollo					

Fuente: Cuenca, 2011, Discursos y nociones sobre el desempeño docente, Diálogo con maestros. Elaboración propia.

Como bien señala Cuenca (2011), los modelos señalan las características individuales y profesionales del docente en unos casos independientes entre sí y en otros las características individuales dependen del desarrollo de dimensiones profesionales. Del estudio se desprende que también los docentes participantes del estudio consideran que el desempeño se compone de un conjunto de características individuales y profesionales.

Las diferencias entre los modelos no han frenado la construcción de consensos generales sobre el reconocimiento que juegan las habilidades individuales en el desarrollo de las competencias profesionales. Así pues, los conocimientos de las materias de enseñanza, el desarrollo metodológico del docente en la clase y el trato con los alumnos serán más destacados en tanto los docentes estén dotados de características de liderazgo, de habilidades comunicativas y de compromiso (Cuenca, 2011, p. 33).

Asimismo, se desprende también que tanto las características individuales como las competencias profesionales tienen igual presencia en el trabajo docente. El buen desempeño docente implica entonces que los docentes conozcan a sus estudiantes, los motiven con su aprendizaje, se relacionen bien y se comprometan.

A diferencia de lo registrado en la literatura sobre el tema, pareciera ser que las características individuales se encuentran en el mismo nivel de presencia en el desempeño que las competencias profesionales. Vale la pena pues preguntarnos por algunas de las razones que fundamentan dichas opciones en los docentes peruanos. En esta misma línea, los buenos desempeños están asociados a las buenas prácticas pedagógicas y, particularmente, metodológicas que los docentes debieran desarrollar para hacer que los estudiantes “gocen” de la educación (Cuenca, 2011, p. 43).

Por el contrario, el mal desempeño docente remite a una persona negativa que no asume responsablemente su rol profesional.

En relación a los malos desempeños, la presencia de elementos violentos, autoritarios y discriminadores marcan el tono de los discursos de los docentes que participaron de los diálogos. Este tipo de prácticas definen, incluso aún más que las competencias técnicas, esos malos desempeños. Podríamos decir que dichas habilidades profesionales quedan postergadas a un segundo plano. Evidenciando serios problemas estructurales, un mal docente es identificado antes que nada como una persona con características individuales negativas (Cuenca, 2011, p. 43).

Como señala Néstor López (2011) se requiere que la formación docente considere a la vez el desarrollo de conocimientos, habilidades académicas, habilidades relacionales, ya que el futuro docente los requerirá “para lograr un buen desempeño en el aula. El conocimiento de los derechos del niño y el respeto por ellos no puede estar ausente de dicha formación” (p. 324).

Si bien el aula y la escuela son lugares privilegiados de la práctica pedagógica, la participación en el barrio o la comunidad, o en el diseño de políticas y la gestión educativa no siempre están tan presentes en los docentes; de otro lado, pareciera que

existe menos claridad en cuanto al rol que deben jugar las características personales en su desempeño.

Sin embargo, entre los docentes participantes en los diálogos hay menos claridad del rol que juegan las características personales en el desempeño docente. Son abundantes las referencias a características individuales relacionadas al campo afectivo como la paciencia, la comprensión, la alegría y el cariño, sin mayores conexiones con la utilidad que estas características ofrecerían al desempeño. En la mayoría de los casos, ambos -el personal y el profesional- son tratados de manera paralela (Cuenca, 2011, p. 34).

Rizo (2005) afirma que en la mejora del desempeño cuentan el desarrollo personal del docente, los desafíos educativos, así como las percepciones que éste recibe de su labor profesional por parte de la comunidad educativa.

El desarrollo personal de cualquier profesional pasa no sólo por sus potencialidades derivadas de sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades, pues, como lo consignó Knox, éste es muy limitado y restringido al agotamiento de los recursos mentales y emocionales de las personas, sino que requiere de diferentes estímulos que se pueden obtener de las apreciaciones que sobre su labor puedan expresar otros miembros de la comunidad educativa y de los retos y desafíos que le propicien los procesos evaluativos. De hecho, la evaluación profesoral es un disparador indiscutible de procesos que llevan al mejoramiento de las prácticas educativas (Rizo, 2005, p. 154)

Otros autores como Helfer y colaboradores señalan que el buen desempeño implica interacción con otras y que para relacionarnos con los otros se necesita afirmar la identidad docente, la formación del autoconcepto y la autoestima.

Para poder relacionarse unas con otras, las personas tienen primero que afirmar su identidad. Es lo que se llama la formación del “autoconcepto”, es decir, el concepto que se tienen de sí mismas. Sólo las personas que tienen una autoestima sólida pueden establecer entre sí relaciones positivas y enriquecedoras, y la mayor autoestima refuerza las posibilidades de aprendizaje... La autoestima del docente es fundamental, porque influye decisivamente en la formación de la autoestima de los estudiantes (2006, p. 87).

Es pertinente mencionar la actualidad del debate en América Latina sobre el desempeño docente así como la mirada interdisciplinar como más conveniente para su abordaje, también el estudio reciente de otros factores asociados al desempeño profesional como las condiciones de trabajo y de salud docente. Cueto, Ramírez y León (2003) alertan sobre la mirada a un conjunto de variables, a menudo denominadas afectivas, para lograr una visión más balanceada de los logros de los sistemas educativos y sus factores asociados. Los estudios de la OREALC/UNESCO a través del LLECE, los resultados de estudios de PISA en países latinoamericanos muestran “la emergencia de variables como el clima en el aula, la autoestima de los profesores, las expectativas que estos tienen respecto de sus estudiantes, entre otras, como factores que influyen en el desempeño de los docentes y en el rendimiento escolar” (Robalino, 2005, p. 17). Bos, Moreno y Schwartz (2012), detallan los resultados de la prueba regional SERCE, no se logra lo esperado.

Un 70% de alumnos de América Latina de 3° grado y 55% de 6° grado no domina los conceptos básicos en lectura para ese grado (LLECE, 2008); el 54% muestra tener las habilidades esenciales para participar efectiva y productivamente en la sociedad, es decir, logra al menos el nivel 2 de habilidad en PISA 2009.

Desde 2000 a 2009, se han realizado cuatro pruebas trienales involucrando a un total de más de un millón de estudiantes en 74 sistemas educativos, entre ellos, 11 pertenecientes a ALC: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay, Costa Rica y Miranda en Venezuela (los últimos dos participaron en PISA 2009+, una prueba similar a PISA 2009 pero aplicada en el 2010 a un conjunto de 3 10 sistemas educativos ... Los estudiantes de ALC obtienen resultados significativamente inferiores en las pruebas de PISA 2009 que el resto de los sistemas educativos evaluados y sobre todo se presentan altas desigualdades en los aprendizajes para estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y culturales (Bos, Moreno y Schwartz, 2012, pp. 2, 17).

Murillo (2011), quien ha investigado sobre la eficacia escolar en Iberoamérica aportando a su diagnóstico y al análisis de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos, señala que estos factores comparten aspectos de otras revisiones clásicas (Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007, citados por Murillo 2011).

Así, factores fundamentales como son el clima del centro y del aula, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología o trabajo en equipo del profesorado... la importancia de los recursos económicos y materiales y su gestión como factores relacionados con el rendimiento de los alumnos ... implicados directamente en la calidad de la educación. Otros factores... son los relacionados con la profesión docente, concretamente, con su formación inicial y permanente, su estabilidad o condiciones laborales (Murillo, 2011, p. 61-62).

Recogemos su cuadro con factores: escolares, de aula y asociados al docente.

Cuadro 23: Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores escolares														
Clima escolar	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Infraestructura	x			x	x	x	x		x	x	x		x	
Recursos de la escuela		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	
Gestión económica del centro	x			x	x	x	x		x		x		x	
Autonomía del centro			x				x		x				x	
Trabajo en equipo	x		x	x	x		x					x	x	x
Planificación			x	x	x		x	x			x	x		
Participación e implicación de la comunidad	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x
Metas compartidas	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Liderazgo	x		x	x	x		x	x			x	x	x	x
Factores de aula														
Clima del aula	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
Dotación y calidad del aula			x		x	x			x	x	x		x	
Ratio maestro-alumno		x			x		x							
Planificación docente (trabajo en el aula)			x	x	x		x				x	x	x	x
Recursos curriculares				x	x	x	x	x						
Metodología didáctica	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			x	x	x		x				x	x	x	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores asociados al personal docente														
Cualificación del docente					x		x			x				
Formación continua			x		x		x			x	x	x	x	
Estabilidad	x		x	x	x	x	x	x						x
Experiencia		x	x		x	x		x						
Condiciones laborales del profesorado		x					x						x	
Implicación		x	x	x	x	x	x	x					x	x
Relación maestro-alumno		x		x	x	x	x						x	x
Altas expectativas			x	x		x	x			x	x	x	x	
Refuerzo positivo			x		x	x	x				x	x	x	x

1. Cide: Muñoz-Repiso y otros (1995); 2. Llece (2001); 3. Herrera y López (1996); 4. Concha (1996); 5. Cano (1997); 6. Himmel, Maltes y Majluf (1984); 7. Cide: Muñoz-Repiso y otros (2000); 8. Castejón (1996); 9. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); 10. Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. Unicef (2004); 13. Murillo (2007b); 14. Murillo (2008).

Siendo útil es preciso considerar que los contextos americanos y su enorme diversidad configuran otros elementos regionales que no pueden dejarse de lado.

Es pertinente mencionar que organismos europeos, también han emitido informes sobre la profesión docente señalando las competencias que hoy deberían tener sus docentes. Como dice Gómez (2013): “Se entiende *por profesor competente* el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamiento para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, para desarrollar las funciones y *conseguir los fines educativos que señala la ley*” (p. 17).

En la década del 90, el Informe Delors (Delors, 1998) desarrolló los cuatro pilares de la educación a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Quizá parafraseando a Delors, el modelo europeo plantea como saberes docentes: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. La Red de Formación del Profesorado de Castilla y León (CFIE, 2013) define diez competencias profesionales del profesorado que graficamos.

Gráfico 19: Competencias profesionales del profesorado



Las diez competencias se desprenden a su vez en 37 componentes que son ilustrativos para la elaboración de procesos de formación docente.

Cuadro 24: Competencias y componentes

Modelo Europeo	Consejerías de Educación de la Junta de Castilla y León	
Saber	A. Competencia Científica (Conocimientos y su gestión)	1. Conocimiento en el área educativa. 2. Conocimiento en las materias curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
Saber ser	B. Competencia intra/interpersonal (forma de ser y bien tratar a ...)	4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
Saber hacer qué	C. Competencia didáctica (Proceso de E/A y su gestión)	8. Programación. 9. Didácticas específicas de materias. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula aprendizaje. 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación.
	D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos). 17. Gestión de calidad.
	E. Competencia en gestión de la convivencia	18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución conflictos. 20. Control de la convivencia.
Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.
	G. Competencia en innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.
	H. Competencia Comunicativa y lingüística	29. Gestión de la información. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas lenguaje. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
	I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.
Saber estar	J. Competencia social-relacional	37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.

Fuente: Gómez Pérez, 2013; CFIE, 2013.

El docente necesita adquirir suficientes competencias para dar respuesta a las exigencias de su profesión; aprender a aprender en sus nuevos contextos y comprometido con la novedad del conocimiento y aprendiendo a innovar (Picón, 2013).

... aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en el que trabaja... a lo largo de los últimos años se ha ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) no solo la necesidad de mejorar la acción docente (por ejemplo, impartiendo más formación, que es el instrumento que más se utiliza para este cambio), sino la de potenciar, también, el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido (los centros, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.) para que se produzca un salto cualitativo en la educación (CFIE, 2013, p. 4).

Medrano y Aierbe (2008) nos recuerdan el estudio del desarrollo humano en contextos diversos como el de los medios y el aporte de la psicología cultural.

Desde esta perspectiva las variaciones culturales pueden explicar las semejanzas y diferencias en las dietas televisivas, los valores y la construcción de la identidad no solo en la adolescencia sino, también, en los jóvenes y en la edad adulta. Igualmente, la psicología cultural ha puesto de relieve la importancia de estudiar el contexto histórico cultural y las circunstancias socioeconómicas en las que se han desenvuelto las personas (Aierbe, Cortés y Medrano, 2009). Esto es, atender al microsistema, mesosistema y el exosistema que describe Bronfenbrenner (Medrano y Aierbe, 2008, p. 54).

Es crucial el rol docente, no debe desprestigiarse socialmente su profesión.

La docencia es objeto de una doble percepción social: se considera que el maestro lo es todo y se le atribuyen muchas funciones sociales; y, en contraste, se la califica como una profesión de bajo prestigio social, lo que se expresa en reducidos salarios... y en la falta de estímulos para que los maestros se actualicen, mejoren su labor e innoven (Rivero, 2007, p.39).

Mejía (2008), señala que la desvalorización del maestro lo hace perder autoestima y autovaloración de su profesión; el docente no es una unidad productiva más: “La lógica empresarial se ha ido enfrentando a la lógica de la acción docente, no ha podido entender que los tiempos del cambio educativo son de larga y mediana duración. En ese sentido confunden la reforma de la educación con la reorganización administrativa que se hace de ella” (Mejía, 2008, p. 290). Rivero (2007), ha detallado bien como la ausencia de una política de desarrollo docente ha reforzado la desvalorización de la profesión docente; las bajas remuneraciones, la ausencia de incentivos al buen desempeño, las deficientes condiciones en las que se labora en muchas escuelas públicas son parte del sistema educativo.

A pesar de esto hay muchos maestros entregados a su labor a pesar de la ausencia de reconocimiento. Se debe procurar que los docentes cuenten con las mejores condiciones para su labor profesional y para la atención de sus responsabilidades familiares. Bazarra, Casanova y García (2007) afirman que “La posible y necesaria felicidad del profesorado en el ejercicio de su profesión como educadores es el objetivo fundamental de la educación porque la felicidad de los profesores es el motor de la enseñanza” (p.16). Sería preciso complementar que el logro de los aprendizajes es también objetivo fundamental del docente y la escuela.

Para Heise, Tubino y Ardito (1994), el logro de una autoestima equilibrada sólo existe en la medida que se renueva y se reinventa en actitudes y en la interacción social. La auto-imagen debe generar un sentimiento de seguridad en uno mismo. Pero, el desprestigio de la profesión y el desfase entre el rol del docente tradicional y moderno, consiguen afectar la autoestima del docente.

Los maestros somos profesionales que atravesamos desde hace algunos años una seria crisis de autoestima; no solamente por nuestros salarios, sino por nuestro prestigio profesional y personal dentro del contexto de la ciudadanía. Sólo en las zonas rurales y muy alejadas de las ciudades, el maestro sigue siendo un referente central de las comunidades indígenas y las comunidades campesinas, porque ya no están vigentes los roles que nos asignaron en el Estado criollo y no hemos sabido todavía asumir los nuevos roles de la transición hacia un Estado moderno” (Delgado, 2003, citado por Sandoval, 2003, p.28).

Hay una fuerte necesidad de reconocimiento y de afecto en los docentes (Sandoval, 2003), lo cual plantea investigar los mecanismos intersubjetivos implícitos en su práctica. Pero le compete directamente al docentes asumir corresponsablemente su bienestar y calidad de vida autocuidando su autoestima (Robalino, 2005), como componente de su autoconcepto docente. Éste influye y es influido por su personalidad en la que todas las dimensiones están interrelacionadas

(Cardenal, 1999). Se trata en realidad de un proceso único y complejo que vincula el desempeño docente a su propio desarrollo personal y profesional.

Day (2007, citando a Palmer, 1998) recuerda que si un docente no se conoce a sí mismo no puede conocer a sus alumnos, ni conocer su materia; le falta profundidad y personal y profesional. Marchesi (2007 citando a Schön 1987) indica que al docente lo caracteriza el pensamiento práctico construido desde el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y sobre la acción.

... los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad; y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje (Marcelo, 2008, p.37).

Rizo (2005), insiste en que la labor docente no está limitada sólo a determinadas tareas, se trata de un proceso en el que los educadores movilizan sus capacidades profesionales y su disposición personal; también sus responsabilidades sociales para: “participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática; e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (Rizo, 2005, p. 152).

Para algunos estudiosos, la percepción de autoeficacia docente se asocia con funciones docentes que pueden agruparse en dos áreas: a) Aspectos cognitivos como planeamiento, organización, estrategias de aprendizaje y método de enseñanza; y b) Aspectos afectivos como esfuerzo, dedicación, entusiasmo, nivel de aspiración y persistencia (Fernández, 2008a).

Para Vaillant (2010), el desarrollo profesional docente implica procesos en los cuales los maestros aprenden a enseñar y desarrollan capacidades profesionales. Los investigadores educativos estudian el tema buscando conocer al detalle esos procesos para tener respuesta a las demandas del siglo XXI, sin embargo, Vaillant precisa que “el concepto de “desarrollo profesional” debe entenderse como la formación continua y actualizada de maestros y profesores que son profesionales de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo profesional” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento docente” (Vaillant, 2011). Es evidente que urge en la región procurar programas que mejoren las perspectivas de carrera de los educadores y modificar el imaginario colectivo que desprestigia socialmente esta profesión.

La superación de la situación actual pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios docentes, de la administración educativa y del conjunto de la sociedad altos (Vaillant, 2013, p.203).

Marcelo (2006) insiste en redefiniciones al rol docente porque “los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional” (Marcelo, 2006, p. 20).

Cuenca (2011) nos alerta que si bien es correcto asociar el buen desempeño al logro de los objetivos educativos en los estudiantes, es pertinente el equilibrio entre desarrollo profesional y mejora de los aprendizajes para que la labor docente cobre mayor sentido, podemos añadir a esto que un desarrollo personal asociado al desarrollo profesional en la vida adulta pueden ser una base sólida para la realización del docente.

Finalmente, podríamos afirmar que para los docentes que participaron en los diálogos, un buen desempeño docente se traduce en un buen desempeño de los estudiantes... Esta manera de definir el desempeño tiene la gran ventaja de ser orientadora, reguladora del trabajo y medible en sus resultados. Sin embargo, es también riesgosa, pues contribuye directamente a la enajenación del trabajo; a la pérdida del sentido del trabajo. En tal sentido, la búsqueda de un equilibrio entre el propio desempeño y el producto de ese desempeño sería una salida que permita el desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (Cuenca, 2011, p. 43).

Si bien son variadas las propuestas que se levantan desde la investigación (Rivero, 2005; Cuenca, 2011; Vaillant, 2010; Díaz, 2009; Robalino, 2005; Murillo, 2011, entre otros) para procurar el aprendizaje de los estudiantes y el mejor desempeño de los docentes, todas coinciden en que estos son tiempos de cambio y de transformación y que los procesos que deben iniciarse .-más allá de los términos de eficacia, mejora, buen desempeño, etc.- deben considerar la complejidad de los contextos y los múltiples factores que intervienen en el docente para lograr los objetivos educativos.

2.3 El desafío de la educación intercultural

Con el proceso de globalización en curso y la llegada del nuevo siglo XXI, la humanidad va constatando que los estilos de vida son cada vez más universales y que los países no pueden, ni deben, vivir aislados sino interrelacionándose entre sí y haciendo esfuerzos para “para instalar una identidad nacional con sus genuinos valores y tradiciones, que permitan identificar los grupos humanos como tales y

diferenciar de otros en un contexto de diversidad cultural. Diversidad como vía de avance y de transformación social (Quiñonez de Bernal, 2012, p. 8).

Picón (2013) describe bien como en Perú tenemos como culturas: la hegemónica occidental; las de los pueblos andinos, amazónicos y afro-peruanos; la de migrantes asiáticos, europeos y árabes; la emergencia de los sectores populares migrantes; la generación de nuevas expresiones de cultura por parte de los hijos, nietos y bisnietos de peruanos migrantes a Lima y a algunas capitales de regiones andinas. La educación intercultural es una vía que aporta para que la relación entre diversas culturas se haga en democracia y con iguales oportunidades para todos, una educación que aporte a la plenitud del ser humano.

Esta visión plantea, desde la acción educativa, una educación intercultural, a fin de afrontar no sólo la presencia de muchas y variadas culturas conviviendo en un mismo espacio geográfico, sino a diseñar un modelo educativo que, en el marco de las relaciones democráticas, elimine los efectos negativos de marginación, violencia, injusticia y desigualdad que se dan en las relaciones sociales entre grupos procedentes de diferentes culturas. Es más, ha de ser una educación por la igualdad de oportunidades, una educación que facilite a cada uno su máximo desarrollo (Quiñonez de Bernal, 2012, p. 13).

Porque reconoce a los otros como sujetos de derecho aunque sean diferentes.

La educación intercultural se plantea como una propuesta de acción educativa donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los *otros* como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar, caracterizada por múltiples influencias (Díaz-Aguado, 2003) (citado por Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013, p. 109).

Así como reconoce a todos, la educación intercultural también es para todos y por eso es intercultural, no se limita a una educación para los indígenas.

La educación intercultural debe estar destinada a toda la población, para poder apreciar la diversidad que existe en nuestros países y de este modo eliminar el enorme racismo que explica por qué los pueblos originarios están social y económicamente postergados, entre ellos el educativo (Schmelkes, 2013, p. 4).

De lo que se trata es de atender la diversidad dando autonomía al docente.

Considero que en lugar de segregar la atención educativa de los pueblos originarios, es conveniente atender todas las diversidades desde el corazón del sistema. Un sistema que debe asumir el paradigma de la heterogeneidad y de la inclusión educativa, dando autonomía a los profesores, a los directores y a las escuelas para adaptarse e innovar a partir de las condiciones locales. (Schmelkes, 2013, p. 5).

En América Latina, desde el año 2010 y hasta el año 2021, muchos países celebran los Bicentenarios de su independencia política, Perú lo celebrará en 2021. Diversos foros regionales debaten temas cruciales para el futuro como el tema de la educación y sus reformas estratégicas.

Acompañando estos esfuerzos, y en un documento reciente sobre el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe (*Invertir mejor para invertir más*.

Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas) la CEPAL y la UNESCO (2005) han destacado que para alcanzar las metas establecidas es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores, otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central (Bernal, 2010, p. 49).

La educación intercultural en Latinoamérica parte de asumir su contexto para superar concepciones anacrónicas que no representan ni su historia ni su tradición.

El contexto latinoamericano se caracteriza por relaciones desiguales entre culturas heredadas de la dominación colonial -que no siempre coinciden con la lógica mayorías/minorías- o “colonialidad”: un patrón de poder, basado en la idea de raza como instrumento de jerarquización social (Walsh, 2009: 28)⁵. Así, existen estados monoculturales que no representan sus sociedades pluriculturales (Cruz, 2013, p. 51).

Como parte del proceso, el enfoque intercultural ha ido desarrollándose reconociendo la diversidad y procurando que los alumnos desarrollen su potencial.

En un primer momento, la preocupación por lo diferente se reducía a la atención de la diversidad cultural y lingüística, pero con el tiempo esto se ha ido ampliando. Las declaraciones sobre educación inclusiva han hecho ver que la atención a la diversidad cultural y la atención a la diversidad de capacidades, tienen en común muchísimos principios filosóficos y pedagógicos. Actualmente, cuando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos al reconocimiento de la enorme heterogeneidad de nuestra población en todos los sentidos y a la necesidad de que la educación reconozca estas diversidades y pueda atenderlas de forma tal que todos los alumnos aprendan a su máximo potencial (Schmelkes, 2013, 2).

En el Perú, como en América, al mirar el pasado y el futuro, se constata que contamos con sociedades modernas que no son homogéneas no solo en el ande o la Amazonía, sino en todo el territorio peruano; cada vez más puede evidenciarse su heterogeneidad social, lingüística y cultural, su diversidad cultural como producto de un largo proceso histórico.

Los países que integran hoy América Latina forman un conjunto de pueblos dotados de diversas culturas, lenguas y etnias, fruto de largos y complejos procesos históricos. Es así como una buena parte de los países latinoamericanos, relativamente en estos últimos años ha introducido favorables modificaciones en sus textos Constitucionales, inclinados a reconocer el carácter multicultural de las comunidades indígenas, en su propia diversidad cultural (De Romero, 2013, p. 171).

Palacios afirma que: “Cultura es herencia conductual y simbólica recibida del pasado que establece conductas deseables en una comunidad que deben ser aprendidas por miembros, y valores, ideas y creencias de la comunidad respecto de personas, sociedad, naturaleza y religión (2001, p. 305).

Leiva Olivencia (2013), citando a Sleeter (1996), señala que “la cultura es un conjunto complejo y dinámico de significados adquiridos y construidos, donde la persona adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad social hegemónica” (p. 110), ya que la cultura da sentido a la propia realidad, desde nuestras

creencias, experiencias, actitudes y valores, y las redes de significados sociales y culturales.

Los diversos estudios de Ansión (1990, 1998, 2000, 2006, 2011), nos recuerdan que las culturas son resultados de procesos históricos que los seres humanos vivimos con la naturaleza y los demás. Todo ser humano pertenece a una cultura, ésta se gesta en grupos unidos por un determinado territorio geográfico, etnia, clase social, religión, sexo, edad, etc. Todo proceso educativo se da en un contexto cultural que tiene implícita la diversidad. En educación, la reducción de las brechas resulta imprescindible para elevar la calidad de la educación, ello implica el compromiso con la educación pública por parte de quienes dirigen el país; para detener la segregación, respetar las diferencias y alentar la educación intercultural.

Ya es tiempo de revertir esta situación. Y una condición para ir poco a poco cerrando la brecha es desarrollar políticas agresivas de lucha contra toda forma de discriminación, particularmente por motivos étnicos. En ese sentido, la educación intercultural, que trabaja sobre la relación entre los diferentes para generar condiciones de convivencia en paz, constituye un camino privilegiado para generar un tipo de ciudadanía a la vez más inclusiva y más diferenciada... Y el principio de la interculturalidad para todos nos invita a construir un país que empiece a aprender a manejar sus diferencias como riqueza para todos en lugar de ocasión para ahondar antiguas o nuevas brechas. (Ansión, 2011, p. 71)

Schmelkes (2013) destaca que en el periodo 2001-2006, hubo la intención de fortalecer la educación indígena y la educación intercultural para todos que hoy debería retomarse: "Habiendo sido un Estado pionero en los planteamientos legislativos y de concepción acerca de la educación intercultural, hubo una especie de derrumbe de su liderazgo y sería interesante que lo vuelva a retomar (Schmelkes, 2013, p. 7). Aunque hay disparidades entre países, la región avanza.

En resumen, la situación es notablemente despareja entre países, lo que en gran medida depende de la administración en funciones y del grado de organización de los pueblos indígenas en cada país. Las organizaciones indígenas están sujetas a una dinámica histórica que hace variar su fuerza en diferentes momentos. No obstante, en términos generales se registra un avance regional, que incluye el reconocimiento de una pluralidad cultural y lingüística prácticamente en todas las constituciones de los países que tienen pueblos originarios. (Schmelkes, 2013, p. 8).

Es muy valioso el aporte que ofrece la diversidad cultural a la democracia.

La democracia está fundada en el pluralismo y entre más potente es este pluralismo, más fuerte es la democracia. Es preciso aprovechar las enormes diferencias para enriquecer las visiones del mundo, y de este modo contar con más opciones al momento de tomar decisiones para solucionar los problemas. La diversidad permite fortalecer la democracia. Es necesario fortalecer a las democracias locales para construir una democracia nacional fundada en la diversidad (Schmelkes, 2013, p. 8).

La interculturalidad es una propuesta para construir ciudadanía en la diversidad.

En el debate académico va ganando terreno la concepción de que ésta, como principio normativo, es una propuesta ético-política, social y epistemológica que busca perfeccionar el concepto de ciudadanía y que asume el reconocimiento de los derechos culturales de los

pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de nuestro Estado-nación (Fuller, 2002). La propuesta intercultural, en proceso de construcción, tiene diversas miradas; en una de ellas se considera que algunos principios que la sustentan son: la ciudadanía en la plenitud de sus expresiones, el derecho a la diferencia y la unidad en la diversidad (Alvarado, 2002) (citado por Picón, 2013, p. 82).

La diversidad es una de las riquezas más valiosas que tiene América Latina.

La diversidad es una de las riquezas de mayor valor que tiene América Latina; esa misma que ha sido reconocida por las constituciones de la mayoría de sus países en función de la multiculturalidad y la pluriétnicidad, y que ha puesto delante de cada habitante un reto particular, relacionado con conocerse a sí mismo/a y a los y las demás. Este reconocimiento implica el ejercicio del respeto y particularmente del respeto a la diferencia, que constituye la base del entendimiento entre los individuos, los grupos, las comunidades y las naciones (López, N., D'Alessandre y Corbetta, 2011, p. 262).

La interculturalidad como proceso histórico es un encuentro entre diferentes que siempre produce aprendizaje entre quienes se encuentran, pero ello no está exento de una paradoja: del conflicto entre diversos y también de asimilación de las formas de ser y actuar de la otra persona. Dice por ello Ansión (2011) que se trata de transitar de una realidad intercultural que reconocemos tal como se presenta, a un proyecto intercultural que quiere ser un proyecto de convivencia en paz; la interculturalidad implica el proceso de resolución de los conflictos con los demás y de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

La interculturalidad es imprescindible, es democrática, en el sentido que el reconocimiento del otro, el deleitarnos en reconocer al otro, el ver al otro como un activo, no como un pasivo (Degregori, C.I., 2011). La educación, en un país tan diverso como el Perú, plantea la necesidad de contemplar la dimensión intercultural en la sociedad y la escuela; se trata de una demanda urgente al igual que el derecho a una buena educación que suele ser tan vulnerado (Ames, 2011).

Y que debe darse en un proceso de descentralización porque las ciudades son un crisol de interculturalidad, un centro de culturas.

La descentralización es crucial, porque la diversidad cultural se da a lo largo y ancho de nuestros países. Se da regionalmente al interior de cada país. Si bien nuestras ciudades capitales son en sí mismas un crisol de interculturalidad, un centro de culturas, la diversidad cultural se expresa en las regiones (Degregori, 2002). Desde las regiones de nuestros países se debe articular una propuesta estratégica nacional: heterogénea, abierta, flexible, diversificada Picón (citado por Picón, 2013, p. 88).

La educación intercultural renueva los enfoques educativos si parte de “reconocer que la inclusión implica adoptar un enfoque de interculturalidad y de derechos, en el que se asume que existe una diversidad de aspiraciones y de formas de habitar nuestro entorno” (PNUD, 2012c, p.101). La educación está desafiada por ello a nuevos sistemas educativos donde la diversidad se valora como positiva y

enriquecedora para el logro de los objetivos educativos. No cabe duda que, habiendo estado habituados a sistemas homogéneos, resulta complejo el tratamiento escolar de la diversidad ya que lo más habitual es la práctica escolar uniforme (Huguet y Madariaga, 2005).

Desde un punto de vista ecológico Jiménez (2013), citando a Bronfenbrenner (1987) y Essomba (2006), sostiene que los modelos y las formas de gestión de la diversidad de la escuela, como parte del sistema social, reflejan a su vez los modos de gestión de la diversidad en la sociedad; es importante conocer esta realidad para profundizar en el terreno educativo. Es evidente que los procesos de diversificación social demandan un mayor protagonismo de las minorías nacionales.

Cualquier formulación ideológico política “de futuro”, y todavía más para toda propuesta de cómo afrontar localmente, nacionalmente e internacionalmente las situaciones y procesos de diversificación sociocultural, hace falta partir del previsible mantenimiento (incluso de su incremento) durante el siglo XXI del protagonismo y la relevancia sociopolítica de los pueblos indígenas, los grupos étnicos y las minorías nacionales (Giménez Romero, 2009, p.37).

Diversos estudios muestran que la realidad plurilingüe y pluricultural de nuestras sociedades modernas debe ser considerada para el rediseño de políticas que solo se planteaban la incorporación al patrón cultural y lingüístico mayoritario, no cabe duda que las lenguas son el principal medio de comunicación e identificación cultural entre los seres humanos pero existen también otros diversos medios culturales. El sistema educativo es un medio fundamental para desarrollar valores, aptitudes, y conocimientos interculturales; algunos gobiernos procuran implementar reformas en esta orientación para cumplir con compromisos nacionales e internacionales.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015 (ODM) y el contenido de la Declaración de Mar de Plata de 2010, por ejemplo, tienen una particularidad positiva en favor de la diversidad y de la educación de los pueblos indígenas. Este último documento, en particular, reconoce que los sistemas educativos en contextos de diversidad cultural y lingüística se constituyen como los instrumentos institucionales más importantes para la transmisión y el desarrollo de los valores, aptitudes y conocimientos intra e interculturales. En este documento, la necesidad de mejorar el acceso, la calidad y la igualdad de las oportunidades educativas brindadas a los indígenas es elevada al grado de compromiso de Estado, el que debe mostrar resultados cualitativos y cuantitativos de desarrollo para 2021 (López, N., D’Alessandre, y Corbetta, 2011, p. 182).

Siendo muchos los factores que se necesita para alcanzar la calidad educativa, resulta evidente que “ésta no depende de la modificación de un sólo factor sino de la articulación y convergencia oportuna de varios de ellos según la particularidad de los contextos” (Rivero, 2003, p.5). La mejora del desarrollo profesional docente también es precisa sobre todo en la valoración de la diversidad: “El maestro tendría que ser un hacedor de puentes entre las diversidades que componen el país” (Rivero, 2003, p. 53), y la estimación de la diversidad como riqueza de y para todos.

... es necesario abordar valiente y generosamente el enfoque intercultural, que no se detiene en la pasiva tolerancia del otro sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; a la estimación de la diversidad como riqueza de todos; a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales; al abandono, en fin, de los guetos y de los particularismos mezquinos (Ipiña, 1997, p. 100).

Como destaca Rivero, existe consenso para “redefinir la profesión docente y su función social en el contexto nacional para atender su diversidad, responder a las demandas actuales y asumir la responsabilidad de educar a quienes harán frente a situaciones siempre nuevas en el futuro como ciudadanos, ya no sólo de un país sino del mundo” (2003, p. 65).

Como concluyera Degregori (2010, 2011) es central la importancia del maestro y su rol como *passieur*, como puente entre culturas, por ello, puede ser portavoz de la posibilidad de la unidad de la diversidad y de una educación intercultural sin discriminación. La educación, dice Ansión, puede tender el puente necesario para nuevas relaciones interculturales que superen las confrontaciones con miras al desarrollo.

Con el riesgo de simplificar demasiado, podríamos decir que el enfoque anterior miraba la realidad del país en términos de contraposición (entre cultura andina y occidental, o entre tradición y modernidad), la misma que, en términos académicos, se vivía como polémica y confrontación. La experiencia educativa conjuntamente con la urgencia política de encontrar salidas viables para la convivencia en un país diverso nos orienta en cambio a poner el énfasis en la *relación* intercultural y se interesa por ello en el establecimiento de puentes entre quienes son o se creen diferentes (Ansión, 2000, p. 41).

La escuela debiera ser uno de los lugares clave para formar tempranamente en la diversidad con las capacidades necesarias para la convivencia.

... en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (Herrera; Lorenzo, 2005; López, 2002), para lo que se necesitaría de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz; Guirao; Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como el proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atiende a la riqueza de la diversidad del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Esteve, 2004; Gómez, 2004; Herrera; Lorenzo, 2007), siendo por todo ello por lo que han surgido múltiples trabajos que se centran en el estudio y fomento de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Essomba, 2007; Jordán, 2007; Leiva, 2007; Santos, 2008) (citados por Bravo y Herrera, 2012, p. 133).

La escuela, pero también la familia -y ambas comunicadas- contribuyen a generar climas positivos donde el aprendizaje se genera en corresponsabilidad, seguridad y confianza “la adaptación del niño en la escuela se va a ver facilitada cuando exista una cierta continuidad entre las prácticas y valores familiares y los que imperan en el aula, lo que, sin lugar a dudas, podría garantizarse a través de la colaboración entre padres y maestros” (Bravo y Herrera, 2012, p. 127).

La Ley General de Educación N° 28044 (2003) asume la diversidad cultural, étnica y lingüística peruana como una riqueza y promueve la interculturalidad como principio de la educación: “La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Art. 8°). El Art. 19° reconoce “el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional” y el Art. 20° se compromete a ofrecer Educación Bilingüe Intercultural en todo el sistema educativo. Precisa tener en cuenta las condiciones y el perfil del educador intercultural bilingüe.

a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.

b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.

c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.

d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.

e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Las normas favorecen a las poblaciones indígenas, andinas y amazónicas.

Cavero (2008) hace un balance sobre importantes proyectos realizados en Perú:

En el Perú se han ejecutado muchos proyectos de educación para indígenas, en algunos casos han formado parte de programas de desarrollo lindante con la antropología aplicada, que se sistematizaron limitadamente o son poco conocidos: para el caso de la Amazonía tenemos entre otros el estudio de Trapnell (2003), y para el caso Andino los de Montoya (1990), Zúñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (1991), Contreras (1996), Patricia Ames (2000, 2002), Zúñiga-Gálvez (2002)... el trabajo de Juan Ansión (2002)... el verdadero objeto de la antropología son las relaciones interculturales, es la interculturalidad... Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez (2002) y Lucy Trapnell (2003) hacen un breve recuento histórico de los antecedentes a nivel nacional de la EBI (Cavero, 2008, p. 47-48, 53).

También están los aportes de Zúñiga y Ansión (1997) “que diferencian las relaciones culturales de hecho y la interculturalidad como principio normativo, y consideran que la interculturalidad posee carácter desiderativo. Fundamentan el por qué en el Perú se abusó y ahora no se debe emplear la categoría de “mestizaje cultural”, que en realidad es una forma de resistirse a aceptar la diferencia” (Cavero, 2008, p. 57). Entre otros aportes tenemos:

Los aportes de Claudia Briones (2006) sobre la necesidad de analizar la diversidad cultural desde las provincias; sobre la diversidad cultural e interculturalidad como construcciones históricas, sociales y académicas; y sobre los presupuestos de las distintas

propuestas de cómo concebir la “interculturalidad”, enriquecen el debate. Igualmente, se debe considerar que la EIB ha dejado de ser un asunto enclaustrado en el aula de clases y se ha convertido en un tema claramente articulado con otro tipo de demandas sociales y con la construcción de un nuevo tipo de sociedad (Zariquiey, 2003; Candau, 2007) (Cavero, 2008, p. 58).

Sagastizabal reseña los aportes de Zúñiga y Gálvez (2002) que recuerdan la educación indígena como derecho; para Sagastizabal (2006), la educación intercultural no es ni exclusión ni gueto educativo, o solo diversidad por ser escuela urbana, escuela bilingüe o escuela aborígen. La diversidad no es una rareza social y cultural.

La valoración de la diversidad o educación intercultural lo que intenta es lograr un diálogo entre culturas, a partir de reconocer que el término diversidad tiene dos componentes antagónicos y complementarios, diferencia y semejanza, no se puede ser diferente si no hay una cierta semejanza y esta corriente trata también de sostener una escuela para todos que responda a la realidad de una sociedad multicultural. Parte de la necesidad que tienen las sociedades actuales de que sus sistemas educativos adopten un modelo intercultural como instrumento educativo general (Sagastizabal, 2006, p. 63).

Como han señalado Huguet y Madariaga (2005), es pertinente investigar en los contextos bilingües, para “conocer las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante hacia todas las lenguas del contexto escolar para fundamentar una propuesta de educación de la competencia de gestionar la diversidad” (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010, p. 47). Competencia también relevante para la formación docente. Como señala Trapnell (2008), hay que incluir la identificación de nuevos conceptos para explicar las experiencias de diferentes contextos culturales porque existen otras formas de saber diferentes. Ruiz Bravo, Rosales y Neira (2005) hablan de pensar más bien en “saberes con los cuales se tiene que dialogar”. El Pronunciamiento Latinoamericano sobre “Educación para Todos” (2000, p. 5) insistía en la importancia de no perder los valores latinoamericanos como:

- El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos.

- La multiculturalidad y la interculturalidad. Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.

Para Trapnell (2008), los programas EIB de las últimas décadas han tenido diferentes enfoques sobre interculturalidad, educación intercultural y cultura indígena, pero en general los programas EIB han insistido más en la diversificación de diseños curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos. Aunque esto ha permitido incorporar saberes locales en la escuela, para Trapnell no se aborda un tema central para la EIB: la relación entre conocimiento y poder. Para De Romero

(2013), los saberes y conocimientos adquiridos por los pueblos indígenas se han transmitido oralmente y no deben perderse “por la falta de una sistematización escrita, junto con la extinción de las lenguas que los vehiculaban” (De Romero, 2013, p. 180).

El respeto a la lengua, la cultura y el entorno de la niñez indígena favorece el rendimiento escolar y la permanencia. Para el caso de las niñas indígenas en particular, hay sendos informes que alertan sobre su cuidado y la valoración de los contextos en el proceso educativo.

Varios informes, realizados por UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) indican que las niñas indígenas, en particular, enfrentan difíciles problemas en relación con el ambiente escolar, a veces carente de baños, sin agua y, en ocasiones, hasta enfrentan el abuso sexual de parte de los docentes... La demanda educativa indígena continúa proponiendo participar de una educación que no excluya los valores de la comunidad, las familias y el territorio... (López, N., D'Alessandre y Corbetta, 2011, p. 181).

El apoyo de los maestros es clave para obtener aprendizajes en escuelas en entornos interculturales y en la transición de la primaria a la secundaria.

La investigación disponible ha mostrado que en la transición de la escuela primaria a la secundaria se produce una disminución de la percepción del profesorado como fuente de apoyo (Furman y Buhrmester, 1992; Malecki y Demaray, 2002), mientras que el apoyo de los compañeros parece sufrir menos cambios (Harter, 1985). Sin embargo, el apoyo de los profesores es un aspecto clave en relación a los buenos resultados escolares de los estudiantes de minorías étnicas (Antrop-González, 2006; Johns, 2001) (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013, p. 110).

La comunicación, especialmente para el manejo de los códigos lingüísticos de una lengua originaria es crucial para favorecer el diálogo, el intercambio, la calidad y equidad educativos. Importa la lengua, también debe importar la comunicación.

Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Abdallah-Preteille, 2001; Aguado, 2003; Banks, 2008; Essomba, 2006; Leiva, 2010). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2007). (Leiva Olivencia, 2013, pp. 110).

La comunicación intercultural tendería puentes de intercambio y convivencia que fomenten el respeto a la diversidad y promuevan la participación escolar y comunitaria.

Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria (Esteve, 2003; Nieto, 1996; Grant y Sleeter, 2007) (Leiva Olivencia, 2013, pp. 111).

Bos, Moreno y Schwartz (2012) alertan sobre los bajos resultados escolares que obtienen los estudiantes de menor nivel socioeconómico que viven en zonas rurales y

que pertenecen a minorías étnicas, a diferencia de “sus pares de mayor nivel socioeconómico, que viven en áreas urbanas y que no tienen descendencia indígena”. (p. 1). Leiva Olivencia (2013), señala por eso la importancia de la labor del educador ya que en su docencia tiene que ver su concepción educativa pero también sus claves actitudinales, afectivas, emocionales, para que con apertura y respeto establezca una relación interactiva que los enriquece a ambos, al aula, a la escuela, a la comunidad.

Los Estados deben dar “respuestas a los efectos nocivos que generan las profundas desigualdades existentes con respuestas a demandas más específicas de reconocimiento de la diversidad, que deberán implicar la superación de toda forma de discriminación y la construcción de sociedades cimentadas en la pluralidad de las identidades de sus ciudadanos” (López, N., D’Alessandre y Corbetta, 2011, p. 279). Pero también la sociedad tiene el desafío de asumir la diversidad porque las acciones de integración sociocultural no solo involucran a andinos y amazónicos sino a todos los sujetos de cada comunidad nacional. Más aún durante el proceso educativo.

Se ha de avanzar hacia la interculturalidad, logrando que en las instituciones educativas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad étnica y cultural de cada nación. Sumado a esto, la política debe buscar desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo (López, N., D’Alessandre y Corbetta, 2011, p. 264).

Para Luis Enrique López hace falta más, que todos tomen conciencia de la diversidad peruana, de los mismos derechos educativos y del reconocimiento del otro.

Estando por terminar la primera década del siglo XXI, los esfuerzos por mejorar la educación de la población indígena no pueden ser abordados desde una lógica compensatoria ni restringirse a esta población... es menester impregnar la educación de todos los peruanos, interculturalizando los currículos y planes de estudio, de forma tal que todos tomemos conciencia de la diversidad que caracteriza a nuestro país y del derecho de los pueblos indígenas a defender sus formas de pensar, sentir y actuar, y a construir una propuesta educativa coherente con su proyecto de vida (López, L.E., 2009, p. 36-37)

Hay que tener en cuenta que la diversidad del país no es únicamente cultural.

La educación debe atender, en una perspectiva ética, las diversidades sociales, las territoriales, las diversidades en las potencialidades y capacidades de aprendizaje de los sujetos educativos, las diversidades en la asignación a los centros educativos de los recursos para el aprendizaje incluyendo las tecnologías modernas de información y comunicación, la diversidad de espacios de aprendizaje y de pedagogías en los escenarios del Estado y de la sociedad civil (Picón, 2013, p. 174).

Se trata del derecho a la diversidad en democracia, diálogo y aprendizaje.

En otras palabras, es imperativo perfeccionar el modelo democrático vigente, no solo para dar cuenta de la diversidad sino también para reconocer positivamente el derecho a la diferencia. El diálogo entre visiones del mundo contrapuestas debe abrir paso a la complementariedad y aprendizaje mutuo desde una perspectiva generalizada de interculturalidad (López, L.E., 2009, p. 37).

No podemos dejar de reconocer que aún se siguen debatiendo planteamientos sobre la diversidad cultural, especialmente entre multiculturalismo e interculturalidad.

Por lo anterior es necesario promover una discusión conceptual entre esta variedad de planteamientos, conceptos, discursos, prácticas sociales, entre multiculturalismo, interculturalidad bilingüe e interculturalidad. No para generar un concepto único, lo que creemos inconveniente e imposible, sino para enriquecer la producción de conocimiento, la reflexión crítica, los diseños de políticas y programas, las comprensiones y prácticas pedagógicas (Williamson, 2004, p. 23).

Cruz (2013) nos dice que “Multiculturalismo e interculturalidad son conceptos polisémicos. Comúnmente ambos se usan, en un sentido descriptivo, para denotar la diversidad cultural en un espacio determinado (Walsh, 2008: 140; Ansión, 2007:40-41; Tubino, 2004: 155; Requejo, 1996: 94) (p. 46). Pero, mientras para el multiculturalismo las culturas pueden definirse por sí mismas según sus características objetivas y al margen de su relación con otras culturas, la interculturalidad sostiene una concepción relacional de la identidad cultural:

El interculturalismo tiene mayor alcance analítico que el multiculturalismo porque parte de la distinción entre culturas dominantes y subalternas, en vez de minoritarias y mayoritarias, y de una concepción relacional de la identidad, lo que le permite comprender casos de diversidad cultural en contextos distintos a las democracias liberales desarrolladas (Cruz, 2013, p. 49).

Tedesco y López (2013) se preguntan cuán preparados están los docentes para los desafíos de la diversidad cultural y los nuevos paradigmas educativos, se responden que es escasa la información sobre las representaciones docentes.

¿En qué condiciones objetivas y subjetivas están los docentes para enfrentar estos nuevos desafíos? Las informaciones disponibles en algunos países de la región se refieren particularmente a las condiciones de trabajo, salarios, formación profesional y, eventualmente, a sus posibilidades de carrera. Son muy escasas, en cambio, las informaciones sistemáticas acerca de las representaciones que tienen los docentes sobre las diferentes dimensiones culturales, sobre los nuevos paradigmas dominantes entre los jóvenes y sobre las nuevas exigencias a su desempeño profesional (Tedesco y López, 2013, p. 25).

Los docentes tienen también que aportar su propia cuota para que la situación de la educación en sus regiones supere los déficits de calidad y equidad; el educador debe asumir conscientemente su rol para romper la inercia y asumir el desafío de la diversidad y la transformación educativa. Si bien diversos estudios localizados en algunas escuelas de zonas andinas y amazónicas presentan, en unos casos, más participación del estudiante en escuelas bilingües (López, L.E., 2009), y en otros, escuelas rurales andinas con escaso diálogo y mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos (Ames, 2011), es indudable que los docentes son actores fundamentales para el éxito de la escuela en el campo.

Carmen Montero (2001, citada por Ames, 2011), señala que el ejercicio docente está librado muchas veces a las características personales del docente por lo que se requieren estrategias que incidan en su calidad profesional.

... los estudiantes reclaman de sus docentes un trato igualitario, sin favoritismos y con una postura clara frente a la discriminación, respetando su identidad y su diversidad, cosa para la que muchos docentes no parecen estar preparados. Piden asimismo exigencia académica y situaciones de aprendizaje desafiantes, pero también demandan atención a la dimensión afectiva de esta relación, orientación y consejo, así como atención y preocupación por sus problemas (Ames, 2011, 187-188).

Los estudiantes pueden aportar elementos para definir criterios de buena docencia, ellos pueden dar cuenta de la dimensión académica y la dimensión afectiva de lo que consideren un buen docente, lo que puede “tomarse en cuenta en el proceso de formación docente y en los procesos de apoyo y acompañamiento al docente en ejercicio” (Ames, 2011, p. 318). Y es que se demandan nuevos procesos de formación docente para afrontar los desafíos de la diversidad en el siglo XXI.

A su vez, hay que formar docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en el contexto actual de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento y la información. Para que los docentes dispongan del entusiasmo y compromiso requerido para sus nuevas tareas, es necesario que se preste la debida atención a la salud laboral y al estado emocional en el cual se encuentran (PRELAC I, 2000, p. 41).

Según Ansión (2011), la educación debe ser pertinente a la cultura y lengua de los educandos, debe desarrollar capacidades para relacionarse positivamente con personas de culturas diferentes a la suya. Al maestro le corresponde tener conocimiento y manejo de la diversidad como riqueza, reconocer la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística del país sin dejar de hacer una reflexión crítica para educar en la diversidad.

Alonso y Martínez-Taboada (2011), relevan la enorme importancia al estado de bienestar que experimenta el docente en su trabajo; sostienen que la convivencia intercultural en la escuela, los impacta positivamente durante el proceso educativo, más que a los maestros que laboran en escuelas con mayor homogeneidad cultural.

Leiva Olivencia plantea algunos indicadores para lograr la eficacia intercultural en la comunidad educativa:

- _ El incremento de la comprensión crítica de la propia cultura y la de los demás, lo cual es un potente elemento de interculturalidad y de reconocimiento de toda diversidad cultural.
- _ La conciencia de la validez y coherencia de culturas diferentes a la propia, y su desarrollo en contextos sociales diversos.
- _ La adquisición de habilidades comunicativas para mantener y consolidar relaciones interculturales eficaces y positivas entre todos los agentes educativos.
- _ La identificación de pautas conductuales y de comunicación que susciten o puedan provocar situaciones de discriminación o prejuicios culturales, y, por tanto, la necesidad de

establecer protocolos o activadores de prevención o, en su caso, de gestión efectiva de situaciones potencialmente aversivas. (Leiva Olivencia, 2013, pp. 125).

Picón (2013) identifica propósitos centrales y algunos rasgos característicos de la educación intercultural en América Latina. Como propósitos centrales: formación humana con una visión de integralidad; desarrollo humano sostenible; formación de ciudadanía; fomento de la unidad nacional; educación intercultural como componente básico de todas las grandes tareas históricas nacionales. Como rasgos peculiares: valoración y reconocimiento de las diferencias; su presencia en la institución educativa y en todos los espacios de la vida nacional; no es la misma para todos los miembros de la sociedad nacional; es heterogénea, diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias; se da en todas las etapas, niveles y modalidades de la educación nacional.

Como bien señala Latapí, se trata de recuperar lo mejor de la tradición educativa latinoamericana sin olvidar al ser humano, de hacernos sabios en la modernidad y de educar integralmente según las demandas del siglo actual.

Ante los retos actuales, me permitiría recordar la necesidad de recuperar, en versiones actualizadas, los valores de nuestra tradición educativa latinoamericana. Tenemos una herencia humanista, un legado de respeto a la persona en su integralidad. No lo abandonemos en aras del funcionalismo productivo que parece proponernos una engañosa “modernidad”. Tengamos la sabiduría de reformular y reactualizar esos ideales de educación integral, de una manera adecuada al mundo que hoy nos toca vivir (Latapí, 1994).

Interculturalizarnos todos es el reto para ser mejores ciudadanos del mundo.

Así como en toda América los indígenas debieron interculturalizarse para sobrevivir en un contexto que les era adverso, se espera hoy lo mismo de los no-indígenas, para que sean no solo mejores peruanos, colombianos, guatemaltecos y latinoamericanos en general, sino también mejores ciudadanos del mundo, ahora que el planeta es más intercultural que nunca (López, L.E., 2009, p. 37).

La educación intercultural crea espacios comunes de diálogo e interacción cultural, es una oportunidad de aprendizaje y desarrollo humano y educativo.

El camino educativo comienza por mejorar las relaciones interpersonales entre todos los agentes educativos, construir un sentido de pertenencia flexible y transcultural que permita que todos nos sintamos diferentes e iguales en un entorno educativo de aprendizaje colaborativo (Escarbajal, 2010). Esa es la clave de la interculturalidad desde la concepción de la cultura de la diversidad: el valor de la diferencia supone crear espacios comunes de diálogo e interacción cultural y a la vez el respeto de lo culturalmente diverso como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, social y educativo (Leiva Olivencia, 2013, pp. 126-127).

Un maestro valorado aporta más al aprendizaje y a la relación entre diversos, puede tener más óptimos desempeños cuando cuenta con el apoyo necesario, del Estado y la comunidad, para conducir los procesos de aprendizaje.

De este modo, Vedder, Horeczyk, Liebkind, & Nickmans, (2006), explican que las actitudes y creencias del mundo, que detenta el profesorado, repercuten en la práctica

educativa, no sólo en el éxito académico del alumnado (extranjero y autóctono), sino en el estado de bienestar o malestar... la creación de un clima de clase adecuado para la convivencia intercultural sobre el que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de un maestro que se perciba a sí mismo como un sujeto que tiene algo que ofrecer a la sociedad y aportar a su comunidad; que sienta que su hacer es valorado; que brinda y recibe apoyo por parte de su entorno social más próximo; o que el mundo que lo rodea tiene sentido (Alonso y Martínez-Taboada, 2011, p. 33).

La interculturalidad debe concebirse ante todo como un proceso, un camino y un aprendizaje permanente, es más que una guía para las relaciones entre culturas.

No basta con un respeto que solo signifique el derecho declarado a existir. Semejante 'respeto' sería muy limitado y con razón algunos podrían considerarlo engañoso. Estamos hablando de un respeto que signifique tomar en serio las diferentes culturas, dando la oportunidad a quienes las practican de desarrollarlas en interacción con otras culturas (Ansión, 2007, pp. 44-45).

El enfoque intercultural favorece una relación de aprendizaje mutuo.

El enfoque intercultural tiene un mayor alcance analítico y normativo que el multicultural para gestionar la diversidad en Estados plurinacionales y pluriculturales. Si bien ha sido pensando en y desde América Latina, sus postulados tienen mayor potencial de generalización que el multiculturalismo: permite dar cuenta de un rango más amplio de fenómenos de diversidad cultural al partir de la distinción entre culturas dominantes/subalternas, más que mayoritarias/minoritarias, y concebir la identidad colectiva en términos relacionales. Posibilita ir más allá de la tolerancia, la coexistencia y la igualdad formal entre culturas, para favorecer el respeto, la convivencia y la igualdad sustancial. Propende por una igualdad y una justicia sustantiva, más que formal, entre culturas. Favorece una relación de aprendizaje mutuo, a diferencia del multiculturalismo que en primer lugar se inclina por la liberalización de las culturas iliberales (Cruz, 2013, p. 71).

La interculturalidad nos remite, no solo a la existencia de muchas culturas sino a la relación que se establece entre culturas. Cuando mencionamos culturas, estamos aludiendo a las personas que forman parte de ellas, desde el enfoque intercultural nos referimos a personas de distintas culturas que se interrelacionan entre sí y que probablemente provienen de diferentes tradiciones culturales; pero a la vez se trata de personas que comparten espacios comunes y que, por tanto, se influyen mutuamente (Ansión, 2011).

Resumen

Los educadores y la educación, como derecho fundamental y retada a lograr mayores niveles de calidad y equidad, se han estudiado en sus aspectos más relevantes. La educación en Perú es expresión de la enorme aspiración de los pueblos para acceder al conocimiento así como parte de la tradición comunitaria que siempre prioriza la educación y la escuela como institución de formación. La educación peruana afronta realidades complejas y problemáticas que se evidencian más en las poblaciones andinas y amazónicas. El sistema educativo peruano requiere procesos de cambio que favorezcan los aprendizajes y permitan superar los déficits educativos.

El compromiso del educador peruano con el cambio social y educativo es un factor clave para la transformación de la escuela y la mejora de su desempeño como docente. En el docente se conjuga un plano personal pero también uno profesional dependiendo de su contexto, en él se conjuga lo privado y lo público, su rol en el logro de los aprendizajes y en el cambio educativo es crucial, pero deben valorarse y sentirse valorados. Las concepciones de calidad implican complejos sistemas de creencias e ideologías en docentes como en gestores y administradores de la educación. Los cambios no pueden operar solo en las reformas curriculares, en los enfoques del aprendizaje o en las metodologías, la actualización y formación docente debe apuntar también al desarrollo de las capacidades docentes, las pedagógicas y las de gestión institucional. La profesión docente es compleja por las competencias interdisciplinarias y multidisciplinarias que conlleva; el maestro peruano fue muchas veces visto como un héroe cultural, como un promotor y reformador social, pero el cumplimiento de su rol requiere políticas de Estado integrales y multisectoriales.

El Perú es un país pluricultural y multilingüe, se suele decir que es al mismo tiempo un país de contrastes y “de todas las sangres”. Hay consenso sobre la relevancia del contexto y los problemas que ha traído consigo en la construcción de la nación cuando no se ha considerado su heterogeneidad y evolución. La atención a la diversidad es una exigencia de los nuevos tiempos. El estudio de los pueblos y su interacción con sus contextos implica también reconocer como diferentes colectivos comparten diferentes identidades y ubicaciones sociales participando en la construcción de representaciones y significados que le son vitales.

La diversidad es una característica del nuevo siglo XXI, los países y las personas se interrelacionan entre sí desde su identidad. En Perú, como en América, hay heterogeneidad social, lingüística y cultural, la diversidad cultural es producto de un largo proceso histórico. La interculturalidad como proceso histórico es un encuentro entre diferentes que siempre produce aprendizaje entre quienes se encuentran. La educación intercultural es una vía que aporta a la relación entre diversas culturas y a la plenitud del ser humano. Todo proceso educativo se da en un contexto cultural que tiene implícita la diversidad y que por eso puede desarrollar capacidades para la relación positiva con personas de culturas diferentes. Al docente le toca conocer y manejar la diversidad como riqueza, puede ser un hacedor de puentes para contar con nuevas relaciones interculturales que superen las confrontaciones. La educación intercultural puede crear nuevo diálogo e interacción cultural como ocasión de nuevos aprendizajes para el desarrollo humano y educativo.

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO ADULTO: PERSONALIDAD Y AUTOCONCEPTO

Introducción

La psicología del desarrollo ha orientado sus investigaciones hacia la infancia, la adolescencia o la tercera edad, si bien desde la perspectiva del ciclo vital todas sus etapas deberían ser materia de estudio, es posible constatar que son menores las investigaciones y publicaciones sobre el desarrollo y la edad adulta siendo que la adultez es la etapa más extensa temporalmente y en cierto sentido la meta del desarrollo de la infancia y la adolescencia (Uriarte, 2007). No cabe duda que la historia personal, la asimilación de la propia experiencia, así como la influencia que el medio ejerce en el individuo contribuyen para asumir las tareas del desarrollo (Erikson, 1980).

Durante la juventud o adultez emergente participamos activamente en la propia evolución personal, se trata de una continuidad donde el presente asume el pasado y se proyecta hacia el futuro determinando las expectativas y las propias creencias sobre el desarrollo adulto. Se trata, al decir de muchos autores, de diversas etapas en las que progresivamente se adquiere autonomía, madurez psicológica, productividad y la responsabilidad que conlleva la formación de la familia. La adultez plantea tareas y retos sociales que varían dependiendo de la sociedad y la época a la que se pertenece (Zacarés y Serra, 1996; Havighurst, 1972; Baltes, 1987; Lefrançois, 2001; Papalia, 2012; Rodríguez, 2005).

La ciencia de la personalidad aporta a un mejor conocimiento del ser humano, a la comprensión de quienes somos, del porqué de la conducta (Hampson, 1982). Explica las características personales y posibles patrones generales como colectividad humana. El estudio de los llamados elementos internos de la persona y sus manifestaciones conductuales han dado origen a diversas teorías y modelos (Pervin, 1997; Torró, 2006); pero al ser muchas las variables que influyen sobre la personalidad su estudio es complejo. La personalidad docente es de particular interés en este estudio ya que interesa explorar la influencia de la personalidad en el desempeño docente como factor importante de la calidad educativa.

Se comprende mejor el concepto de personalidad, luego de precisar las nociones del temperamento y el carácter. Izquierdo (2002) señala que la personalidad es una estructura dinámica configurada por sistemas y subsistemas que se relacionan

e interactúan entre sí para realizar a la persona y darle características propias a los sistemas psíquicos de cada individuo. Romero (2005), da cuenta del debate entre los modelos de rasgos (Allport, 1937 y Catell, 1943) y los planteamientos socialcognitivos (Mischel y Bandura). En los últimos años, Costa y McCrae (1980, 2006) plantearon su modelo de los “cinco grandes” como rasgos de temperamento moldeados por el ambiente pero no originados y desarrollados sólo por el ambiente; consideran que una definición de personalidad debe tener en cuenta: estructura dinámica, sistemas de organización psicofísica, forma característica de pensar y comportarse, influencias externas, biografía objetiva y autoconcepto como visión de sí mismo.

El autoconcepto como constructo teórico nos remite a preguntarnos quiénes somos, comprenden tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual (Cava y Musitu, 2000; Cerviño, 2008). Para algunos autores el autoconcepto es el núcleo de la personalidad (Saura, 1996; Torró, 2006). El autoconcepto y la autoestima son conceptos que se interrelacionan y es evidente que es una base fundamental para nuestro desarrollo adulto y consiguiente labor profesional. La relación interpersonal, el desempeño docente, el rendimiento escolar, el sentimiento de competencia, de aprecio a nosotros mismos, están influidos por nuestra percepción; si las personas se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados (Gómez, 2007). El autoconcepto y la autoestima tienen importantes funciones en la adaptación del sujeto adulto a su medio, pueden regular y dirigir la conducta.

3.1 El desarrollo adulto

El estudio del desarrollo de la vida de las personas, materia de la psicología evolutiva, ha estado orientada especialmente hacia la infancia y la adolescencia. Progresivamente, se han emprendido investigaciones en la perspectiva del ciclo vital sobre la edad adulta como la etapa más extensa temporalmente y en cierto sentido la meta del desarrollo de la infancia y la adolescencia (Uriarte, 2007). Si bien se han establecido acontecimientos normativos y transiciones, los enfoques del desarrollo esquematizan un sinnúmero de itinerarios disponibles (Cardozo, 2012), pero como bien denomina Baltes (1987), el desarrollo humano es multidireccional -obtención de metas varias- y multidimensional -las dimensiones del desarrollo son cambiantes, además, de no operar igual en todas las personas.

La edad cronológica y el crecimiento biológico explican parcialmente el desarrollo evolutivo de las personas, también es necesario hablar de una multicausalidad

(Badillo, 1997) porque “son varios los referentes que definen el desarrollo de las personas; los biológicos, los ambientales, etc., pero sobre todo, se concede un papel primordial a las variables de naturaleza histórica y cultural” (Rodríguez, 2005, p. 13); cuenta cómo las personas se relacionan con el mundo y cómo expresan sus emociones (Papalia y Olds, 1997; Baltes, 1987) a lo largo de toda su vida. Para Rice (1997), para ser adulto es imprescindible la socialización, lo que implica la aceptación y el respeto de las normas y valores de la sociedad a la que se pertenece, sin dejar de reconocer la dimensión biológica, emocional y legal.

El siguiente cuadro presenta las tareas asignadas por Rice al periodo adulto.

Cuadro 25: Tareas de desarrollo de la vida adulta

Tareas de desarrollo de la vida adulta		
Juventud	Edad madura	Vejez
<input type="checkbox"/> 1. Lograr autonomía	<input type="checkbox"/> 1. Ajustarse a los cambios físicos de la mediana edad	<input type="checkbox"/> 1. Permanecer físicamente saludable y ajustarse a las limitaciones
<input type="checkbox"/> 2. Moldear una identidad	<input type="checkbox"/> 2. Encontrar satisfacción y éxito en la vida profesional	<input type="checkbox"/> 2. Mantener un ingreso adecuado y medios de sostenimiento
<input type="checkbox"/> 3. Desarrollar estabilidad emocional	<input type="checkbox"/> 3. Asumir la responsabilidad cívica y social de los adultos	<input type="checkbox"/> 3. Ajustarse a nuevos roles de trabajo
<input type="checkbox"/> 4. Establecer y consolidar una carrera	<input type="checkbox"/> 4. Llevar a los hijos a una vida adulta feliz y responsable	<input type="checkbox"/> 4. Establecer condiciones adecuadas de vivienda y vida
<input type="checkbox"/> 5. Encontrar la intimidad	<input type="checkbox"/> 5. Revitalizar el matrimonio	<input type="checkbox"/> 5. Mantener la identidad y el estatus social
<input type="checkbox"/> 6. Convertirse en parte de grupos sociales compatibles y de la comunidad	<input type="checkbox"/> 6. Reorientarse hacia los padres que envejecen	<input type="checkbox"/> 6. Encontrar compañía y amistad
<input type="checkbox"/> 7. Seleccionar una pareja y ajustarse al matrimonio	<input type="checkbox"/> 7. Reorientar los roles sexuales	<input type="checkbox"/> 7. Aprender a usar el tiempo libre de manera placentera
<input type="checkbox"/> 8. Establecer residencia y aprender a manejar un hogar	<input type="checkbox"/> 8. Desarrollar redes sociales y actividades para disfrutar el tiempo libre	<input type="checkbox"/> 8. Establecer nuevos roles en la familia
<input type="checkbox"/> 9. Convertirse en padre y criar a los hijos	<input type="checkbox"/> 9. Encontrar un nuevo significado a la vida	<input type="checkbox"/> 9. Lograr la integridad mediante la aceptación de la propia vida

Fuente: Rice, F.P., 1997, p. 36.

La persona se hace adulta cuando se desarrolla en sus diferentes dimensiones:

Desde la dimensión biológica, Rice considera que un sujeto es adulto cuando ha alcanzado el pleno desarrollo físico y la capacidad reproductiva. Desde la dimensión emocional, la adultez se define como el logro de la estabilidad emocional, el autocontrol, la tolerancia a la frustración y la libertad de oscilaciones en el estado de ánimo. Desde la dimensión legal... que las leyes recogen todos los derechos así como las obligaciones que una persona tiene por ser adulta. Por último, desde la dimensión social... un sujeto no puede autopercebirse como adulto, sino que tienen que ser los miembros de la sociedad en la que vive los que lo cataloguen como tal (Rodríguez, 2005, p. 35).

Las tareas del desarrollo según Havighurst, citadas por Lefrançois (2001), se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 26: Tareas del desarrollo de Havighurst

Juventud	Mediana edad	Vejez
<input type="checkbox"/> 1. Cortejar y elegir pareja	<input type="checkbox"/> 1. Ayudar a los hijos en la transición del hogar al mundo	<input type="checkbox"/> 1. Adaptación a la disminución de fuerza física y salud
<input type="checkbox"/> 2. Aprender a vivir felizmente con el conyugue	<input type="checkbox"/> 2. Empezar actividades adultas de tiempo libre	<input type="checkbox"/> 2. Adaptación al retiro laboral y disminución del ingreso
<input type="checkbox"/> 3. Iniciar una familia y asumir las funciones de madre o padre	<input type="checkbox"/> 3. Relacionarse con el conyugue como persona	<input type="checkbox"/> 3. Adaptación a la muerte del cónyugue
<input type="checkbox"/> 4. Criar a los hijos	<input type="checkbox"/> 4. Asumir ar responsabilidades adultas y cívicas	<input type="checkbox"/> 4. Afiliación explícita a un grupo de personas de edad similar
<input type="checkbox"/> 5. Aceptar las responsabilidades del manejo del hogar	<input type="checkbox"/> 5. Mantener un desempeño laboral satisfactorio	<input type="checkbox"/> 5. Cumplimiento de obligaciones sociales y cívicas
<input type="checkbox"/> 6. Iniciar una profesión u ocupación	<input type="checkbox"/> 6. Adaptarse a los cambios fisiológicos del periodo	<input type="checkbox"/> 6. Establecimiento de una forma de vida física satisfactoria
<input type="checkbox"/> 7. Asumir las responsabilidades cívicas apropiadas	<input type="checkbox"/> 7. Adaptarse al envejecimiento de los padres	
<input type="checkbox"/> 8. Establecer una red social		

Fuente: Lefrançois, 2001.

Ambos cuadros muestran que, en términos generales, existen tareas comunes en las etapas adultas aunque con determinados acentos, que podríamos llamar más personales o sociales, que finalmente lo que revelan son las diversas dimensiones y ámbitos en los que transcurre el desarrollo adulto.

Aunque en la adultez son distintos los factores y es muy difícil concretar la edad exacta para el inicio de una etapa, si pueden destacarse los cambios relacionados con: el trabajo, los estudios, la vida en pareja, la vida independiente, la maternidad o paternidad. Se trata de una etapa del desarrollo personal y social en diferentes dimensiones: laboral, afectiva, personal, social, económica y física que se caracteriza por su complejidad (Rodríguez, 2005); conforme la persona va realizándose va también pasando a las siguientes etapas del periodo adulto con nuevas tareas y en un proceso continuo.

Los cambios durante el desarrollo adulto tiene más que ver con la historia personal que con su maduración orgánica o edad cronológica; con las decisiones y acciones que se labra cada sujeto, pero dependiendo a la vez de acontecimientos que son externos a su acción (Palacios, 1990).

Zacarés y Serra (1998) señalan que Erickson (1980) realizó importantes estudios sobre el desarrollo adulto con su teoría del desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital donde se precisan las tareas evolutivas para los distintos períodos evolutivos; en dicha teoría se articulan las etapas secuenciales del desarrollo del yo, las tareas

psicosociales específicas de la edad adulta se engloban bajo la crisis que Erickson denominó “generatividad versus estancamiento”.

Haciendo un recuento de los principales autores que han aportado al estudio de la adultez (Rodríguez, 2005) tenemos a:

- Erikson (1968), considerado pionero en estudios sobre la madurez. Establece la secuencia de tres periodos: adulto joven (intimidad frente a aislamiento), adulto (generatividad frente a estancamiento) y vejez (integridad frente a desesperación) como tres periodos adultos;

- Levinson (1978), analizó que los adultos se enfrentan a tareas que deben llegar a dominar: edad adulta temprana (22 a 40 años: se crea una familia y se adquiere un trabajo); crisis de mitad de la vida (40-45 años: momento de reflexión vital); edad adulta intermedia (45 a 60 años: satisfacción por la vida); transición a la edad adulta tardía (60 a 65 años: revisión de vida y mirada al futuro); edad adulta tardía (a partir de los 65 años: se cuestiona su papel ante sí mismo y ante la sociedad).

- Gould (1978), diferencia siete estadios cronológicos: de los 16 a los 18 años, deseo de independizarse de los padres; de los 18 a los 22 años, abandono de la familia y orientación hacia el grupo de compañeros; de los 22 a los 28 años, desarrollo de la independencia, compromiso laboral y con los hijos; de los 29 a los 34 años, preguntas a la propia identidad, confusión de roles, dificultades en el trabajo y en el matrimonio; de los 35 a los 43 años, alcanzar los objetivos de la vida; de los 43 a los 53 años, aceptación de la propia vida; de los 53 a los 60 años, incremento de la tolerancia, aceptación del pasado, menos negativismo y maduración general.

- Badillo (1997), señala como etapas: etapa de conquista (30-40 años: búsqueda de la independencia afectiva y económica); la etapa de crisis y consolidación (40-50 años: crisis de la media de la vida, autoevaluación y valoración personal, consolidación familiar y social); etapa del nido vacío y redefinición o separación (50-60 años: abandono de los hijos del hogar, redefinición de la relación de pareja.

- Hoffman, París y Hall (1997), los adultos se caracterizan por: la capacidad de dar amor y aceptarlo a todos los niveles y por la capacidad de ser sociables y realizar un trabajo productivo; están sujetos al ajuste de expectativas, pero se es adulto si cada quien sabe quién es, hacia donde va, si trabaja por lograr sus objetivos y metas.

- Craig (1977), estudia la madurez personal y señala que son señales de ella la habilidad de responder al cambio y la adaptación exitosa a las nuevas condiciones.

Para Arnett (2004), desde el punto de vista social, se pueden señalar cinco características externas que se perciben indicadores del ser adultos: 1) abandonar la

casa de los padres, 2) casarse o convivir, 3) convertirse en padre o madre, 4) acabar la escolarización, 5) obtener un trabajo de tiempo completo; mientras los adultos jóvenes pueden identificarse con tres características principales que ellos mismos perciben como indispensables para considerarse adultos: 1) asunción de responsabilidades; 2) capacidad para tomar decisiones autónomas; y 3) independencia económica.

Papalia (2012), describe tres etapas: adultez emergente (del final de la adolescencia hacia los 40 años), adultez media (40 a 65 años) y adultez tardía o envejecimiento (adultez joven de 65 años a 74 años; adultez vieja de 75 a 84 años y adultez tardía avanzada a partir de los 85 años). En la adultez emergente se experimenta antes de asumir roles y responsabilidades adultos, incluso pueden postergarse más allá de los 30; factores como género, capacidades académicas, actitudes hacia la educación, raza, y origen étnico, expectativas al final de la adolescencia y clase social, influyen en esta etapa hacia la adultez. La adultez en la mitad de la vida examina las trayectorias vividas y la forma en que la gente construye su identidad y la estructura de su vida (Moen y Wethington, 1999, citados por Papalia, 2012); la cohorte, el género, el origen étnico, la cultura y la posición socioeconómica, tienen influencia en este curso de la vida.

El desarrollo adulto implica un proceso de maduración psicológica que Zacarés y Serra (1996) configuran como un aglutinador de las creencias normativas sobre el cambio durante la etapa adulta, lo que se opone en gran medida a la imagen de estabilidad total que en 1990 nos ofrecía McCrae y Costa con la perspectiva psicométrica sobre la personalidad adulta.

La madurez como concepto tiene un significado dinámico, es un proceso continuo que debe ser considerado en la educación y en el desarrollo profesional de los educadores.

En educación y formación, el constructo 'madurez personal' posee un significado especialmente dinámico. Es un proceso continuo en el que a cada individuo le toca velar por él esforzándose por erradicar el infantilismo que lo paraliza y atrofia a fin de transformarse internamente para convertirse en una persona plena y equilibrada. No se pretende hacer ver a la madurez personal como un remedio para todos los males educativos, sino simplemente como un proceso inminente en la educación, particularmente en la formación del profesorado como impulsora de su desarrollo profesional desde el ámbito de lo personal (Ramírez y Herrán, 2012, p. 27).

El siguiente cuadro presenta importantes enfoques teóricos sobre la madurez.

Cuadro 27: Enfoques teóricos sobre la madurez personal

DOMINIOS	Teoría evolutiva normativa: "Ser adulto es ser maduro"	Teoría humanista constructivista: "Existir es cambiar, cambiar es madurar; madurar es crearse a uno mismo indefinidamente"	Teoría de la resistencia: "Madurar es aprender a sufrir y a aceptar el sufrimiento"
Antecedentes históricos culturales	-Concepción de culturas tradicionales -Teorías sociológicas. -Modelos racionalistas de productividad y rendimiento.	-Modelos organicistas de explicación del desarrollo. -Psicología constructivista -Psicología humanista -Filosofía optimista sobre la naturaleza humana.	-Mística deformada de la cruz, presente en la tradición religiosa cristiana. -Investigación sobre personalidades resistentes en situaciones de límite.
Relación con la edad cronológica	-Fuerte correlación.	-Baja correlación	-Baja correlación; se sufre ya desde la infancia.
Factores de desarrollo/productores de madurez	-El paso del tiempo como elemento que identifica la acumulación de experiencia. -Vivencia de sucesos fuertemente normativizados y en el momento adecuado (por ejemplo, paternidad).	-Nivel de desarrollo cognitivo del sujeto estructuras internas con la que afronta las experiencias, especialmente las personales.	-Experiencias de sufrimiento vividas desde el nacimiento, especialmente pérdidas, separaciones dolorosas y fallecimiento
Correlatos externos	-Indicadores de éxito social (ingresos económicos, reconocimiento de otros). -Éxito conformista.	-Independencia de correlación de éxito social.	-Ser mujer
Grado de relativismo y unidad del constructo	-Visión unitaria, unida - fuertemente al desempeño de un rol. -Puede medirse por criterios objetivos.	-Visión unitaria, holística consistente transituacionalmente. -La madurez puede evaluarse. -Noción culturalmente compartida en su núcleo.	-Visión unitaria. -Núcleo común en todas las culturas, donde el sufrimiento es universal.
Papel del sujeto	-Pasivo de ajuste y acomodación a roles y expectativas	-Activo, propositivo, constructivo.	-Pasivo -Importancia de las creencias como recurso del sujeto, sobre todo las de tipo trascendente o religioso.
Criterios sociales de definición: ¿En qué se nota que una persona es más madura?	-Criterios visibles (tiene una casa, un trabajo...) -Deberes y responsabilidades -Serenidad, sentido común en las tareas acometidas. -Autocontrol, moderación. -Modelo laboral de ejecución.	-Criterios no visibles a simple vista. -Modo de asumir los acontecimientos -Apertura a la experiencia. -Amplios intereses y preocupaciones. -Sentido de crecimiento personal continuo. Metas, propósito, proyecto. Interdependencia.	-Aceptación y serenidad ante lo vivido. -Resignación. -Generatividad preocupación y responsabilidad hacia otros, capacidad de sacrificio. -Sensibilidad ante el sufrimiento ajeno. -Fuertes creencias y coherencia
Estatus explicativo del componente humano	-Medio	-Alto	-Alto
Relación con otros constructos.	-Ausencia de trastorno mental. "la madurez es el estado normal de desarrollo para un adulto en nuestra sociedad".	Autorrealización	Sacrificio, resignación

(Fuente: Zacarés y Serra, 1998)

Fuente: Ramírez y Herrán, 2012, p. 28

Cuando un profesional como el docente evidencia una personalidad intolerante y no logra comunicarse adecuadamente con los demás, su dimensión personal afecta su desarrollo profesional.

Ser mejores personas y mejores maestros exige una reconstrucción de las prácticas desde la persona –su conciencia de actitudes y comportamientos profesionalmente inmaduros y maduros, y de la propia madurez personal como referente interno de la autoformación. Sólo así se podrá alcanzar mayor calidad desde una comunicación educativa que incida no sólo en los aprendizajes de los alumnos, sino en su formación, comprendida como crecimiento personal (Ramírez y Herrán, 2012, p. 29).

Como señala Esnaola (2008), resulta relevante el estudio del autoconcepto como constructo multidimensional y, en particular, el análisis del autoconcepto físico durante el ciclo vital -desde la adolescencia hasta la vejez- en dominios como competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza, que remiten a un autovaloración física y autoestima, son temas en discusión; sin embargo, las personas esperan que en la adultez se alcance el desarrollo psicológico personal en las diferentes dimensiones, la física es una de ellas. La confianza en sí mismo y los sentimientos de autoeficacia predisponen a las personas a estilos de vida más saludables que mejoren su estado general de salud (Rodríguez, 2005).

Teniendo en cuenta el aporte de Rodríguez (2005) –quien cita a Hoffman, Paris y Hall (1997); a Papalia y Olds (1997) y a Santrock (1989)-, se clasifica la adultez en las etapas: 1) Edad adulta temprana o juventud (desde los 22 hasta los 40 años); 2) Edad adulta intermedia o madurez (desde los 40-45 hasta los 65 años); 3) Edad adulta tardía o vejez (desde los 65 años hasta la muerte). A continuación se desarrollarán las características psicológicas personales de estas etapas del desarrollo adulto.

La adultez, se especificará en etapas que describirán las características que presentan las personas en relación a las distintas dimensiones de desarrollo, especialmente, a la laboral, personal y social.

3.1.1 Etapas y características principales

El desarrollo adulto comprende diversas etapas que están marcadas por las propias percepciones del individuo durante su ciclo vital y por sus contextos. En este campo, hay autores que como Vultur (2005) señalan que “el paso de la adolescencia a la edad adulta tiene unos perfiles a menudo difusos y es el propio sujeto más que los roles sociales y las condiciones de vida quien prefiere continuar con la adolescencia o avanzar hacia la adultez”.

Como nos recuerda Uriarte (2007), para los investigadores del desarrollo humano son los acontecimientos sociales los que dan al joven la independencia necesaria para ser adulto.

K. Schaie y S. Willis (2003) señalan cinco acontecimientos sociales importantes que marcan el inicio de la vida adulta: La finalización de la formación académica y profesional; el trabajo y la independencia económica; el vivir independiente respecto de los padres; el

matrimonio; y tener el primer hijo. Con anterioridad a ellos otros autores (Bromley, 1966; Erikson, 1973; Havighurst, 1952; Levinson, 1977; Riegel, 1975, en G. Craig, 1988) han destacado fenómenos sociales semejantes y las implicaciones en los cambios de roles sociales, con las consiguientes modificaciones en los procesos psicológicos subyacentes (Uriarte, 2007, p. 281).

La identidad adulta está vinculada al trabajo, al incremento de la actividad remunerada, sin embargo la ausencia de responsabilidades familiares no parece influir en los distintos tipos de identidad. Coinciden los autores en que la madurez psicológica y la identidad adulta no están determinadas necesariamente por la edad, el género, la ocupación laboral y las responsabilidades familiares (Serra, Gómez, Pérez-Blasco y Zacarés, 1998; Torres y Zacarés, 2004).

3.1.1.1 *Adulthood temprana*

Para muchos autores, la adultez temprana se inicia al concluir la adolescencia comprendiendo un periodo entre los 20 y 40 años aproximadamente; es una etapa en la que las personas crecen y cambian porque deben tomar decisiones trascendentales que pueden regir sus vidas. Como señala Papalia y Feldman (2012), la mayoría de las personas dejan el hogar paterno para iniciar otra etapa de vida que implica el primer trabajo, ser pareja y formar una familia, quizá casarse, tener hijos y responsabilizarse de su crianza (Papalia y Feldman, 2012). Alaminos (2008) señala que se trata de un concepto cultural diverso que origina múltiples definiciones operativas.

Los adultos tempranos deciden sobre sus relaciones interpersonales, pero también sobre su vida técnica o profesional, para Papalia y Feldman (2012), es un tiempo de gran potencial para el desarrollo físico, intelectual y emocional; al asumir nuevos roles va evolucionando su manera de afrontar la vida, hay más realismo y mejor manejo de sus abstracciones; cambia también la percepción de sí mismos y del mundo; se trata de cambios que ayudan a definir mejor una teoría de sí mismos más definida.

En esta etapa, se afronta retos personales y decisiones que trascienden en toda la etapa adulta: la selección de una pareja y la formación de una familia; el matrimonio, la paternidad y la maternidad; la definición de su vocación profesional; y la instalación de su vida laboral, suelen resolverse durante el transcurso de esta etapa vital; la posibilidad de cambios y crisis, está presente por eso puede verse hoy como las personas se enfrentan a dificultades en el trabajo y en la vida en pareja que puede originar nuevas opciones y una nueva vida en pareja (Rodríguez, 2005).

La maduración biológica y el desarrollo de habilidades emocionales en la juventud o adultez emergente vinculadas al paso a la edad adulta, están variando de

acuerdo a los contextos; en algunas sociedades industrializadas occidentales, es una tendencia que los jóvenes estén viviendo períodos más prolongados de búsqueda retrasando su paso a la adultez y variando los normativos, como el matrimonio y la paternidad, más allá de los 30 años; también las relaciones entre padres y adultos emergentes sufren cambios y tensiones que se enrumban cuando los hijos inician otra etapa. Alaminos (2008) señala que, en la actualidad, se destaca la prolongada permanencia de los jóvenes en el hogar familiar con deseos de participar normalmente la vida familiar, y, a su vez, sabiendo que quiere establecer su unidad familiar cuando cuenten con trabajo estable y una vivienda que facilite su integración social.

Antes de los 30 años, la exploración puede tener conductas de riesgo. Madurar implica un proceso de edificación de la propia identidad para alcanzar lo que se pretende con competencia y relacionarse con los demás en forma segura y constructiva.

Para Hopenhayn (2008) la juventud o adultez emergente es decisiva para perpetuar o revertir la dialéctica inclusión o exclusión social, ésta produce brechas de capacidades y oportunidades que confrontan a jóvenes y adultos, pero también a los propios jóvenes entre sí. Cuando se es joven desarrollar capacidades, autonomía y redes de relaciones es muy útil para insertarse en el mundo del trabajo y en la sociedad.

Los adultos jóvenes y la adultez emergente han sido materia de debate e investigación evolutiva por la tendencia a la prolongación de la adolescencia y la postergación de los roles adultos (Fierro y Moreno, 2007).

Tanto Arnett (2000, 2004), como los defensores de la perspectiva relacional intergeneracional (Cigoli y Scabini, 2006; Scabini, Marta y Lanz, 2006) evocan las grandes transformaciones históricas de la adolescencia y de la familia en Occidente, como justificación de un cambio en las teorías clásicas del desarrollo humano, basadas en etapas fijas que experimentan los individuos a lo largo de su ciclo de vida (Marzana, Perez-Acosta, Marta y González, 2010, p. 101).

Según Arnett (2000), en los países menos industrializados es menor la asociación entre la prolongación del tiempo para la formación personal y el retraso para elegir el matrimonio y la paternidad. Los estudios muestran en estos países altos niveles de homogeneidad en la transición a la edad adulta a partir de la adolescencia, hasta los 30 años. Marzana, Perez-Acosta, Marta y González (2010, citando a Grant y Furstenberg, 2007), detallan como -en República Dominicana, Ghana, Colombia, Kenya, Perú y Camerún- existen evidencias del alcance de un mayor nivel de

desarrollo en la educación, lo que no siempre se considera por parte de las fuerzas económicas que determinan la transición a la edad adulta en dichos países.

Las trayectorias de transición entre educación y trabajo, la salida de la escuela y el ingreso al primer empleo, las trayectorias académicas y laborales, se entienden cabalmente a partir de: “i) el curso de vida y los procesos de transición hacia la vida adulta, ii) la producción y reproducción de las desigualdades sociales y iii) los procesos de toma de decisiones educacionales y ocupacionales” (Cardozo, 2012, pp. 109-110).

La juventud o adultez emergente, como construcción social, en las sociedades contemporáneas occidentales u occidentalizadas, es el paso obligado para hacernos adultos. Para Pérez y Leticia, este paso está asociado con cuatro transiciones clave:

a) la transición del sistema de educación formal al mercado de trabajo; b) la formación de una nueva familia a través de la unión conyugal o la paternidad-maternidad; c) la obtención de la independencia residencial a partir del abandono del hogar de los padres y d) la búsqueda y construcción de una identidad propia (Saraví, 2009a: 37). No obstante, en las comunidades indígenas de raíz mesoamericana, el tránsito a la adultez está marcado fundamentalmente por la unión conyugal. Así, por ejemplo, un joven de quince años que inicia una vida marital adquirirá el estatus de “señor” y las obligaciones comunitarias y familiares que ello implica (Pérez y Leticia, 2012, p. 104).

El *desarrollo personal* en esta etapa, señala Clemente (1996), se evalúa en la proximidad de las relaciones, es a través de éstas que el adulto joven vive su identidad y características de personalidad, para Erikson (1968) se trata de poner a prueba la identidad a la tarea evolutiva de la intimidad y a su desarrollo ya que si el individuo no puede mantener relaciones íntimas de amistad o pareja se aislará y deprimirá. El desarrollo de la intimidad tiene a la base la confianza en sí mismo, al igual que la elección de la profesión, son dos tareas clave para el desarrollo del sujeto. Las relaciones afectivas y el desarrollo de los sentimientos personales, con dosis de compromiso y lealtad, pueden llevar al surgimiento de relaciones afectivas íntimas y maduras (Clemente, 1996).

Rathus y Nevid (1989) han descrito una propuesta de cinco etapas para las relaciones íntimas que se basan en Levinger: desde el primer contacto, la construcción de la relación, la continuación de la relación, el deterioro de la relación, hasta el fin de la misma.

Las experiencias personales vividas por los sujetos tienen un rol determinante en las relaciones íntimas; la satisfacción mutua en el amor compartido y los sentimientos de equidad en el compromiso; la continuidad que puede implicar el matrimonio o la vida en pareja con la adaptación al otro y reparto de roles; la lucha y el esfuerzo personal para superar el deterioro y ver los aportes y límites de la relación; y, la

implicación en la relación que puede dar satisfacción o insatisfacción para mejorar la relación manteniéndola o rompiéndola, son algunos de los aspectos que deben ser considerados para una relación madura (Papalia y Olds 1997; Clemente, 1996; Rodríguez, 2005).

El autoconcepto influye en el desarrollo personal del adulto joven, su concepto sobre sí mismo cambia y se modifica durante la adultez con sus propias percepciones y las que recibe de los demás, “El autoconcepto es considerado un patrón organizado, coherente e, integrado, de las percepciones relacionadas con el yo” (Hoffman, Paris y Hall, 1997), considera no solo su percepción del momento que vive, sino también del futuro por venir.

El concepto que una persona tiene sobre sí mismo cambia a lo largo de la primera etapa de desarrollo adulto, a partir de las modificaciones que el sujeto experimenta en base a los roles sociales que tiene que desempeñar, las habilidades y la apariencia física. Sin embargo, este cambio del autoconcepto en el adulto joven va a suponer una continuidad con los roles desarrollados en etapas anteriores (Rodríguez, 2005, p. 52)

Ya que el autoconcepto tiene que ver con la propia trayectoria personal y social, es lógico que si se asocia su estudio a la variable género se encuentre diferencias entre hombres y mujeres.

No obstante, existen importantes diferencias en lo referido al género; es decir, un examen adecuado sobre el desarrollo del autoconcepto debe contemplar la variable género. Así, los hombres contemplan sus vidas desde unos parámetros diferentes al de las mujeres y esta variedad de factores influyen, probablemente, en sus conceptos del yo (Hagestad y Neugarten, 1985) (citado por Rodríguez, 2005, p. 52)

El *desarrollo social* de la adultez temprana está marcada por los nuevos roles personales y sociales, la elección de la pareja y la formación de la familia son tareas esenciales que se basan en el amor. Según Rice (1997), el amor tiene cinco dimensiones: amor romántico, amor erótico, amor dependiente, amor filial y amor altruista; para Sternberg (1986), el amor tiene tres componentes: la intimidad, la pasión, y la decisión y el compromiso. En realidad es la conjunción de distintos elementos combinados lo que lleva según Sternberg al amor perfecto.

El matrimonio o la vida en pareja es parte del desarrollo adulto, la soltería también lo es. Esto conlleva a la maternidad y paternidad que producen cambios y ajustes en las relaciones personales y sociales porque la llegada de un hijo implica nuevas responsabilidades que cambian la dinámica de la pareja y de las amistades. Hoffman, Paris y Hall (1997) describen el cambio en los roles sociales, la personalidad, las amistades, los valores y la participación en la comunidad.

En esta etapa se modifican también las relaciones con madres y padres, la autonomía e independencia son parte de las expectativas del adulto joven, cabe mencionar aquí el estudio sobre relaciones padres-hijos de Frank, Avery y Laman (1988) acerca de aspectos de la autonomía (independencia, toma de decisiones, control de personal, la autoafirmación, y la responsabilidad consigo mismo y con los otros) y aspectos de la relación (empatía, la cercanía, la comunicación, la preocupación y el respeto) en sus relaciones con cada uno de sus padres. A partir de esto señalan seis patrones:

... individual, escasas relaciones padres-hijos; contacto -competente, el hijo siente empatía hacia sus padres pero surgen conflictos; pseudoautónomo, basado en la evitación del conflicto debido a la indiferencia; identificado, el hijo se identifica con sus figuras paternas; dependiente, el joven no es capaz de encauzar su vida por él mismo; conflictivo, el hijo se avergüenza de las carencias y deficiencias de sus padres (Rodríguez, 2005, pp. 56-57).

Como señala Clemente (1996), la amistad sufre cambios y aunque pueden disminuir en número, si logran permanecer pueden aportar en el apoyo emocional de la vida en familia (Papalia y Olds, 1997) o de la vida sin pareja.

El *desarrollo laboral-económico* es uno de las tareas más importantes porque implica la consolidación de la carrera (Vaillant, 1977). Para Hoffman, Paris y Hall (1997), la elección de una vocación está determinada por la personalidad, los intereses y los valores personales, cuando se armonizan todos estos elementos es posible que exista una alta satisfacción laboral ya que el individuo elige la profesión acorde con el concepto sobre sí mismo que ha desarrollado durante su ciclo vital.

La actividad laboral es muy importante para madurar y desarrollarse como adulto; el retraso de la independencia económica, el desempleo, afectan ostensiblemente a las personas; si vemos el caso de las mujeres, éstas suelen trabajar en puestos con menor estatus social y también recibir salarios menores que los de los hombres, y si son mujeres casadas y con hijos se les dificultan el progreso y el ascenso en el trabajo (Rodríguez, 2005). No cabe duda que durante la adultez temprana el desempeño laboral concentra tiempo e importantes esfuerzos de las personas.

Es pertinente mencionar la referencia de Marzana, Perez-Acosta, Marta y González (2010) al estudio sobre juventud y cohesión social en 18 países de Iberoamérica (más España y Portugal), contratado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL en 2008 y ejecutado por la Organización Iberoamericana para la Juventud, que se enfoca en los aspectos socio-económicos que influyen en los jóvenes iberoamericanos de 18 a 29 años. El estudio muestra que

la juventud o adultez emergente está atravesada por la inestabilidad y el cambio repentino que rompen la lógica de las etapas; aspectos como el embarazo y maternidad adolescente, el trabajo adolescente, el desplazamiento por la violencia, la migración, la pobreza, etc., gravitan en el desarrollo del adulto emergente y pueden condicionar su acceso a mayores oportunidades de empleo y ascenso social.

Se destaca un énfasis en la importancia de la familia y las relaciones familiares lo que compatibiliza con los resultados del estudio de Cigoli y Scabini, 2006, y Scabini, Marta y Lanz, 2006 (citados por Marzana y otros, 2010) que tienen una perspectiva relacional-intergeneracional. En el estudio de Marzana y otros (2010) la concepción de ser adultos se vincula especialmente a las siguientes características psicológicas: responsabilidad, proyección, madurez y generatividad.

Rivera-González (2011) insiste también en que los jóvenes viven una etapa crucial en la que construyen una identidad personal y una identidad laboral con nuevos roles y funciones, señala que la cotidianidad en América Latina transcurre entre las paradojas y las contradicciones de los jóvenes frente al mundo moderno y globalizado, entre las oportunidades para desarrollar nuevas habilidades y obtener nuevos conocimientos, y entre el incremento de la desigualdad y una situación de mayor vulnerabilidad; porque la cuestión de la juventud o adultez emergente es más que una simple cuestión de edades, es un proceso dinámico que se vive de manera cada vez más compleja.

Sin embargo, el tema clave es cómo alcanzar una integración-inclusión y una mayor autonomía en un contexto de mayores restricciones y de mayores incertidumbres. Lo anterior es clave, ya que nos permite entender el hecho de que no hay una juventud homogénea; por lo tanto considero que hay tantas juventudes como tantos procesos y transiciones se den en la vida de cada persona, en cada región y en cada país (Rivera-González, 2011, p. 333).

3.1.1.2 *Adultez media*

La adultez media es el periodo que abarca desde los 40 años hasta los 65 años que ya ha sido determinado por las experiencias personales anteriores, por tanto es un tiempo de reflexión y de reestructuración de metas, de análisis de las distintas facetas y etapas de la vida; un periodo de gran responsabilidad a todo nivel que está marcado por las diferencias individuales. En esta etapa ya se ha afrontado la responsabilidad con los hijos en tanto eran menores y los padres pueden contar con más espacio para la dedicación personal y el uso de su tiempo libre; es también tiempo de adaptación y aceptación de los cambios físicos y fisiológicos propios de la edad sin olvidar que ello puede originar dificultades y crisis (Rodríguez, 2005).

Es una etapa en la que la personalidad se mantiene más estable ya que hay experiencia y conocimientos acumulados aunque pueden ocurrir tareas no normativas que impliquen cambios radicales. Hay debate en torno a si esta etapa implica una crisis vital (Hoffman, Paris y Hall, 1997) o más bien nuevas oportunidades de realización que impliquen estabilidad y liderazgo. Si hay consenso en que se trata de un momento vital de reflexión y de inventario de la vida.

El *desarrollo personal* en esta etapa de la vida también implica adaptaciones que son vividas por muchos sujetos sin problemas psicológicos, aunque algunos autores la vinculan a la crisis esto sigue en discusión (Papalia y Olds, 1997). Para Erikson y su teoría psicosocial la adultez media discurre en una confrontación interna entre la generatividad y el estancamiento (Erikson, 1982). En la adultez media se renuevan compromisos y reevalúan metas y objetivos de vida (Field, 1997), ya que tiene lugar un periodo de introspección donde la persona se cuestiona sus objetivos de vida y los convencionalismos sociales (Vaillant, 1977). La afectividad se desarrollará en función de los sentimientos experimentados sobre la preocupación por las generaciones venideras y el compromiso en causas sociales.

El ser padre permite al individuo establecer y guiar a la próxima generación de modo prácticamente literal. Otras personas la expresan a través de su trabajo, como es el caso de los profesores, enfermeras, adultos que tutorizan el trabajo de los más jóvenes, etc. Así los profesores, por ejemplo, pasan gran parte de su tiempo con los chavales lo cual tiene una importancia primordial en la labor de guiarlos. El participar en tareas de voluntariado es otra forma de expresarla (Morros, Pushkar y Reis, 1998).

Para Hoffman, Paris y Hall (1997), las personas que expresan la generatividad desarrollan la afectividad, la capacidad de empatía, la responsabilidad de auxiliar a otros, de esta forma la autorrealización produce satisfacción personal. Para Peck (1955) son cuatro las adaptaciones a realizar para sentirse satisfecho con su vida:

- a) Valoración de la sabiduría frente a valoración de las facultades físicas;
- b) Socialización frente a sexualización;
- c) Flexibilidad emocional frente a empobrecimiento emocional;
- d) Flexibilidad mental frente a rigidez mental.

Durante la adultez media puede presentarse el síndrome del nido vacío, perturbando el desarrollo afectivo de padres y madres sobre todo cuando los hijos dejan muy pronto el hogar, aunque con el retraso de este momento en los últimos años debido a los cambios socioeconómicos muchos padres están mejor preparados; las mujeres madres han solido ser señaladas como las más afectadas aunque en este tiempo también la mayoría de las madres lo perciben como una nueva vía de libertad para recuperar la intimidad en su vida matrimonial (Rappoport, 1986).

Durante esta etapa de reflexión de la vida, los sujetos reflexionan sobre el autoconcepto, sobre sí mismos, lo que favorece su adaptación psicológica a los cambios que le esperan y contribuye a la estabilidad de la identidad.

Los cambios referidos al concepto del yo en la adultez media, van a estar relacionados con la capacidad que tenga cada sujeto de responder y adaptarse a los cambios de la vida. También el autoconcepto puede cambiar en función de las expectativas de vida que los sujetos se habían forjado durante los años de juventud. Es decir, en cierto modo va a depender de la distancia que exista entre lo que una persona ha conseguido y lo que esperaba conseguir (Rodríguez, 2005, p. 69).

Si las personas perciben que pueden controlar las situaciones que viven, se aceptan, cobran más confianza en sí mismas y más seguridad. Todo esto contribuye a que la autoestima de los sujetos que atraviesan la etapa de la adultez media se vea reforzada, salvo en los casos que se trate de sujetos que recuerden más los aspectos y sucesos negativos, es decir, sujetos deprimidos o con muy baja autoestima. Por lo general, las personas suelen pensar que el presente es mejor que el pasado y que el futuro será mejor que el presente (Brickman, Coates, y Janoff-Bulman (1978).

El *desarrollo social* en la adultez media tiene como elementos fundamentales las relaciones familiares y las relaciones de amistad, en estos tiempos de cambio los hijos prolongan su permanencia y conviven entre generaciones distintas con sus padres adultos; progresivamente se van superando las tensiones propias de la adolescencia de los hijos para pasar a relaciones más recíprocas con éstos. Cuando los hijos forman sus familias suelen convertir en abuelos a sus padres, quienes deben asumir un nuevo rol. Para Cherlin y Furstenberg (1986, citados por Rodríguez, 2005), los abuelos suelen seguir tres patrones en la relación con sus nietos: abuelos compañeros con un estilo informal y efectivo, abuelos lejanos con estilo formal y reservado, y abuelos involucrados que participan en la crianza. La vida de pareja o matrimonial implica también adaptaciones, para algunos puede ser más satisfactoria porque ven cumplidas metas y para otros puede haber deterioro y dificultades para valorar la amistad con la pareja, la confianza, la lealtad que para Rappoport (1986) es el amor maduro que ayuda a la pareja a sostenerse a través de las tensiones diarias

Papalia y Olds (1997) señalan que en esta etapa se aprecia continuidad en las amistades de gran calidad, los que han formado familias valoran a sus amigos y éstos son puntos de apoyo importantes; también para los sujetos solteros la amistad cobra mucho valor. A nivel social, se trata de una generación que puede hacerse cargo de adolescentes como de adultos mayores, dice Craig (1977) que son responsables de dar continuidad a la tradición familiar y al contacto con los parientes más alejados.

El *desarrollo laboral-económico* puede orientarse a preferir la seguridad laboral, aunque el desarrollo adulto puede implicar cambios de actitudes, necesidades profesionales y metas (Craig, 1977), según Clark, Oswald y Warr (1996) se trata de necesidades laborales que surgen cuando se percibe que, tras una revalorización de la carrera, se cuenta con menor bienestar que los jóvenes y los mayores. Es un aspecto relevante porque para Hoffman, Paris y Hall (1997) la actividad laboral de las personas está relacionada con el sentido del yo tanto que varios atributos de personalidad pueden clasificarse por el nivel profesional. Dos tipos de patrones laborales pueden hallarse en la adultez media (Voydanoff, 1983): un patrón de bienestar, que se evidencia en sujetos que desarrollan sus profesiones, que encuentran sentido al trabajo y obtienen beneficios de satisfacción, sabiduría y experiencia; y un patrón laboral de paro o desempleo, donde el sujeto no halla sentido al trabajo debido a cambios sociales, económicos o personales y que lo perdió o tuvo que cambiarlo durante su vida laboral.

Dice Rappoport (1986), que puede haber desilusión laboral porque no se encontró un objetivo de vida; el desempleo implica problemas de autoestima y pérdida de la identidad. Clemente (1996, citando a Powel y Discol, 1973), describe la evolución psicológica de quienes pierden su trabajo señalando como puede disminuir el autoconcepto cuando se pierde la confianza y la autoestima.

García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) dicen que al burnout se opone el “engagement” como un estado psicológico positivo con el trabajo que implica altos niveles de energía mientras se trabaja, persistencia y un deseos de esforzarse.

La dedicación se manifiesta en los altos niveles de significado atribuido al trabajo, en el entusiasmo, la inspiración y el orgullo y en los retos relacionados con el trabajo que uno realiza... De igual forma, que el agotamiento y el cinismo son el corazón del *burnout*, el vigor y la dedicación constituyen el «corazón del *engagement*», son dimensiones directamente opuestas: agotamiento vs. vigor, cinismo vs. dedicación (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006, p. 389).

La madurez, y su logro progresivo, es un objetivo permanente a lo largo de todo el ciclo vital (Serra y Zacarés, 2006), ello exige una vida en valores, responsabilidad, que todas las dimensiones impliquen el respeto a sí mismo y a los otros, y el desarrollo de un estilo de vida saludable en cada momento evolutivo.

3.1.1.3 Adultez tardía

La adultez tardía es el periodo que se extiende de los 65 años hasta la vejez, para algunos autores hasta el fin de la vida. Implica adaptación continua a diferentes sucesos: la salud física y psicológica y su merma, la pérdida de seres queridos, la

jubilación en el ámbito económico y social, que suelen ser relevantes y asumidos por cada persona según sus propias características; la revisión de la propia vida y el ajuste a un nuevo rol social son las tareas psicológicas más importantes (Rodríguez, 2005).

Para Havighurst (1972), el desarrollo adulto es a lo largo de toda la vida y tiene tareas características de desarrollo en cada fase vital que están influidas por el desarrollo biológico, el contexto histórico social, la personalidad de cada uno y las metas individuales; la adultez tardía está marcada por las tareas típicas del proceso de envejecimiento, de las propias pérdidas y de la proximidad del fallecimiento,

Izquierdo (2006) destaca que los cambios suceden de acuerdo a las diversas competencias, que es conveniente considerar la multidimensionalidad y la multidireccionalidad que implican porque las características de cada persona implican cambios diferenciales al ir aumentando la edad; en la adultez tardía, las diferencias interindividuales e intraindividuales condicionan la variabilidad en los cambios. Gastron y Lacasa (2009, citando a Ricoeur, 1985) enfatizan “la necesidad de considerar el desarrollo humano como un fenómeno multidimensional, esto es, biológico, psicológico y social, y que abarca las diferentes esferas en las que transcurre la existencia (familia, educación, trabajo, salud, entre otras)” (p. 8).

El *desarrollo personal* y afectivo, está vinculado a los sentimientos de bienestar y a la calidad de las relaciones con los hijos, la familia y los amigos. Para Craig (1997) y Vaillant y Vaillant (1990), señalan que el bienestar subjetivo en esta etapa se asocia a estados de ánimo y a buenos niveles de estabilidad emocional; una buena salud emocional se vincula a vivir sin culpa, sin amargura, sin defensas inmaduras, las personas más estables son creativas, analíticas y confiables. Hay estereotipos asignados a los adultos mayores que son factores sociales que pueden afectar el autoconcepto. Para Erikson (1982) la crisis del desarrollo en el último periodo de la vida es la integridad del yo frente a la desesperación, en esta etapa de la adultez tardía la persona puede debatirse entre sus sentimientos de integridad del yo y sus experiencias de vida, o los de desesperanza y fracaso.

El *desarrollo social* implica relaciones sociales con la familia -siendo muy valorada la cercanía que se tenga con los hijos y nietos- y con los amigos por el apoyo emocional e incluso material que puede suponerles, aunque es evidente que estos adultos tienen necesidades diferentes que van operando cambios en su comportamiento social. Según Clemente (1996) la visión subjetiva del sujeto en relación a los estresores y a la estructura social, es de gran relevancia al punto que la

autopercepción negativa puede favorecer el deterioro de la salud. Rodríguez (2005, citando a Cohen y McKay, 1984) señala que son cuatro los apoyos sociales más importantes para las personas: el apoyo social, el apoyo de autoestima, el apoyo de pertenencia y el apoyo material.

El *desarrollo laboral-económico* muestra cambios sustanciales en el adulto mayor porque transita de trabajador a jubilado, aunque es una situación que no ocurre para todos en la misma edad ya que la salud, la economía y la actitud hacia la jubilación difieren en los sujetos; la anticipación de la jubilación puede originar efectos negativos en el autoconcepto, autoestima y en el estado de ánimo. Vega y Bueno (1996) señalan la importancia de una buena preparación para la jubilación enseñando a cada persona el arte de vivir la última etapa de la vida; la jubilación es un aspecto que preocupa a las sociedades por sus repercusiones económicas, laborales, socio-familiares y sanitarias y por los puntos positivos y negativos que éstas implican.

Otros aspectos negativos, además de los mencionados, pueden ser la pérdida de relaciones sociales informales, la necesidad de adaptarse a un nuevo rol y la pérdida de la base de la identidad. Para muchos individuos el desempeño de su trabajo es la base de su identidad (Herzog y Markus, 1999). En cuanto a los aspectos positivos, el suceso de la jubilación supone una mayor libertad, posibilidad de realizar otras actividades deseadas como viajes, proyectos, cambio de residencia, etc., mayores opciones de autorrealización y una liberación de las responsabilidades profesionales (Mederos y Puente, 1996). Tradicionalmente la jubilación ha concernido principalmente a los hombres, sin embargo en los últimos años cada vez es mayor el número de mujeres trabajadoras que experimentan esta transición (Rodríguez, 2005, p. 92).

3.2 La personalidad adulta

La ciencia de la personalidad aporta a un mejor conocimiento de los seres humanos, de los profesionales, de los educadores. La comprensión de quienes somos, el porqué de la conducta, es materia de estudio de esta disciplina (Hampson, 1982) que busca explicar las características de la persona en su unicidad, pero también en lo que tiene de patrones generales como colectividad humana de este tiempo moderno.

Los investigadores han plasmado, en numerosos estudios, constructos que han dado origen a teorías y modelos para acceder a los llamados elementos internos de la persona y a sus manifestaciones conductuales. Para Papalia y Feldman (2012) son cuatro los principales enfoques del desarrollo de la personalidad: modelos de etapas normativas (Erik Erikson, 1980; George Vaillant, 1977; Levinson, 1986) modelos del momento de los eventos (Bernice Neugarten, Moore y Lowe, 1965), modelo de rasgos (Paul T. Costa y Robert R. McCrae, 1985, 2008) y modelos tipológicos (Jack Block, 1971).

Pero, a lo largo de toda la vida, son muchas las variables que influyen sobre la personalidad haciendo complejo su estudio como complejo es el ser humano que aspira al bienestar. A ello contribuye la educación en su rol de formación integral del ser humano. Los docentes cumplen un papel fundamental en este proceso educativo, la persona del docente puede ser ella misma expresión de una vida saludable.

La personalidad docente es por ello motivo de particular interés en este estudio, ya que puestos en la vía del desarrollo personal y profesional, y del desempeño docente, resulta indiscutible que se obtienen mayores logros educativos cuando una personalidad madura es la que conduce y articula los factores de la calidad educativa.

3.2.1 Aproximaciones teóricas al concepto de personalidad

Para aproximarse mejor al concepto de personalidad, se ha tratado de precisar las nociones del temperamento (de posible origen genético y vinculado a la afectividad) y el carácter (se analiza su estructura y valores personales). Recordando la evolución del concepto, Izquierdo (2002) señala que la personalidad es una estructura dinámica configurada por sistemas y subsistemas que se relacionan e interactúan entre sí para buscar la realización humana y que otorgan una particular característica y estilo propio a los sistemas psíquicos de cada individuo:

Nosotros partimos, pues, de sistemas basados en constructos teóricos reconocidos, de su interdependencia y de sus procesos resultantes. Los sistemas son: *percepción, cognición, emoción, motivación y acción*, con sus correspondientes subsistemas: *atención, memoria, afecto, volición y conducta*. Los sistemas podrán dividirse en dos estadios: en el primero resaltan los procesos “elaboradores” y en el segundo los “realizadores” (p. 632).

La psicología de la personalidad busca conocer cómo y por qué se manifiestan las conductas para lo cual debe investigar las características funcionales de cada uno de los sistemas y sus interacciones porque éstos definen la personalidad. Es materia de debate establecer los modelos y las adecuadas unidades de análisis para lograrlo.

Romero (2005), indica que este debate se produce entre los modelos de rasgos y los planteamientos socialcognitivos, dos diseños que para algunos son incompatibles pero que a la luz de los recientes estudios de personalidad podrían integrarse. Para Allport (1937) el rasgo era un elemento básico de la personalidad, mientras para Mischel (1976) y Bandura (1969), son los de análisis de carácter cognitivo y los consiguientes procesos intrapersonales los que priman frente a la estructura de las diferencias individuales; al interactuar en el contexto se producen regularidades en el comportamiento. En los últimos años, McCrae y Costa (1999) plantean su modelo de

los “cinco grandes” como rasgos de temperamento que pueden estar moldeados por el ambiente pero que no se originan y desarrollan sólo por él.

Pervin (1997) también nos dice que la psicología de la personalidad ha sobrevivido a concepciones que han querido limitar su propia esencia; buscando integrar nociones dice que:

La personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (los genes) como el aprendizaje (la experiencia). Además, la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro (p. 444).

Para Millon (1998), la personalidad se concibe actualmente como un patrón complejo de características psicológicas profundamente arraigadas, que son en su mayor parte inconscientes y difíciles de cambiar, y se expresa automáticamente en casi todas las áreas de funcionamiento del individuo. Estos rasgos intrínsecos y generales surgen de una complicada matriz de determinantes biológicos y aprendizajes, y en última instancia comprenden el patrón idiosincrásico de percibir, sentir, pensar, afrontar y comportarse de un individuo.

La personalidad es un mundo complejo que sólo puede ser estudiado desde diferentes niveles de análisis, formas de expresión y comunicación o lenguaje para poder comprender y explicar bien la conducta del ser humano. Señala Millon (1998) que un estudio más sistemático permite establecer el nivel conductual, fenomenológico, intrapsíquico y biofísico como algunos de los más importantes de la personalidad, aunque “A pesar que todos estos distintos niveles de observación o datos son necesarios para tener una perspectiva completa de la personalidad, ninguno de ellos es suficiente por sí solo ni es el mejor” (Millon, 1998, p.12).

Resulta pertinente acudir a sistematizaciones (Ibáñez, 1989; Torró, 2006) sobre diversas nociones de personalidad y principales diferencias entre éstas: nociones que centran el concepto en la unicidad del ser humano y en su diferencia de los demás (Stern, Allport, Murray, Murpy, Lervin, etc.); otras que desean encontrar lo que existe de único en el individuo a partir de las diferencias individuales (los factorialistas como Eysenck, Cattell, Guilford, etc.); y las que encuadran a la personalidad en su historia y en su cultura (Snyder, Goffman, Gergen, etc.).

Como señala Pervin (1970/1981) una definición de personalidad debe reflejar el estudio de las conductas y las técnicas a utilizar; no puede pretenderse distinguir campos señalando que una definición es más cierta o falsa que la otra, ya que lo que

cuenta es su utilidad en una investigación que debe aportar en la disciplina. En el siguiente cuadro podemos observar las categorías acopiadas por Bermúdez en 1985 (a partir de propuestas de Allport, 1937; Hall y Lindzey, 1970; Pinillos, 1975; Pelechano, 1978).

Cuadro 28: Categorías en las definiciones sobre personalidad

Tipo definiciones	Idea fuerza de la personalidad	Ejemplo de autores
Aditivas	Una suma de los diferentes aspectos que definen al individuo.	Murray (1932).
Integradoras	Está integrada por un conjunto de características, pero enfatizan el carácter organizado y estructurado que estas representan.	Eysenck (1947)
Jerárquicas	Organización de partes integrantes en la que se establece una jerarquía de modo que unas partes tienen preponderancia sobre otras.	Allport (1961)
Ajustada al medio	Conjunto organizado de elementos que va a determinar el ajuste característico de la persona a su entorno.	Mischel (1976)
Distintiva	Lo más distintivo y único del individuo, que lo diferencia de todas las demás personas.	Guildford (1959), Brody (1972), Ibáñez (1986)

Para poder establecer puntos comunes en torno a los elementos que definen la personalidad, presentamos a continuación algunas definiciones más representativas:

Murray (1932): La personalidad es “la suma de todos los rasgos de un individuo” (p. 386).

Allport (1937): “La personalidad es la organización dinámica dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente” (p. 65).

Linton (1945): “La personalidad es una configuración de tipo único... es el agregado de procesos y estados psicológicos del individuo” (p. 84).

Eysenck (1947): “La personalidad es la suma total de los patrones de conducta actuales o potenciales de un organismo, en tanto que determinados por la herencia y el ambiente; se organiza y desarrolla mediante la interacción funcional de los cuatro sectores principales en los que los patrones de conducta están organizados: el sector cognitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución)” (p. 23).

Guilford (1959): “... cada personalidad es única... la personalidad de un individuo es su patrón único de rasgos” (p. 5).

Allport (1961): “La personalidad es un sistema... definido simplemente como un complejo de elementos en interacción mutua” (p. 659). “La personalidad es un sistema

contenido en una matriz de sistemas socioculturales. Es una “estructura interior” apretón en “estructuras exteriores” y en interacción con ellas” (p. 236).

Lund (1961): “El estudio de la personalidad puede ser considerado como una rama del área general del aprendizaje, que investiga especialmente los procesos que tienen relevancia para el ajustamiento humano” (p. 254).

Murray y Kluckhohn (1965): “El término personalidad ha sido reservado para la estructura hipotética de la mente, la organización sólida y los procesos que se manifiestan repetidas veces en las actuaciones internas o externas que constituyen la vida de una persona. Así, la personalidad no es una serie de hechos biográficos, sino algo más general y estable inferida de estos hechos” (p. 38).

Brody (1972): “La personalidad vendría constituida por aquellas características de las personas que son más esenciales para el propósito de entender y predecir sus conductas idiosincrásicas” (p. 3).

Rott y Hochreich (1975): El término personalidad se utiliza generalmente “para describir las características del individuo, las formas relativamente estables de pensar, experimentar y comportarse, excluyendo solamente aquellas características estables que caen bajo la consideración de inteligencia o habilidades intelectuales... la personalidad será considerada como un constructo, un término utilizado para designar ciertos aspectos de la conducta de una persona, y no como una entidad” (p. 1).

Pervin (1970): “La personalidad representa las propiedades estructurales y dinámicas de un individuo o individuos, tal como éstas se reflejan en sus respuestas características a las situaciones. En otras palabras, el término personalidad se refiere a la alusión a aquellas propiedades permanentes de los individuos que tienden a diferenciarse de los demás” (p. 20).

Pinillos (1975): “La personalidad representa la estructura intermedia que la psicología necesita interpolar entre la estimulación del medio y la conducta con que los individuos responden a ella, justamente para dar razón de la forma individualizada en que lo hacemos”. (p. 602).

Mischell (1976): “La personalidad designa los patrones típicos de conducta (incluidos los pensamientos y las emociones) que caracterizan la adaptación del individuo a las situaciones de su vida” (p. 1).

Leontiev (1977): “La personalidad, como el individuo, es el producto de la integración de los procesos del sujeto” (citado por Bermúdez, 1985, p. 29).

Ibáñez (1986): "... el concepto de personalidad tiene que sustentarse en el estudio y análisis de las personas, pero no como perteneciente a un grupo, clase social, etnia, etc., sino como individuos únicos y por lo tanto, no como diferentes entre sí sino con unas características o atributos especiales; en resumen, la psicología de la personalidad debe ser el estudio de la unicidad o identidad personal, si es que esto es posible" (p. 43).

Hampson y Colman (1995): Personalidad se refiere a "aquellas propiedades internas de una persona que llevan a patrones de conducta característicos" (p. 11).

Revelle (1995): "Una persona no sólo es la simple combinación de valores universales de la naturaleza humana o específicos de dos, tres, cinco o incluso diez dimensiones de rasgos independientes. Una persona es también un procesador dinámico de información cuyas memorias y estructuras perceptuales únicas llevan a una firma única cognitiva, afectiva y conductual" (p. 318).

Sánchez-Bernardos y Avia (1995): "... sistema integrado de naturaleza intrapsíquica que comprende procesos generales, conscientes e inconscientes, que tienen lugar en el adulto normal, una expresión de los cuales, pero no la única, son las diferencias individuales..." (p. 21).

Liebert y Spiegler (2000): "Personalidad es la organización única y dinámica de las características de una persona particular, físicas y psicológicas, que influyen en la conducta y las respuestas al ambiente social y físico. Algunas de estas características serán únicas de la persona específica (por ej. los recuerdos, los hábitos, las peculiaridades) y otras las compartirá con unas cuantas, con muchas o todas las demás personas (p. 5-6).

Pinillos (1975); Bermúdez, (1985), Bermúdez y Pérez (2003) extraen algunos elementos comunes en las definiciones de personalidad: es un constructo hipotético que inferimos al observar la conducta; que no implica connotaciones de valor sobre la persona; que incluye rasgos relativamente estables y consistentes que explican y predicen la conducta; que existen otros elementos -cogniciones, motivaciones, estados afectivos- que también influyen en la conducta; que incluye la totalidad de las funciones y manifestaciones conductuales; que la conducta es producto de los elementos más estables y los aspectos más determinantes para las influencias personales (percepción de la situación, experiencias previas); que es algo distintivo del individuo a partir de la estructuración de sus características y elementos; que el individuo buscará adaptar su conducta a las características del entorno.

Para Bermúdez, (1985) una definición de personalidad, debe integrar todos los aspectos necesarios para ser: “La organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones” (p. 38).

Torró (2006), reseña las dos más importantes tradiciones históricas en el estudio de la personalidad: la aproximación nomotética y la aproximación ideográfica. La primera de ellas se refiere a la personalidad en forma abstracta, se pregunta “qué es”, no individualiza, se le ve como un fenómeno integrado que resalta lo que hay de común en las personas. La segunda de ellas resalta la individualidad, la complejidad y la singularidad de cada persona, pregunta por el “cómo” y el “por qué”, destaca lo distintivo de cada persona. La divergencia entre ambas muestra los extremos, opone la singularidad de la persona a su regularidad, la ciencia pura a la ciencia clínica aplicada, el constructo a la comprensión de la persona única. Torró plantea una perspectiva integradora que articule los conocimientos y estudie la personalidad desde perspectivas distintas pero sin dejar de tener en cuenta las estructuras y procesos, lo más estable y lo más variable.

Costa y McCrae (1994), basados en la definición de Allport de 1961, consideran que una definición de personalidad debe tener en cuenta: su estructura dinámica, sus sistemas de organización psicofísica, forma característica de pensar y comportarse, influencias externas, la biografía objetiva, el autoconcepto como visión de sí mismo. Según Caparra y Carbone (2000) deben analizarse los mecanismos afectivos y cognitivos que contribuyen de forma causal en el funcionamiento de la personalidad. Costa y McCrae precisan que las unidades básicas de la personalidad serían las tendencias básicas y las influencias externas ya que son las que mejor explican la conducta. En palabras de Pervin (1997), en el funcionamiento de la personalidad debe tenerse en cuenta “tanto la estabilidad (consistencia) como la variabilidad (especificidad situacional)”, el individuo es capaz de tener pautas generales y pautas para una situación específica: “Es esta interacción entre estabilidad y cambio, entre estática y fluida, lo que en mi opinión constituye la esencia de la personalidad (1998, p. 448).

La obra de Pervin (1997) ha descrito la evolución de la personalidad como ciencia cuyo estudio al inicio se basó en las grandes teorías de la personalidad para luego concentrarse en estudios más pormenorizadas influidos por alguna de ellas.

Siguiendo esta pauta, Peñaranda, Quiñones y García (2005) han resumido las ideas más influyentes en los científicos a partir de 1960 mencionando tres fases:

a) el situacionismo: 1960-1970, recoge los avances que destacan el concepto de rasgo como elemento clave, se hacen aproximaciones correlacionales -a través de escalas de medidas y cuestionarios- para luego ver florecer la psicología social con la priorización de la influencia del medio en la personalidad del sujeto;

b) fase de transición y supervivencia: 1970-1980, ve replantear el debate y conceptualización de los elementos básicos de la personalidad, se revisa el cuestionamiento al análisis experimental con las investigaciones de Epstein y Rosch, surge el concepto de autoeficacia percibida;

c) fase actual: 1980-2000, considera las nuevas ideas surgidas del cognitivismo; la teoría cognitiva social de Bandura, los aportes de Mischel, el estudio de la personalidad en rasgos como McCrae y Costa con su Teoría de los Cinco Grandes o Big Five que propone estudiar las diferencias en los sujetos desde cinco factores de la personalidad.

Para Peñaranda y colaboradores (2005), se trata de una ciencia que ha ido replanteando sus hallazgos y postulados; apelando a Funder (2002), señalan que el estudio de los rasgos en la personalidad se está retomando en el origen del comportamiento y desde campos diversos de la psicología (cognitiva, evolutiva, fisiológica, psicopatología y social). Las cuestiones fundamentales de la personalidad que siguen interrogándonos son: 1) ¿Cuáles son las dimensiones relevantes de las diferencias individuales en personalidad?; 2) ¿Cómo conducen los mecanismos genéticos a las diferencias individuales?; 3) ¿Tiene base biológica la personalidad?; 4) ¿Cómo se desarrolla la personalidad?; 5) ¿Cómo varía la personalidad?; 6) ¿Cuáles son los determinantes sociales de la personalidad?

También Costa y McCrae (1998) abordan la segmentación entre dos “escuelas principales en la psicología de la personalidad académica, la de los rasgos/disposiciones y la social-cognitiva” (p. 104), igualmente Mischel y Shoda (1998) identifican dos aproximaciones a la personalidad

... que han competido (a menudo encarnizadamente) en la búsqueda de una teoría adecuada de la persona como individuo y de las diferencias individuales importantes entre las personas [...]. Como consecuencia, el campo ha estado dividido en dos subdisciplinas, persiguiendo dos tipos de metas: procesos de personalidad y diferencias individuales, con diferentes agendas y estrategias que a menudo parecen entrar en conflicto” (p. 230, 231).

Romero (2005), también se pregunta ¿Qué unidades debemos emplear para estudiar la personalidad? Indica que el debate “persona-situación” (entre 1960-1980) ha contribuido al desarrollo de la psicología.

Una de las unidades es el *rasgo*, paradigma empleado en numerosas investigaciones en psicología de la personalidad; en su núcleo conceptual “se consideran como disposiciones (tendencias, inclinaciones, propensiones), que se expresan en patrones de comportamiento (y, para algunos, también de pensamientos y sentimientos) relativamente estables y consistentes” (p. 246), pero también se entiende de formas diversas: ¿las características de los rasgos son explicativas o descriptivas? ¿Son rasgos fenotípicos o genotípicos? A favor de estos últimos, Costa y McCrae plantean los “cinco grandes” como rasgos de temperamento no influidos en su origen por el medio ambiente pero si moldeados por éste, son vistos como una fuente de influencia básica para otras unidades de la personalidad; este es un enfoque muy presente en el debate actual.

La otra unidad de análisis brota de los *planteamientos socialcognitivos* formados con las teorías del aprendizaje social para quienes la personalidad no debe ni puede reducirse en rasgos. Con los estudios en el campo de la cognición social se muestra la preocupación por saltar de lo descriptivo a lo explicativo, por conocer el funcionamiento de la personalidad a nivel de detalle y no sólo a nivel global. Aunque para algunos autores no hay forma de integrar estas dos perspectivas, la personalidad tiene que ser estudiada evitando la fragmentación del conocimiento.

La propuesta integradora de McCrae y Costa (1999), gestada en los años 90 sobre el modelo de cinco factores, ha buscado cimentar una teoría que “intenta proporcionar una panorámica del funcionamiento de la persona como un todo a lo largo del ciclo vital” (p. 150), piensan que su modelo articula bien el conocimiento ya existente a partir del cual puede generarse otros aunque aceptan que su modelo tendrá que mejorarse y complementarse con nuevos estudios.

Otros autores añaden diversas clasificaciones, por ejemplo distinguen las teorías de la personalidad entre somáticas o psíquicas (Carpintero, 1974); agrupadas en movimientos o escuelas -conciencia, inconsciente, comportamiento, humanista, cognitiva- (Sánchez- Barranco, 1991); u orientada por corrientes como las de los modelos conductual-cognitivo y modelo sistémico (García y Martínez, 2003). Lo que resulta evidente, es que el conocimiento de la personalidad tendrá que ir tendiendo a una síntesis de diversas teorías.

3.2.2 Teorías de la personalidad

Como hemos visto, son muchas las teorías que han surgido para el estudio de la personalidad queriendo comprender toda la conducta humana o algunos de los fenómenos asociados a ella. Caprara y Cervone (2000) dicen que una teoría de la personalidad debería comprender los procesos y estructuras psicológicas que distinguen al individuo, teniendo en cuenta que es un sistema organizado y complejo, continuo y coherente, que puede analizarse a lo largo del ciclo vital y al que las personas aportan desde sus experiencias y desarrollo.

Pervin (1970, citado por Torr6, 2006) plantea que al estudiar la personalidad del individuo nos preguntamos ¿quién es?, ¿cómo ha llegado a ser de esa manera?, ¿por qué se comporta de esa manera? El *qué* “hace referencia a las características de la persona y a su organización e interrelación entre ellas”; el *cómo* “a los determinantes biológicos y ambientales de la personalidad; el *por qué* “a las razones de la conducta de un individuo”. Asimismo, que los conceptos de estructura y proceso ayudan a dar respuestas. La estructura se refiere “a los aspectos más estables de la personalidad” donde se emplean los conceptos de “rasgo” y de tipo; y el proceso referido “a los aspectos dinámicos de la personalidad” (p. 70).

Según Torr6 (2006, citando a Llor, Abad, García y Nieto, 1995 y otros) la personalidad tiene seis dimensiones: 1) la constitución: características físicas de la persona; 2) el temperamento: características fisiológicas, aspectos emocionales y manifestaciones externas; 3) los estilos cognitivos: formas o estrategias habituales que el sujeto aprende para procesar los estímulos, dentro de ellos están también las creencias, las actitudes y los valores; 4) el mapa motivacional: motivaciones humanas como fuerzas que modelan la conducta; 5) las aptitudes: conjunto de capacidades mentales de los sujetos que organizan la información que llega al medio externo e interno; 6) el autoconcepto: la visión personal que tenemos de nosotros mismos que algunos autores consideran el núcleo de la personalidad.

Tomando como referencia “la forma en que autores y editores de manuales o publicaciones generales de personalidad han utilizado en la presentación de las diferentes aproximaciones teóricas (Pervin, 1970; Sarason, 1972; Pelechano, 1973; Rotter y Hochreich, 1975; Pinillos, 1983; Bermúdez, 1985c; Pelechano e Ibáñez, 1989; Pervin, 1990c; Pervin, 1993; Cloninger, 1996; Carver y Scheier, 1997; Liebert y Splieger, 2000; entre otros)” (Torr6, 2006, p. 73), podemos establecer los principales modelos teóricos generales, que son:

Cuadro 29: Modelos teóricos generales de personalidad

Tipo de aproximaciones	Autores
Dinámicas	Freud, Jung, Fromm, Adler, Horney, Sullivan
Humanista	Rogers, Maslow, May, Murray, Murphy
Cognitiva	Lewin, Kelly
Multi-rasgo	Allport, Guildford, Cattell, Eysenck, Modelo de los Cinco Grandes
De rasgo único: autoritarismo, dependencia-independencia de campo	Hampson
Bio-tipológicas	Pavlov, Teplov, Strelau, Gray
Conductuales	Skinner, Dollar y Miller
Cognitiva-sociales	Rotter, Bandura, Mischel y Shoda, Cervone

Avia y Bragado (1980) utilizan tres coordenadas en las cuales pueden situarse las distintas teorías: 1) orientación nomotética-orientación ideográfica (las perspectivas de las características principales, de tipo metodológico); 2) enfoque intrapsíquica-enfoque situacional (los principales factores que fijan la conducta); 3) aproximaciones emocionales-aproximaciones cognitivas (los diferentes aspectos que van a ser el foco de atención primordial de las teorías).

De otro lado Hampson (1982) distingue tres perspectivas en el estudio de la personalidad: 1) la del teórico de la personalidad, que analiza los aspectos emocionales y dinámicos de la conducta en las que se encuentran las teorías de disparo único (por ejemplo, dependencia-independencia de campo, locus de control, necesidad de consecución de metas) y las teorías multi-rasgo (Cattell, Eysenck, el Modelo de los Cinco Grandes); 2) la de las teorías que los no psicólogos elaboran sobre la personalidad, incluyendo las teorías implícitas o creencias comunes; 3) la del sí mismo (self), centradas en el estudio de las autopercepción.

Bermúdez (1989) plantea tres modelos teóricos que integran las diferentes teorías donde la conducta está determinada por factores personales del individuo (modelo internalista), las características del ambiente o situación (modelo situacionista) y por características personales y las del ambiente, y la interacción de éstas (modelo interaccionista).

De entre estos modelos teóricos, queremos destacar dos de las más contemporáneas, el *Modelo de los Cinco Factores de Costa y McCrae* y el *Modelo de Theodore Millon*.

Como señala Torró (2006) la psicología científica ha tenido como uno de sus objetivos predominantes la descripción de la estructura de la personalidad y de sus elementos fundamentales. Por ello Allport (1937, 1969) propone a los rasgos como descriptores para caracterizar la personalidad de los individuos y Cattell (1965)

propone 16 rasgos de personalidad, mientras Eysenck 3 y otros hablan de 5, como el *Modelo de los Cinco Grandes*. McDougall (1932, citado por McClelland, 1989) sugirió el análisis de cinco factores para un mejor análisis de la personalidad. Otros autores como Fiske (1949), Tupes y Christal (1961), Norman (1963), Goldberg (1990, 1992) quien acuñó el nombre de los cinco grandes, y estudiosos más recientes del Modelo de Cinco Factores plantean las dimensiones de rasgos fundamentales de la personalidad y sus trastornos a través de la técnica del análisis factorial para describir los rasgos fundamentales de la personalidad.

El *Modelo de Cinco Factores de Costa y McCrae* se sustenta en estudios con muestras longitudinales (Costa y McCrae: 1980, 1988, 1994, 2006; Costa et al, 1986; McCrae, 2002, McCrae y Costa, 1984, McCrae y Costa y Busch, 1986) que evidenciaron continuidad en las cinco dimensiones especialmente en la adultez temprana con cambios que McCrae atribuye a las siguientes etapas de la vida y al proceso de maduración (Papalia y Feldman, 2012).

El modelo de los “Cinco Grandes” es uno de los modelos más notables en el estudio de la personalidad en los últimos años dentro de los modelos de rasgos, este modelo es el resultado de la interacción de dos líneas de investigación, la psicoléxica y la tradicional factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1992). El enfoque léxico se vale de términos lingüísticos para obtener de forma indirecta las unidades básicas de la estructura de la personalidad, mientras la tradición factorial analiza los mismos factores a través de frases descriptivas contenidas en instrumentos de medida como los cuestionarios de personalidad. Andres-Pueyo (1997), Sanchez Bernardos (1992), entre otros, han examinado el modelo. Muchos coinciden en que el modelo de los Cinco Grandes es una estructura adecuada e integradora para la descripción de la personalidad, además de entroncar con la evolución histórica de la psicología.

Dolcet y Serra (2006) mencionan que, en sus inicios, el modelo contó con las investigaciones de Galton, McDougall o Thurstone pero que no fueron relevadas en su momento, las primeras décadas del siglo XX. Allport y Odbert (1936) seleccionaron 18.000 términos léxicos para distinguir el comportamiento que se agruparon en cuatro categorías; este estudio es retomado por Cattell (1943) para sus futuros 16 factores de personalidad. En 1949, Fiske logró una estructura de cinco factores; Tupes y Cristal (1961), Norman (1963) contribuyen para que el modelo de cinco factores adquiriera reconocimiento.

Las críticas de Mischel (1968) afectan la extensión del modelo hasta que en la década de los 80 autores como Goldberg (1982) y, en especial, Costa y McCrae lo difunden con su denominación actual. Costa y McCrae implantan una variante metodológica para evaluar si se afectaba la estructura obtenida (cuestionarios con frases para auto y hetero administración).

Los modelos de los Cinco Grandes parten de la premisa que la mayor parte de los rasgos de personalidad pueden ser abarcados por cinco grandes dimensiones de personalidad, independientemente del lenguaje o la cultura... es una taxonomía de rasgos construida a partir del lenguaje (Dolcet y Serra, 2006, p. 151).

Los cinco grandes se refieren a distintos aspectos del comportamiento humano y quieren representar una parte relevante de la estructura de la personalidad (McCrae y Costa, 1995).

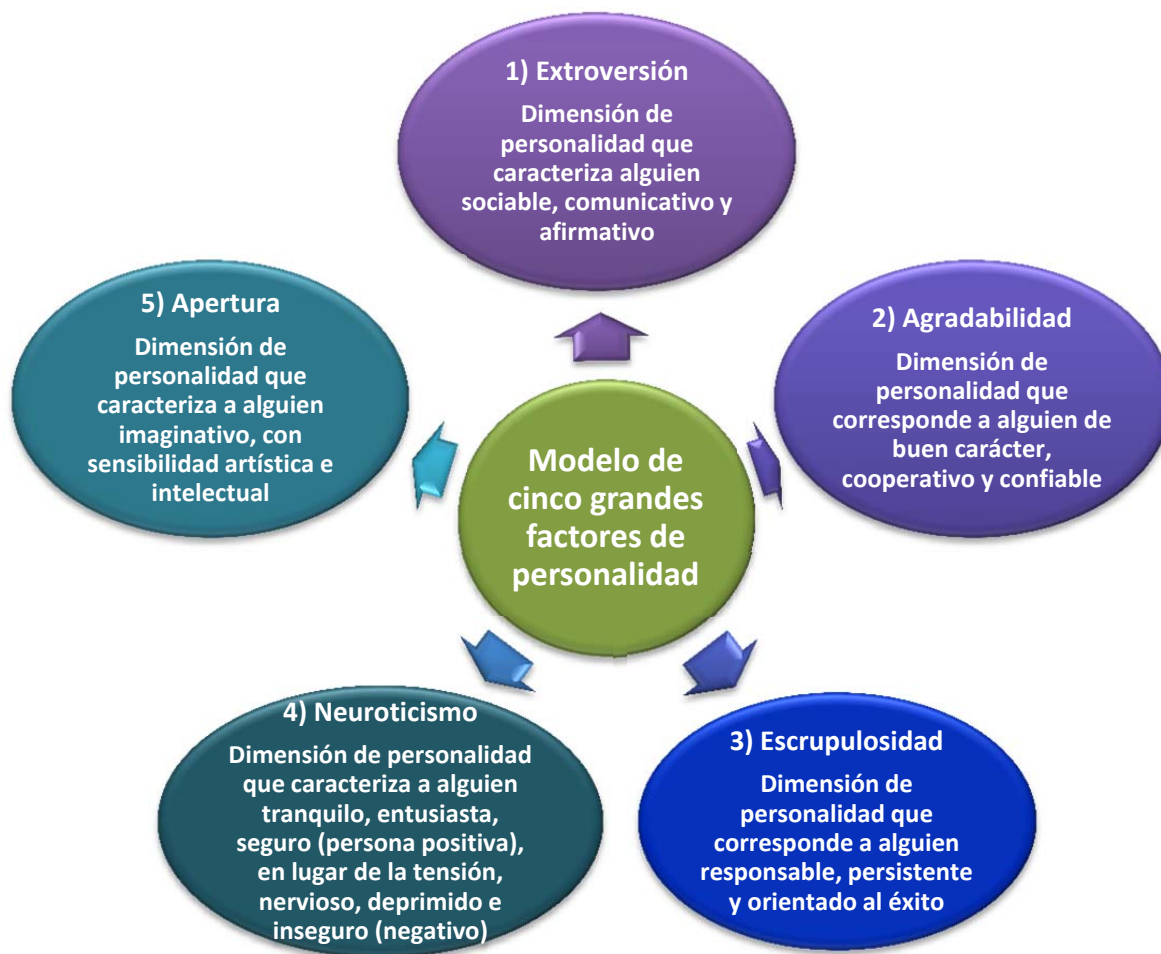
El lenguaje es pues una fuente fiable para obtener datos que permitan definir la estructura de la personalidad, es como parte de los resultados estudiados que se determinó las cinco dimensiones. La Extraversión y el Neuroticismo son aporte de Wiggins (1968), Costa y McCrae (1976, 1985) añaden la Apertura a la Experiencia y más tarde se complementan con la Amabilidad y la Responsabilidad., cabe anotar que se ha ido consensuando los términos descritos por McCrae y Costa (1985): Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad, conocidos en lengua inglesa con los acrónimos de OCEAN (Openess, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness y Neuroticism) y CREAM en lengua castellana (Cordialidad, Responsabilidad, Extroversión, Apertura y Neuroticismo).

Estos cinco factores abarcan diversos niveles de análisis y se podría considerar como la forma en que las personas se describen a sí mismos y describen a los demás. Los dos primeros factores se refieren al comportamiento interpersonal (extroversión y amabilidad), el tercer factor está enfocado fundamentalmente a las tareas (responsabilidad) y el factor cuarto y quinto aluden a las experiencias emocionales o cognitivas de una persona (adaptación o neuroticismo y apertura a la experiencia respectivamente (Rodríguez, 2005, p. 138).

Para MacCrae y Costa (1990), su modelo se basa en que: la personalidad se puede definir en cinco áreas que incluye subáreas relacionadas entre sí, las diferencias individuales de la personalidad tienen una base genética y son estables, la personalidad de un sujeto puede definirse de acuerdo a las puntuaciones en las cinco dimensiones generales. En relación a la consistencia del modelo, Rodríguez (2005) reseña que algunos temas como la replicabilidad transcultural, el grado de solidez de los cinco factores, la representatividad de la personalidad a través de los cinco factores, el número de factores, siguen en debate.

El siguiente gráfico presenta los cinco factores en forma resumida:

Gráfico 20: Modelo de Cinco Grandes factores de personalidad



Fuente: Da Silva Coutinho, 2012, p. 63

La denominación de los factores ha sufrido cambios que podemos observar en el siguiente cuadro de Durá (1994) recogida por Rodríguez (2005).

Cuadro 30: Las cinco grandes dimensiones sobre la estructura de la personalidad desde 1949 a 1989. Durá (1994)

Autores	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Fiske (1949)	Confianza autoexpresión	Adaptabilidad	Conformidad social	Control emocional	Intelecto crítico
Tupes y Cristal (1961)	Surgencia	Agradabilidad	Dependencia	Estabilidad emocional	Cultura
Norman (1963)	Surgencia	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Cultura
Borgatta (1964)	Asertividad	Amabilidad	Interés por la tarea	Emocionalidad	Inteligencia
Digman y Takemoto Chock (1981)	Extraversión	Amistad aquiescencia	Tendencia al logro	Fuerza del ego	Intelecto
Goldberg (1981)	Surgencia	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Intelecto

Autores	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
McCrae y Costa (1985)	Extraversión	Agradabilidad	Escrupulosidad	Neuroticismo	Apertura a la experiencia
Conley (1985)	Extraversión social	Agradabilidad	Control del impulso	Neuroticismo	Interés intelectual
Botwin y Buss (1989)	Extravertido	Agradable	Escrupulosidad	Dominante seguro	Cultura intelectualidad
Peabody y Goldberg (1989)	Poder	Amor	Trabajo	Afecto	Intelecto

Fuente: Rodríguez, 2005, p. 133.

Basándose en la descripción propuesta por Costa y McCrae (1985, 1992), Torró (2006) y Dolcet y Serra (2006) planteamos las definiciones de los cinco grandes que representan estadísticamente los rasgos psicológicos (los términos dimensión, factor o dominio se utilizan indistintamente).

Neuroticismo (N). Dimensión que contrasta la estabilidad emocional con la inestabilidad; trata las emociones negativas que interfieren con la adaptación (ansiedad, miedo, vergüenza, rabia, etc.), las ideas irracionales y dificultades ante el estrés. Las personas con alta puntuación en N: tienen hipersensibilidad emocional, tienden a experimentar desórdenes psicosomáticos y reacciones muy fuertes a todo tipo de estímulos. Las personas con bajo N, son estables y tienden a responder emocionalmente de una forma controlada.

Extraversión (E). Dimensión que incluye la sociabilidad que contrasta con la reserva social. Las personas con alta puntuación son extrovertidas, asertivas, activas y habladoras, energéticas y optimistas; les gusta la multitud en las reuniones, tener muchos amigos; suelen estar activos haciendo cosas en todo momento. Los introvertidos suelen ser reservados, calmados, prefieren estar solos y distantes pero no con los amigos íntimos; suelen ser previsores, y desconfían de los impulsos momentáneos.

Apertura a la Experiencia (O). Dimensión cuyos elementos son la imaginación activa, la sensibilidad estética, la atención a las vivencias internas, gusto por la variedad, curiosidad intelectual, independencia de juicio y valores no convencionales. Las personas altas en O se definen como liberales, creativas y tolerantes, tienden a la fantasía y a tener emociones y pensamientos “no ortodoxos”. La persona baja en O es esencialmente conservadora en su conducta y apariencia, suele ser más religiosa, le cuestan los cambios profundos y radicales, prefieren lo familiar a lo novedoso y son social y políticamente conservadores.

Amabilidad (A). Dimensión que refleja tendencias interpersonales. La persona con puntuaciones altas es altruista, considerada, confiada, solidaria, agradable y cordial con los demás; se preocupa por sus necesidades y por su bienestar; tiende a confiar en el otro e interpreta bien las emociones; suele ser dócil. La puntuación baja muestra a la persona fría, egocéntrica, escéptica y competitiva; despreocupada de lo que ocurra a su alrededor; sin escrúpulos, manipuladora, incluso puede ser violenta, puede establecer relaciones hostiles.

Responsabilidad (C). Dimensión que se basa en el autocontrol, no sólo de impulsos sino también en la planificación, organización y ejecución de tareas; implica planificación cuidadosa y persistencia en sus metas, puntualidad y escrupulosidad, voluntad y determinación, reflexión y propósitos claros ("voluntad de logro"); respetan normas sociales, hay sentido del deber y control de sus impulsos. El polo opuesto es la impulsividad, la poca capacidad para controlar sus impulsos; la persona es irreflexiva, incapaz de organizarse, irrespetuosa de las obligaciones, más laxo, informal y descuidado en sus principios morales.

García (1997) realizó también un estudio para seleccionar y evaluar categorías acerca de la persona sana o madura desde el modelo de los "Cinco Grandes" teniendo en cuenta su repercusión en la conducta y creencias del sujeto. Refiere haberse basado en las investigaciones de Tupes y Christal (1961), Norman (1963; 1967), Hampson (1986), Goldberg (1990), De Raad (1992).

Cuadro 31: Categorías de la persona madura desde el modelo de los "Cinco Grandes"

Factores	Descripción
FACTOR I PODER o Extraversión	El observador tiene la posibilidad de poder predecir la realización de acciones conjuntas con el observado. Expresa conductas como: Locuacidad, Afán aventurero, Sociabilidad, Energía, y Alegría. Otros nombres: Energía, Poder.
FACTOR II AMOR, Agradabilidad o Conformidad	El observador tiene la posibilidad de poder predecir el trato amable o agresivo que va a poder disfrutar de la relación con el observado. Expresa conductas de: Amabilidad, Bondad, Confianza, Tolerancia, y Cortesía. Otras denominaciones: Afiliación, Sumisión Amable versus Hostil.
FACTOR II TRABAJO, Formalidad o Seriedad o Escrupulosidad	El observador tiene la posibilidad de poder predecir la fiabilidad y buen quehacer del observado. Conductas relacionadas: Disciplina, Responsabilidad, Perseverancia, y Laboriosidad. Otros nombres: Voluntad de Logro, Imperación, Control, Rectitud, Dominancia, Conformidad, Factor "W" o Factor de Voluntad, Concienciación
FACTOR IV AFECTO o EMOCION, Estabilidad Emocional	El observador tiene la posibilidad de poder relacionarse sin problemas con el observado, éste es estable en su comportamiento global. Conductas expresivas: Calma, Equilibrio, Estabilidad Emocional y Seguridad en uno mismo. Nombres recibidos: Neuroticismo, Fuerza del Yo versus Desorganización Emocional, Afectividad Negativa.
FACTOR V APERTURA, Cultura ("Culture")	El observador tiene la posibilidad de poder aprender cosas nuevas del observado, si es una persona abierta. Conductas expresivas: Aptitud o Mentalidad artística, Delicadeza estética, Originalidad, Creatividad, Imaginación, Flexibilidad o Apertura Mental, Sensatez o Sabiduría, Perspicacia, Reflexión o Meditación, Criticismo o Exigencia, y Militancia. Otras denominaciones: Intelecto, Originalidad, Talento, Capacidad Intelectual, Apertura a la Experiencia.

Rodríguez (2005) elaboró una taxonomía de las escalas para cada factor del NEO-PI-R que resume sus distintas facetas.

Cuadro 32: Taxonomía de las escalas de los Cinco Grandes

Extraversión/ Introversión	Amabilidad/ Oposicionismo	Responsabilidad/ Falta de Responsabilidad	Neuroticismo/ Estabilidad emocional	Apertura/ Cerrado a la Experiencia
Cordialidad	Confianza	Competencia	Ansiedad	Fantasía
Gregarismo	Franqueza	Orden	Hostilidad	Estética
Asertividad	Altruismo	Sentido del deber	Depresión	Sentimientos
Actividad	Actitud conciliadora	Necesidad de logro	Ansiedad social	Acciones
Búsqueda de emociones	Modestia	Autodisciplina	Impulsividad	Ideas
Emociones positivas	Sensibilidad a los demás	Deliberación	Vulnerabilidad	Valores

Fuente: Rodríguez, 2005, p.138

Son muchos los estudios que los seguidores del modelo de los llamados Cinco Grandes han continuado realizando en los países para dilucidar la estabilidad o los posibles cambios que se producen en la personalidad de los individuos en las diferentes etapas del desarrollo humano. Staudinger, Fleeson y Baltes (1999); Bogg y Roberts (2004); Gattis, Berns, Simpson y Christensen (2004); Kochanska, Friesenborg, Lange y Martel (2004); Wayne, Musisca y Fleeson (2004); Bienvenu, Samuels, Costa, Reti, Eaton y Nestadt (2004), evidencian resultados vinculados a diversos aspectos de la salud y el bienestar que serían relativamente estables al pasar la adultez temprana.

Costa y McCrae (1985) desarrollaron *The NEO personality inventory*, como una prueba fiable y válida para medir la personalidad en cinco grandes dimensiones, a partir del NEO elaboraron dos versiones del cuestionario: el NEO-PI (1985) que reflejaba tres dimensiones, concretamente las de extraversión, neuroticismo y apertura a la experiencia (los dos primeros factores tomados de un previo análisis sobre el cuestionario 16-PF de Cattell), y posteriormente, el NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992) que añade las dimensiones de amabilidad y responsabilidad. Actualmente se cuenta también con el cuestionario NEO-FFI en español, que es un inventario NEO reducido de cinco factores (Costa y McCrae, 2008) como versión del NEO PI-R que permite una medida general y rápida de la personalidad.

Dresch (2006) hace un recuento de los estudios transculturales de personalidad realizados con el modelo de los cinco grandes (Inventario de Personalidad NEO y sus

versiones traducidas al holandés, alemán, italiano, finlandés, español, hebreo, portugués, ruso, coreano, japonés, francés, filipino, etc.); señala que McCrae, Costa, Del Pilar, Rolland y Parker (1998) apuntan que la estructura del modelo es replicable en diferentes lenguas y en lenguas de origen totalmente distintas como es el caso del sino-tibetan, hamito-semitic, uralic y malayo-polynesian, lo cual indicaría que la universalidad de la estructura podría indicar que otros aspectos de la personalidad -el desarrollo, la herencia y correlatos- podrían ser generalizables a través de las culturas.

Para McCrae y Terraciano (2005b) plantearon que la personalidad de las culturas puede conceptualizarse de tres formas: a través de las actitudes (*ethos*), del carácter nacional (*national character*) y de la personalidad agregada (*aggregate personality*). Las actitudes se refieren a las características que describen las instituciones y costumbres de la cultura (folclore, organización política, prácticas de crianza, creencias religiosas); el carácter nacional alude a los rasgos de personalidad que son percibidos y prototípicos de los integrantes de la cultura; y la personalidad agregada caracteriza la cultura como la medida media de los rasgos de personalidad de los miembros de la cultura (Dresch, 2006). Siguiendo esta línea, McCrae y Terraciano (2005a, 2005b) realizaron una investigación en 79 países del Proyecto de Perfiles de Personalidad de las Culturas, querían verificar si el NEOPIR podía utilizarse como medida de la personalidad en diferentes países. Los resultados mostraron que, con raras excepciones, los niveles culturales de las puntuaciones del NEOPIR eran generalizables según edad, grupos y sexo.

Funder (2001), Block (1995), McAdams (1992), han opinado que los factores no abarcan toda la personalidad, que el modelo no reporta los procesos psicológicos que subyacen a los factores ni da información sobre el funcionamiento de la personalidad.

Estudiosos de otras teorías como Millon (2008) reconocen el aporte de las llamadas construcciones estadísticas, a la vez que cuestionan los supuestos y apoyo empírico del modelo que sus propulsores sostienen que brinda un esquema de rasgos factoriales que muestra ser consistente en el análisis factorial y relativamente estable entre contextos y diversas culturas.

Para Aparicio (2001) el Modelo de Millon es más integrador porque une la descripción teórica del modelo, la clasificación diagnóstica, los instrumentos de medida y las técnicas terapéuticas; la personalidad resulta ser un patrón complejo de características psicológicas arraigadas que requiere un estudio más sistemático para

establecer el nivel conductual, fenomenológico, intrapsíquico y biofísico como algunos de los más importantes.

Por ello, en estrecha relación con las tareas evolutivas y relacionadas con etapas neurobiológicas específicas, “Millon propone el estudio de los estilos de la personalidad en función de tres ejes centrales: metas motivacionales, procesos cognitivos y vínculos psicosociales. A partir de estos tres ejes elabora el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS)” (Aparicio, 2001, p. 20). Como bien reitera, si bien los distintos niveles de observación se necesitan para una perspectiva completa de la personalidad, ninguno de ellos basta por sí solo ni es el mejor (Millon, 1998).

3.2.3 *Hacia la integración de los modelos*

Bermúdez (1985) propone como definición de personalidad que ésta sería: “La organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones” (pág.38).

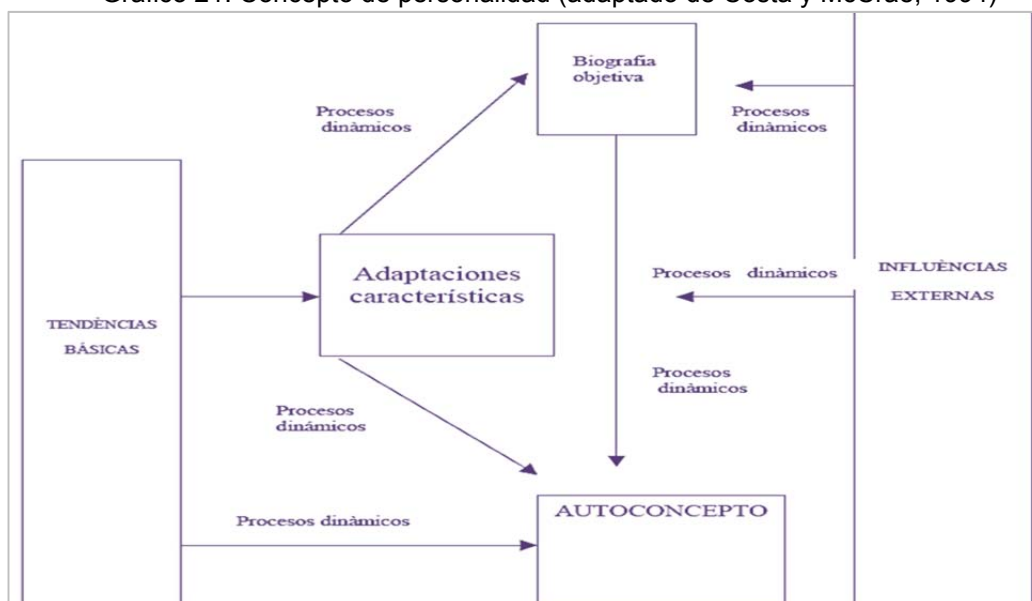
Dado el debate en torno a la estabilidad o cambio en la personalidad de los individuos, es pertinente tener en cuenta los aportes de Papalia y Feldman (2012), Roberts y Mroczek (2008), Roberts, Walton y Viechtbauer (2006) quienes dan cuenta de muchas investigaciones longitudinales y transversales que mostraron cambios en la mayoría de los rasgos de la personalidad adulta, especialmente en la adultez temprana pero también en las etapas posteriores con una tendencia a una cierta estabilidad.

Siguiendo el análisis de Torró (2006) un modelo de personalidad podría incluir áreas personales básicas, innatas o adquiridas, que pueden ser o no relativamente estables, cambiables o modificables con la experiencia a lo largo del ciclo vital (como los factores del modelo de los cinco grandes), así como otras tendencias y habilidades. Las influencias externas, del ambiente, también podrían ejercer cambios en los factores internos: “A lo largo del desarrollo estas tendencias interactúen con las influencias externas dando lugar a adaptaciones características, como los hábitos de vida, las creencias, los intereses, las actitudes, o los proyectos personales, así como las relaciones y roles sociales, que serían adaptaciones interpersonales” (p. 64).

El autoconcepto o la identidad personal, que es la visión que la persona tiene de sí misma, es un aspecto importante a tener en cuenta ya que como señalan Núñez y

González-Pienda (1994) el contenido y la organización del autoconcepto se convierte en el componente fundamental de la personalidad.

Gráfico 21: Concepto de personalidad (adaptado de Costa y McCrae, 1994)



Fuente: Torr3, 2006, p. 65

Costa y McCrae reconocen actualmente que los cambios pueden presentarse durante toda la vida (Papalia y Feldman (2012)). Por ello, y a pesar de los límites que puede tener cada modelo y del debate abierto en torno a ellos, el modelo de Costa y McCrae permite un tratamiento metodol3gico que aporta al an3lisis de la personalidad sabiendo que cada vez m3s se tiende a la b3squeda de est3ndares m3s integrales para explicar mejor al ser humano y su proceso de desarrollo. Seg3n Lima y Slater (2000), aunque el n3cleo de esta teor3a son los rasgos de la personalidad y sus postulados no son nuevos, puede verse que los autores llevaron a cabo una s3ntesis coherente que aporta como modelo para el desarrollo de nuevas teor3as y evaluaci3n de las ya existentes.

Para Pervin (1998) la personalidad es compleja en sus dimensiones, en estructura y procesos, en herencia como en experiencia y tienen en cuenta lo vivido a lo largo de toda la vida.

La personalidad es una organizaci3n compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad est3 integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (los genes) como el aprendizaje (la experiencia). Adem3s, la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, as3 como construcciones del presente y del futuro (p. 444).

Por tanto, la personalidad requiere el estudio de las características individuales como del sistema de funcionamiento vital; el estudio de la cognición, las emociones y la conducta y las interrelaciones entre sí; el estudio de la dimensión temporal ya que todo influye en la propia evolución (Torró, 2006).

En el estudio y conocimiento de la personalidad se requiere una visión integral y una evaluación adecuada que dé cuenta de su complejidad y, a la vez, de la interconexión de sus dimensiones y de sus múltiples elementos para comprender el desarrollo humano. Una integración de los modelos es parte de las exigencias del tiempo actual para que diversas teorías, como las de los Cinco Factores de Costa y McCrae y la de Millon, complementen sus aportes científicos.

Bermúdez, Pérez y Sanjuán (2003) destacan lo que Pervin llama la esencia de la personalidad.

Creo que hemos de desarrollar una teoría de la personalidad que reconozca tanto la estabilidad (consistencia) como la variabilidad (especificidad situacional) del funcionamiento de la personalidad... las personas tienen pautas generales de funcionamiento pero también son capaces de adaptarse a las exigencias de una situación específica... Es esta interacción entre estabilidad y cambio, entre estática y fluida, el que en mi opinión constituye la esencia de la personalidad (Pervin, 1998, pág. 448).

Del vocablo latino *persona*, el término personalidad evolucionó de la máscara actoral a la representación de la persona real y a su definición como un patrón complejo de características psicológicas que, al decir de Millon (2006), configura la constelación completa de la persona.

3.2.4 *La personalidad en la edad adulta*

La perspectiva del ciclo vital nos ilustra en torno a los cambios evolutivos que vivimos las personas a lo largo de nuestra vida. Según Kogan (1990, citado por Stuart Hamilton, 2002), las dimensiones de la personalidad también evolucionan dentro de una relativa estabilidad en largos periodos de tiempo, el aprendizaje, las experiencias, la va modelando. Al revisar diversos trabajos longitudinales de cambios en los rasgos de la personalidad, Kogan concluyó que los cambios significativos eran proporcionales al estilo de vida, aunque señaló que eran menores en la segunda mitad de la vida adulta.

Son muchos los estudios que señalan la complejidad de medir la personalidad en sus aspectos estables y de cambio, en sus elementos más personales o generacionales; especialmente los estudios longitudinales de Costa, McCrae y Aremburg (1980) avalan la estabilidad de determinadas características de

personalidad aunque cuando se utilizan diseños sectoriales se encuentran diferencias según la edad en características de personalidad como rigidez, cautela, conservadurismo, autoconcepto y satisfacción en la vida, evolucionando igualmente de la extraversión hacia la introversión (Clemente, 1996).

Brody y Ehrlichman (2000) describen tres posibles formas de pensar sobre el debate en torno a la estabilidad y el cambio en la personalidad: 1) Los rasgos de personalidad no cambian (McCrae y Costa, 1990) por ser más estables, aunque otros aspectos sí pueden cambiar; 2) La personalidad como una preparación para el cambio; 3) La personalidad cambia como respuesta a nuevas experiencias y en función de los sucesos vitales de cada persona.

La transición a la vida adulta va acompañada del proceso de construcción de la propia identidad, evolución y reafirmación de su personalidad que, aunque mantiene muchas de sus características principales, permite también cambio y perfeccionamiento (Clemente, 1996).

El desarrollo de la personalidad durante la adultez temprana o juventud, es el estadio que Erikson llamó intimidad a través del cual la persona logra una identidad estable y éxito; en esta etapa, se desarrollan la amistad y las relaciones amorosas que comprometen al individuo respecto a los demás (Zacarés y Serra, 1998). Si durante esta etapa no se ha sido capaz de dar sentido a las relaciones con los demás pueden surgir trastornos de personalidad que dificultan su madurez. Orlofsky, Marcia y Lesser (1973) desarrollaron una clasificación de personalidad con dos extremos del polo -intimidad y aislamiento- que podían delimitar cinco estilos diferentes de personalidad: aislado, pseudointimidad, estereotipado, pre-intimidad, e intimidad, este último es el que logra crear y mantener relaciones profundas de amor y cariño.

Papalia y Feldman (2012) analizan la estabilidad o el cambio en la personalidad adulta, dicen que son cuatro los modelos que estudian aspectos diferentes de su desarrollo y que aplican métodos distintos difíciles de conciliar: modelos de etapas normativas (Erikson, 1980), modelos del momento de eventos (Neugarten, 1968), modelos tipológicos (Block, 1971) y modelo de rasgos (Costa y McCrae, 1980). Éste último, que se conoce también por sus cinco factores, se ha realizado basado en los resultados de muestras longitudinales analizados por Costa y McCrae (1980, 1988, 1994, 2006; Costa et al., 1986; McCrae, 2002, McCrae y Costa, 1984, McCrae y Costa y Busch, 1986) quienes observaron una notable continuidad en las cinco dimensiones entre la adolescencia y los 30 años, con cambios mucho más lentos hacia adelante;

por ejemplo, la agradabilidad y la escrupulosidad aumentan, mientras disminuyen el neuroticismo, la extroversión y la apertura a la experiencia (McCrae y otros., 2000). Se trataría de cambios propios de la maduración (McCrae 2002).

Por otro lado, como señalan también Papalia y Feldman (2012), Roberts y Mroczek (2008), Roberts, Walton y Viechtbauer (2006) -en muchos otros estudios longitudinales y trasversales-, hallaron cambios significativos en casi todos los rasgos de la personalidad durante la edad adulta, especialmente en la adultez temprana en una dirección positiva y con adiciones en el dominio social (asertividad, escrupulosidad y estabilidad emocional); pero también hay cambios positivos generales después de los 30 años tendiendo incluso a ser estables, las experiencias de vida tendrían que ver con ello por lo que también pueden ser cambios negativos y muy personales.

Los llamados “Cinco Grandes” podrían vincularse a varios aspectos de la salud y el bienestar, como señalan Staudinger, Fleeson y Baltes (1999) a partir de un estudio de muestras representativas de adultos (25-65 años en USA y Alemania) que evidenció dicha asociación con la del neuroticismo en particular. Otras asociaciones también han podido hacerse a partir de estudios de Bogg y Roberts (2004: la escrupulosidad se relaciona con conductas higiénicas que favorecen a una larga vida); Gattis, Berns, Simpson y Christensen (2004: asociación con la satisfacción matrimonial; Kochanska, Friesenborg, Lange y Martel (2004: relaciones entre padres e hijos); Wayne, Musisca y Fleeson (2004: conflictos en el trabajo y familia); Bienvenu, Samuels, Costa, Reti, Eaton y Nestadt (2004: fobia social). Son estudios que hablan de la personalidad continua -en especial pasados los 30 años-, sin embargo existen recientes investigaciones que cuestionan dicha conclusión. Costa y McCrae aceptan hoy que los cambios si ocurren durante toda la vida (Papalia y Feldman (2012).

Se sigue investigando el porqué de los cambios, Roberts, Caspi y Moffitt (2003) indican que la personalidad en la adultez es mucho más maleable y compleja que lo mostrado en anteriores estudios. En realidad resulta difícil hacer afirmaciones rotundas en torno a si los cambios se producen por procesos de maduración personal o por la exigencia social de su entorno, incluso cuál es el número y cuáles los factores de personalidad que son los exclusivos para el mejor análisis. Nuestro enfoque está más bien abierto a una combinación y complementación de enfoques y modelos, ya que como bien afirman Papalia y Feldman (2012), la personalidad es más que una suma de rasgos y sólo éstos no nos proporcionan el suficiente marco teórico para comprender el funcionamiento de la personalidad de cada individuo; sin embargo, lo

expresado no impide que aportemos al estudio del tema tomando alguno de los modelos por razones metodológicas pero sin dejar de tener en cuenta ni la complejidad ni la importancia de marcos teóricos más amplios para el análisis.

Siguiendo esta perspectiva, observemos otros estudios realizados:

- la personalidad puede sufrir cambios pero también se observa cierta continuidad durante la etapa de la adultez temprana o juventud: Haan, Millsap y Hartka (1986), observaron cambios en la personalidad conforme la persona dejaba la adolescencia y entraba en la etapa adulta; Frieze, Parsons, Johnson, Ruble, y Zellman (1978), encontraron que cuando las personas adquirían el estatus de adulto se valoraban más; para Block (1971) al acabar la adolescencia hay menor impulsividad y mayor afrontamiento de los problemas;

- la personalidad se mantiene relativamente estable durante la etapa adulta (Soldz y Vaillant, 1999; Jones y Meredith, 1996); para Brody y Ehrlichman (2000), los sucesos y experiencias vitales en las áreas de desarrollo pueden determinar cambios;

- la etapa de la adultez temprana o juventud hace experimentar más cambios radicales a las personas (trabajo, vida en pareja, maternidad, paternidad), por eso en esta etapa se producen importantes cambios internos y una menor estabilidad en la personalidad (Belsky, 1996);

- el sistema personal es una estructura cuya función es la de adaptarse a las condiciones externas e internas durante la adultez y la vejez (Labouvie-Vief, 1999), lo que se plantea desde dos teorías del desarrollo de la personalidad: la primera teoría defiende que desde el final de la adolescencia y durante el periodo adulto, la personalidad estará guiada por una mayor apertura y flexibilidad ante los cambios y las experiencias vitales que adaptarán ambientalmente mejor al individuo (Labouvie-Vief, 1997; Miller y Cook-Greuther, 1990); la segunda teoría defiende que el sujeto se adapta en función de los ajustes ante las pérdidas, la reestructuración de metas y los objetivos más restrictivos (Lawton, 1996; Heckhausen y Schulz, 1995);

- el desarrollo de la personalidad y del self se ven favorecidos en la adultez por la interrelación entre el sistema emocional y el cognitivo (Izard y Ackerman (1998); en la adultez temprana se elabora el autoconcepto sobre áreas y aspectos vitales, el self surge como organizador de los objetivos y metas que la cultura y la sociedad le plantean a cada individuo para su desarrollo, y que los adultos tempranos o jóvenes aceptan sin una gran reflexión (Bengtson y Schaie, 1999; Herzog y Markus, 1999).

El desarrollo de la personalidad durante la adultez media, tiene planteado el debate sobre si en esta etapa se produce lo que se llama la crisis de la mitad de la vida ya que entre 40 y-65 años, se suele reflexionar sobre la propia situación personal y profesional lo que puede reforzar o debilitar algunos aspectos de su personalidad. El denominado "síndrome del nido vacío", la partida de los hijos del hogar, o la falta de objetivos en el trabajo podrían ocasionar momentos críticos. Whitebourne (1986) mostró evidencias que la mayoría de las personas no refiere tal crisis de la mitad de la vida como un hecho típico y evolutivamente beneficioso, pero que si puede presentarse en una personalidad tipo neurótico. Asimismo, Haan (1981) en otro estudio longitudinal del desarrollo de las dimensiones de personalidad, desde el inicio adolescente hasta la madurez, tampoco descubrió ninguna crisis de mitad de la vida.

Si bien para Levinson, Darrow, Klein, Levinson y McKee, (1978) y Gould (1978) la mediana edad tiene una crisis de mitad de vida, muchos otros estudios longitudinales como los realizados por Vaillant (1977), Baruch, Barnett y Rivers (1983) o Clausen (1981), afirman lo contrario al no hallar una predecible inestabilidad y agitación emocional. Las personas podemos sufrir crisis en las distintas etapas del desarrollo humano pero la que pudiera presentarse en la adultez media no tendría por qué ser etiquetada como el peor periodo de desequilibrio emocional.

La persona adulta se desarrolla en un medio complejo porque a través de experiencias diversas -las ya acumuladas y las nuevas- debe aprende a existir, coexistir, quizá sobrevivir, y alternar con los logros, dificultades y retos que se derivan del mundo laboral, económico, familiar, social, etc. Se estima que hacia los 40 años, las personas ya han logrado ubicarse en este mundo diverso y están en posibilidades de evaluar el alcance de sus metas. Durante esta etapa podría producirse una fase de autorrealización -que ya trabajara Rogers-, autorrealización en el ámbito laboral, familiar y social; de generatividad -como señalara Erikson- en lo personal y profesional, tránsito a la edad adulta tardía y a las etapas de la vejez y la gerotranscendencia que ya requieren otros mecanismos de adaptabilidad personal y social.

Costa y McCrae (1980), siguiendo su propio modelo teórico, crearon una escala específica para medir la supuesta crisis hallando el factor de neuroticismo. Costa y McCrae (1980, 1984, 1986), Costa, McCrae y Arenberg (1980, 1983), Costa, McCrae, Zonderman, Barabano, Lebowitz y Larson (1986), midieron los rasgos de neuroticismo, extraversión y espontaneidad hacia la experiencia, sosteniendo que permanecían

estables en la adultez. Sus investigaciones que insistían en la continuidad de la personalidad después de los 30 años –a través del agrupamiento de rasgos llamados “Los cinco grandes” (neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, escrupulosidad y agradabilidad), ahora reconoce la existencia de un cambio más lento en la adultez media y la vejez (Costa y McCrae, 2006; Papalia y Feldman, 2012). Evaluando una similar estructura de rasgos, Roberts y Mroczek (2008) también confirman cambios positivos más significativos durante estas etapas.

Donnellan y Lucas (2008) señalan que la escrupulosidad suele ser mayor en la adultez media porque está relacionada con la experiencia laboral. Las personas maduran socialmente conforme viven y en la madurez pueden aportar más al trabajo y a la sociedad y tener una vida más larga y saludable (Roberts y Mroczek, 2008). Las personas jubiladas suelen incrementar su agradabilidad y discriminar su actividad (Lockenhoff, Taraciano y Costa, 2009).

Whitebourne (1986) concluye que es posible deducir que existen más elementos de juicio a favor de la estabilidad de la personalidad adulta y Kalish (1983) nos hace notar que el ser humano vive un proceso natural y gradual de desarrollo y que, hacia la edad adulta, va evidenciando el desgaste o deterioro fisiológico, social y psicológico que afecta a la personalidad de los individuos. Craig (1997) dice que la madurez es el tiempo de la continuidad de la personalidad y los puntos de vista. Ross (1989), Krueger y Heckhausen (1993), señalan varios estudios sobre las expectativas de estabilidad durante el periodo adulto y de declive en la vejez que tienen los sujetos sobre su desarrollo personal. Hoffman, Paris y Hall (1997) indagan en cuánto cambio es probable, y si las experiencias evolutivas predecibles logran cambiar a una persona como se esperaría.

Haan, Millsap y Hartka (1986), observaron que conforme la persona se desarrollaba de la adultez temprana a la media, su personalidad tomaba mayor consistencia en diversos aspectos de la personalidad. Bengtson, Reed y Gordon (1985) sostuvieron que la personalidad adulta podría permanecer estable siempre que la persona no viviera cambios radicales.

Martínez (2004), destaca como la adultez es un proceso que en la adultez tardía se vive con mayor continuidad e integración entre pasado, presente y futuro, lo que fue probado con el estudio de Fleeson & Heckhausen (1997), sobre la percepción de sí mismo en adultos de 26 a 64 años, en el presente (más agradabilidad, conciencia, autonomía, relaciones positivas y autoaceptación, con menos extroversión), en el

pasado (reconstruida de los 20 a 25 años), anticipada (de los 65 a 70 años) e ideal (más autonomía y aceptación y menos estabilidad emocional, extroversión, apertura, y conciencia), a través de una versión reducida del NEO-PI. Para los adultos de dicho estudio la adultez temprana era un tiempo de exploración, la adultez media un periodo de productividad y la adultez tardía un tiempo de comodidad consigo mismos y con los demás.

El desarrollo de la personalidad durante la adultez tardía, puede considerarse como una extensión de los estilos de personalidad de las etapas anteriores (Baltes, 1987) ya que el desarrollo se presenta en todo el ciclo vital. Levinson (1986) equipara la adultez tardía con la temprana y la media ya que hay un periodo de tránsito, entre los 60 y 65, que vincula la etapa de la adultez media con la incipiente de la adultez tardía. Al estudiar la continuidad, Atchley (1989) es claro al afirmar que los cambios guardan mucha relación con el núcleo interior relativamente constante que la persona utiliza para definirse. Costa y McCrae (1989) también estudiaron una cierta estabilidad en tres aspectos de la personalidad; el neuroticismo, la extroversión frente a la introversión y el grado de apertura a la experiencia.

Actualmente se postula que existe una cierta relación entre el tipo de personalidad y los patrones de envejecimiento (Neugarten, 1968), se identificó en un grupo de ancianos, cuatro tipos principales de personalidad y se clasificó los roles que comprendían obteniéndose: personalidad integrada, personalidad con coraza defensiva, personalidad pasiva-dependiente y personalidad desintegrada.

Field y Millsap (1991) descubrieron también que las personas se tornaban más abiertas, francas y alegres con la edad, en lugar de volverse más conservadoras y maniáticas. Goldsmith y Heiens (1992) señalan que la mayor parte de adultos se consideran más jóvenes de lo que realmente son por tanto no asocian concepciones negativas al transcurrir su edad; sin embargo, en la adultez tardía puede encontrarse muchas diferencias entre adultos mayores dependiendo de su edad, de su proceso de jubilación, de su estado de salud, etc. En otra investigación, Pinguart & Soressen (2001, citados por Martínez, 2004), se concluye que en las mujeres mayores había menor satisfacción y un autoconcepto menos positivo que en los hombres; entre éstos, los que contaban con educación superior y más ingresos, eran los que tenían más altos niveles de satisfacción.

3.2.5 Influencia de la personalidad en el autoconcepto y en el desempeño profesional

La psicología de la personalidad coloca el self o sí mismo en un lugar esencial ya que muchos estudios han demostrado que la percepción del sí mismo, lo que la persona cree que es, y su valoración sobre sí misma influyen en su desarrollo. El autoconcepto y la autoestima se consideran como parte de un mismo fenómeno ya que es “imposible autoconocerse sin autoevaluarse” (Fierro y Cardenal, 1996, p. 121).

El autoconcepto y la autoestima pueden ser tomados incluso como factores que nos protegen ante los trastornos psicológicos; están en la base del proceso de maduración de las personas. Dice Cardenal (1999) que “el sistema de sí mismo” ocupa un lugar central en la teoría de la personalidad, dependiendo de motivaciones y metas personales (al lado de otros factores) se establecen diferentes sistemas de personalidad. En la personalidad sana o saludable, la persona tiene un grado de autoestima que le proporciona satisfacción personal y que la integra en su sociedad (Fierro y Cardenal: 1996, 2001).

Diversos autores señalan la interdependencia del autoconcepto y la autoestima con diversas variables del sistema de la personalidad y del sistema cognitivo. También Mruk señala que los vínculos de la autoestima -como componente afectivo del autoconcepto-, con los diversos aspectos de la personalidad ha sido parte de numerosos estudios.

Cuadro 33: Asociación autoestima y personalidad

Autoestima	Autores
Autoestima alta: afecto positivo, efectividad, independencia	Battle, 1982; Wells y Maxwell, 1976; Baumeister, 1993; Campbell y Lavalley, 1993; Plummer, 1985; Sappington, 1989; Pope y otros, 1988; Bednar y otros, 1989; Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965
Autoestima baja: vulnerabilidad; estrés; ansiedad, depresión, desviación social	Epstein, 1979; Newman y Newman, 1987; Bednar y otros, 1989; Tice, 1993; Tennen y Affleck, 1993; Coopersmith, 1967; Branden, 1969; Wells y Maxwell, 1976; Harter, 1993; Kitano, 1989; Samenow, 1989

El autoconcepto en la edad adulta está influenciado por nuevas situaciones que se van construyendo alrededor del trabajo y/o la familia. El trabajo en particular es un elemento fundamental que nos ayuda a madurar, sin el desarrollo personal, el autoconcepto y la autoestima disminuyen y se deteriora la imagen social (Clemente, 1996).

Vaillant (1977) considera que la consolidación de la carrera ocurre en la primera etapa de la edad adulta, como una tarea evolutiva más entre la intimidad y la generatividad propuesta por Erikson. Otros autores señalan que frente al trabajo como

ante la relación de pareja o la amistad pueden adoptarse posiciones psicológicamente defensivas ante la dificultad y el riesgo de los nuevos retos (Papalia y Olds, 1997). Surge más adelante la preocupación por cumplir las normas y las buenas relaciones con los compañeros del trabajo. Pueden encontrarse diferencias de género, cuando la mujer logra elegir el trabajo como fuente de desarrollo personal y profesional le resulta más beneficioso; los estudios de Roberts (1997) mostraron que la socialización en el trabajo era un factor que incidía en el cambio de personalidad a lo largo del desarrollo adulto haciendo que las mujeres trabajadoras llegaran a ser más autónomas y más flexibles. Mruk señala que “las fuerzas de socialización pueden influir sobre el componente de auto-estima que más importancia tiene para un grupo dado en una cultura particular” (1999, p. 161).

Torró (2006) reseña a diversos autores para establecer que la estabilidad de la personalidad en la adultez está condicionada por los roles familiar y laboral; cuando se ha logrado una estabilidad laboral se puede tener un cierto bienestar que produce satisfacción, sabiduría y experiencia que contribuyen a que las personas mantengan una alta autoestima -además de sentirse activas y participar en grupos sociales- que las hace más capaces de combatir con más eficacia el desempleo (Berryman, Hargreaves, Herbert, y Taylor, 1991).

Rapoport (1997) ha vinculado las características de personalidad y los roles laborales, por ejemplo: las personas con determinadas dimensiones de personalidad como la escrupulosidad o necesidad de orden prefieren instituciones burocráticas en las que personas con otras características se sentirían fracasadas. Papalia y Olds (1997) estudian que el estrés se relaciona con la sobrecarga laboral, frustración de expectativas, o por una falta de sentido personal en el trabajo. Mientras para quienes sí le encuentran sentido pueden asumirlo como un reto, un estímulo, ocasión de aprendizaje y compromiso personal (Rapoport, 1997).

Martín del Buey, Fernández, Martín, Dapelo, Marcone y Granados (2008), trabajaron en el ámbito teórico de la *personalidad eficaz* para establecer cuáles serían los factores más eficaces para la formación y posterior desempeño óptimo en el trabajo profesional.

Adquieren especial relevancia los siguientes factores: autoconcepto alto, autoestima, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, estilo de pensamiento (capacidad de aprender de la experiencia, conciencia comprensiva, habilidad conceptual superior, habilidad para solucionar problemas, imaginación, intuición, visión de futuro, persuasión, asertividad, versatilidad, visión realista del ambiente, viveza), extraversión, flexibilidad, independencia, iniciativa, locus de control, motivación de logro, optimismo, perseverancia, tolerancia a la

incertidumbre, toma de riesgos y presencia constante y asumidos de valores personales (Aciego de Mendoza, Domínguez, y Hernández, 2005; Bandura, 1977, 1987, 1990, 1992, 1993, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprana, y Pastorelli, 1996, 1991, 2001; Bandura, Barbaranelli, Caprana, Pastorelli, y Regalia 2001; Castaños, 1995; Rivas, 2002; Carbonero y Merino, 2004; Carrasco y Del Barrio, 2002; Marcone, 2002; Martín, 1997, 2000; Martín, Martín, Fernández, Dapelo, y Marcone, 2004) (p. 224).

Martín del Buey y colaboradores (2008) produjeron un “marco conceptual que define la personalidad eficaz como un constructo teórico-empírico compuesto por cuatro dimensiones en torno al yo” al que hicieron corresponder conceptualmente, después del análisis de la estructura factorial, un modelo que identifica e interrelaciona las cuatro dimensiones del yo y propone los factores: autoconcepto académico, autoestima, expectativas de éxito, capacidad resolutive, afrontamiento de problemas y autoconcepto social.

Cuadro 34: Personalidad eficaz

Dimensiones	Factores iniciales del marcoconceptual	Preguntas existenciales	Factores resultantes del estudio
Fortalezas del yo	Autoconcepto y Autoestima	¿Quién soy yo? ¿Cómo me valoro?	Autoconcepto académico Autoestima
Demandas del yo	Motivación de logro, atribuciones o locus de control y expectativas	¿Qué quiero? ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?	Expectativas de éxito
Retos del yo	Afrontamiento de problemas y toma de decisiones	¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? ¿Cómo tomo las decisiones?	Capacidad resolutive Afrontamiento de problemas
Relaciones del yo	Comunicación, empatía y asertividad (habilidades)	¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro?, y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo?	Autoconcepto social

Los resultados obtenidos de dicha investigación evidencian la estructura multidimensional del autoconcepto, que puede percibirse también como un “autoconcepto social” y “autoconcepto académico” diferenciado claramente del factor “autoestima”.

El estudio de la influencia de la personalidad en el autoconcepto y desempeño profesional ha generado investigaciones en el mundo profesional de los profesores, y de los profesores innovadores en particular, para conocer cuáles son los principales rasgos de su personalidad ya que “es dable pensar que la personalidad de los profesores innovadores puede constituir un aspecto relevante para diseñar e implementar procesos innovadores en las escuelas” (Ríos, 2009). Tomando de diversos autores, Ríos señala que: los innovadores son individuos emprendedores, desean lo azaroso, lo temerario, lo vanguardista y arriesgado; tienen personalidad fuerte, benévola, de notable inteligencia y capacidad verbal, frecuentemente rebelde, psicológicamente estable; hay confianza en sí mismo ante lo incierto de la novedad, la

perseverancia al no observarse logros inmediatos, tienen la capacidad para ir respondiendo a los requerimientos no considerados inicialmente; cuentan con dominio de su disciplina por realizar procesos de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica y la mejora en el aula para beneficio de sus estudiantes; pueden ser críticos, desafiantes, rebeldes, autónomos, realizadores.

Huberman (1973), señala que la personalidad de los innovadores muestra que cuentan con mayor capacidad para resolver problemas y buscar soluciones, para aceptar los riesgos, ser autónomos, apoyar y dejarse ayudar, tienen sentido del deber profesional y confianza en su propia capacidad. La acción innovadora de los docentes busca una mayor eficacia en el cumplimiento del rol docente, por ello Rivas (2000) plantea que los factores impulsores de la actividad innovadora de los profesores se relacionarían con las siguientes categorías: deontológico- vocacional (imperativo ético y vocación); preocupación por el otro (aprovechamiento académico y atención a la persona), y proyección profesional (valoración profesional y autorrealización docente).

Los resultados del estudio de Ríos (2009) muestran que:

... la mayor parte de estos profesores innovadores obtienen puntuaciones promedios en las variables de personalidad que se asociarían a comportamientos transformadores en el ámbito de la escuela, lo que lleva a pensar que, desde el punto de vista de los rasgos de personalidad, los docentes que desarrollan iniciativas escolares de cambio positivo no requieren puntuar alto o muy alto en los niveles de medición de estas variables, para llevar a cabo transformaciones que se dirijan a mejorar sus prácticas pedagógicas (p. 108).

Asimismo, que los docentes innovadores que presentaron altos puntajes (en los rasgos de persistencia, autonomía, orden, cambio y logro), podrían estar más disconformes con su trabajo pedagógico, lo que podría asociarse a más capacidad, decisión y realización de prácticas innovadoras, lo que difiere de los con menor puntajes en estas variables y en los otros rasgos medidos (exhibicionismo, dominio y agresión).

Es pertinente la reflexión sobre la formación docente y la integración en ésta de los aspectos individuales y profesionales que en ocasiones pueden colisionar y generar desajustes, sin embargo, es evidente que las expectativas sociales que sobre el desempeño del rol profesional tiene la sociedad exige un tratamiento equilibrado para tener eficacia.

El equilibrio psicológico y la salud mental de un individuo repercute de forma manifiesta en su eficacia laboral cualquiera que sea, pero en el caso del ejercicio docente las características personales del profesor actúan directamente sobre los alumnos, sobre su aprendizaje y sobre su desarrollo integral (Peiro, 1987, p.542).

Loscertales (1989) señala que en su estudio puede verse que la personalidad docente supone una persona con la salud mental adecuada para el desarrollo de la función que la sociedad espera de ella. Indica que los encuestados dan respuestas referidas a la dimensión profesional y a la formación docente (“Te ves forzado a aumentar tus conocimientos”, “Es un constante reto profesional”) así como a los aspectos personales íntimos y vitales y también de realización total (“Porque llena mi vida”, “Un buen profesor es un buen recuerdo en la vida de un niño”, “Me realiza de alguna forma” (pp. 548-549). Sin embargo, señala que las reflexiones sobre la personalidad docente están siempre en los últimos puestos de la enumeración que cada encuestado hizo al responder esta parte de la encuesta.

Parece como si al ir elaborando un proceso de reflexión sobre el concepto que se le brindaba para ello: “importancia de la profesión”, en el transcurso de sus pensamientos llegase un momento en que era preciso tomar en consideración a la persona docente como uno de los elementos que estudiar en esa “importancia” (p.549).

Por otro lado, cada contexto social influye en la personalidad de sus individuos ya que “las relaciones sociales, la información social y las estructuras culturales de determinados períodos históricos configuran patrones generales de ser personas”, es decir “formas histórico generales de personalidad” que ayudan a entender “características longitudinales de la afectividad, cognición, moralidad de los hombres concretos” (Paredes Ruiz, 2008, p. 234).

Herrán (2004) señala que la personalidad del docente influye en forma gravitante en su autoconcepto y autoestima a nivel personal y profesional.

La práctica educativa requiere de la mejor formación docente posible. Pero esa formación entronca necesariamente con algunos factores de la personalidad que pueden ser especialmente relevantes en la práctica de la profesión: la autoestima docente es uno de ellos, y de notable importancia, porque su satisfacción pudiera comprenderse como buena condición para emprender procesos didácticos, de desarrollo profesional y personal con mayores garantías de éxito. Un docente con una autoestima bien articulada está en muy buenas condiciones iniciales para favorecer la formación de sus alumnos, en cualquier etapa y sin solución de continuidad (p. 64).

La personalidad gravita enormemente en el desempeño profesional, dado el rol que le cabe al docente, la práctica pedagógica y de gestión se hace especialmente relevante porque, en la formación que los estudiantes reciben en las escuelas, pueden sentarse bases para un desarrollo psicológico armónico. Se involucra todo el ser del individuo y por tanto sus propias percepciones sobre sí mismo, por ello un sano autoconcepto en el corazón de su personalidad puede contribuir también a su realización.

El Autoconcepto es uno de los aspectos más importantes que configuran la personalidad, de hecho algunos autores lo consideran el núcleo de la personalidad. El

autoconcepto hace referencia a la visión personal que tenemos de nosotros mismos. El autoconcepto comprende todos los aspectos de la persona, los roles que desarrolla, las relaciones que mantiene, las capacidades... (Torró, 2006, p. 72).

Judge, Heller y Mount (2002) revisaron estudios relativos a los cinco grandes y el bienestar laboral encontrando que las correlaciones más significativas se mostraban en los factores neuroticismo, extraversión y tenacidad (-.29, .25 y .26 respectivamente), mientras el factor afabilidad mostraba una menor relación con la satisfacción laboral y ninguna relación con apertura a la experiencia. Connolly y Viswesvaran (2000, citados por Laca, Mejía, Yañez y Mayoral, 2011), reportan de su metaanálisis que el neuroticismo es la primera fuente de aspecto negativo y que hay relación entre neuroticismo e insatisfacción laboral. Costa y McCrae (1992) señalan que el neuroticismo correlaciona con las experiencias negativas de los sucesos de la vida, mientras que los extrovertidos tienen una predisposición a experimentar emociones positivas, y esta afectividad positiva probablemente generaliza las satisfacciones con el trabajo (Connolly y Viswesvaran, 2000, citados por Laca, Mejía, Yañez y Mayoral, 2011).

Los rasgos de personalidad, como cualidades específicas de patrones conductuales, se mantienen unidos a través de un autoconcepto que está formado básicamente por las creencias y opiniones que el individuo tiene de sí mismo (componente cognitivo), la autoaceptación (componente evaluativo o autoestima) y el comportamiento con nosotros mismos en función de los otros dos componentes (componente conductual) (Llor, Abad, García y Nieto, 1995).

3.2.6 Género y personalidad

Durante el desarrollo adulto, las personas experimentan tareas y retos sociales a través de los cuales adquieren autonomía, madurez y responsabilidad en diversas dimensiones de su desarrollo. A conocer mejor lo que somos y el porqué de cómo actuamos aporta la ciencia de la personalidad. El dinamismo de la personalidad en medio de su gran complejidad, sigue mereciendo debates en torno a su estabilidad o a los cambios que experimenta en el curso de la vida. Sabemos también que existen supuestos sobre lo que una mujer o un hombre deberían ser en la sociedad y que en la investigación las acepciones sobre el sexo y el género son parte del debate.

Donde hasta hace poco se utilizaba el vocablo sexo y sus derivados (diferencias sexuales, roles y estereotipos sexuales), hoy aparece una tendencia generalizada a sustituirlo por género y sus derivados (diferencias de género, roles y estereotipos de género), o bien a que el sexo y el género compartan espacio en los trabajos científicos, haciendo referencia a dos dominios distintos (Fernández, 2010, p. 256).

En el ámbito del estudio de género se ha investigado sobre: roles y estereotipos de género (Barberá y Cala, 2006; Davis, Evans y Lober, 2006; Ginsburg y Tsing, 1990; Tubert, 2003); el significado de los vocablos sexo y género (Archer y Lloyd, 1985; Deaux, 1985); el análisis desde diversas disciplinas como la filosofía (Valcarcel, 2008), la psicología (Reynolds y Miller, 2003), la psiquiatría (Narrow, First, Sirovatka y Regier, 2007), la sexología (Zucker, 2002). Este análisis se complejiza más cuando se trata de asociar el estudio de género al de personalidad. Barberá, Ramos y Candela (2011) han estudiado la evolución de las teorías sobre la discriminación de género en las últimas décadas y señalan su complejidad para comprender la realidad social y su dinamismo.

Según Fernández (2010), hay varios y diferentes enfoques: a) personas que presentan grados diferentes de intersexualidad o hermafroditismo entienden que la palabra género sustituye al sexo -género sería categoría crítica de análisis para entender las relaciones asimétricas entre mujeres y varones-, instituciones prestigiosas como la American Psychological Association para los psicólogos, a través de su manual de normas para publicar trabajos científicos en psicología (APA, 2001), han potenciado este enfoque; b) personas que siguen dando al vocablo sexo sus funciones clásicas y que opinan no debe ser sustituida por género; c) personas académicas han optado por usar sexo o género como términos sinónimos en sus estudios generales; d) personas que diferencian entre los contenidos a los que hace referencia el sexo y el género, al igual que aquellos otros englobados en sus derivados, pero a través de dos posturas: la primera, que el sexo hace referencia a lo biológico y el género a lo social, y la segunda, un grupo más pequeño insiste en desterrar la lucha de la herencia frente al medio o de lo biológico contra lo social, ya que lo biológico y lo social se complementan en una realidad única y compleja.

Rocha (2009) señala que la construcción de la identidad de género, es decir, la identidad que asume el ser hombre o mujer, es un proceso muy complejo que debe tener en cuenta no solo factores biológicos, sino también factores sociales, culturales y psicológicos, es vital que al definir el género no sólo se enfatiza un aspecto determinado sino que se aborde su complejidad y multifactorialidad.

Para Fernández (2010), el género se concibe “como un dominio complejo en el que tienen cabida todos aquellos aspectos relacionados con las diferencias y semejanzas entre los sexos que no presentan un carácter estrictamente sexológico; la *generología* como la disciplina autónoma encargada de explicar funcionalmente el desarrollo de las identidades, roles, estereotipos y asimetrías de género” (p. 259). La

generología aportaría un enfoque complementario con muchas implicaciones, estudiado desde un punto de vista epistemológico de la investigación, de la Educación, y desde un punto de vista clínico.

Como señala Conway, Bourque y Scott (1996) si bien en siglos pasados se pensaba que los roles de género tenían una base biológica y que por tanto racionalizábamos la asignación de roles, fue gracias a Mead (1935) que se plantea la revolucionaria idea que los conceptos de género eran culturales y no biológicos, y que podían variar mucho dependiendo del entorno; que vivamos en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse de diversas formas y los patrones que estructuramos operan tanto a nivel individual como social.

Según Paredes Della Croce (2003), el concepto de género “alude a la construcción simbólica que se realiza en base al conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. La noción de género contiene en sí misma la idea de que la constitución de la diferencia entre hombres y mujeres se construye socialmente” (p. 22). Hay un complejo entramado en los datos biológicos, ya que cobra un particular significado -sobre lo masculino y lo femenino- en cada cultura, en cada lugar y tiempo determinados. Los valores sobre los que se construye socialmente las identidades femeninas y masculinas también condicionan la relación entre hombres y mujeres.

Como afirman Barberá, Ramos y Candela (2011): “Masculinidad y feminidad no adquieren sus correspondientes significados psicológicos en una situación de simetría entre los estatus y posiciones sociales desempeñados por hombres y por mujeres, sino que, como ya planteara Eagly (1987), se inscriben en las relaciones de dominio/sumisión características del patriarcado” (p. 176).

Moya y Lemus, 2004, señalan que los roles estereotipados de género producen normas sociales sobre el comportamiento adecuado para mujeres y hombres, lo que suele corresponder con la ideología de género y los grupos que ejercen el poder. Por ello, es también a través de las conductas de hombres y mujeres -y de la elaboración que se hace de dichas conductas-, que puede observarse en la organización laboral como transcurren las interacciones sociales y las relaciones de poder (Barberá, Ramos y Candela, 2011). Diversos autores (Expósito, Glick y Moya, 1998; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Rodríguez y Lameiras, 2002) han descrito la persistencia de las actitudes sexistas, así como las diversas manifestaciones, hostiles, benevolentes o ambivalentes con que se muestra el sexismo en las organizaciones laborales.

Rubin (1986) propone el concepto de sistema sexo-género como alternativa a la visión patriarcal de estudios feministas de los años 60; el concepto de género pone el acento en la idea de relaciones de poder sin presuponer subordinación limitada a las relaciones hombre-mujer (Szasz, 1998). El sistema de género crea desigualdad entre los sexos en autonomía, poder y bienestar, generalmente en detrimento de la mujer; aunque el sistema de género puede cambiar en el tiempo muchas expectativas se refuerzan socialmente y, según Mason (1995) las reglas de comportamiento se inculcan desde la infancia y contribuyen a generar la base de la personalidad.

Las actitudes neosexistas son la expresión de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres, a las que algunos hombres perciben como una amenaza respecto de sus intereses de grupo dominante en un entorno altamente competitivo (Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995).

Bourdieu, Chamboredón y Passerón (2002) afirman que hay estructuras invisibles que se develan cuando se relaciona la economía doméstica y la división de trabajo y poderes, así como los sectores del mercado de trabajo donde se insertan hombres y mujeres. La creencia de falta de valía o de motivación personal de las mujeres, cuando han sido vistas como posibles competidoras en el mercado del trabajo, favorece la percepción de lo adecuado de una posición de dominio masculino y justifica la discriminación explícita contra las mujeres. Hace mucho, se establecieron límites para separar las profesiones femeninas de las profesiones masculinas de más prestigio, mientras las mujeres ejercían en los servicios, enseñanza, enfermería y trabajo social, los hombres lo hacían en el derecho, la ingeniería y la investigación científica. Con el tiempo, las categorías de género cambian y al hacerlo cambian también los territorios sociales y culturales asignados a mujeres y hombres.

Barberá, Ramos y Candela (2011) recuerdan como la psicología social ha destacado el papel de las creencias a través de los roles estereotipados, las actitudes prejuiciosas hacia las mujeres, la ideología sexista y neo-sexista o el desarrollo de identidades de género que se observa en las conductas y en la elaboración que se hace de éstas, lo que se observa en las relaciones de poder durante las interacciones sociales de la organización laboral; pero también hombres y mujeres desarrollan y generan autopercepciones o creencias de género sobre sí mismas.

Citando a García-Retamero (2006), Barberá, Ramos y Candela (2011) destacan que las mujeres con poca motivación de logro y exiguo grado de masculinidad muestran un bajo nivel de aspiraciones profesionales, lo que dificulta la superación del llamado laberinto de cristal, sin embargo estas diferencias se ven reducidas si las mujeres realizan roles sociales menos estereotipados.

Desde la teoría de la identidad social, Tajfel (1981) afirma que la percepción de legitimidad o ilegitimidad en las diferencias entre los distintos grupos sociales, se llega a justificar las jerarquías de poder tanto en los grupos favorecidos como en los grupos discriminados, como mecanismo psicológico se evita la comparación social intergrupala de tal forma que se perciben las diferencias como algo natural; las mujeres que no suelen percibirse maltratadas profesionalmente se comparan con otras mujeres para no debilitar su autoestima pero no lo hacen con otras personas que ocupan posiciones similares, como señalan Major, Barr, Zubek y Babey (1999) así se legitima el poder masculino instaurado o el estado de cosas.

Para Conway, Bourque y Scott (1996) los estudios de género también han abierto un nuevo abanico de preguntas para la psicología: se ha adaptado la visión freudiana ortodoxa del drama edípico incluyendo una discusión de las mujeres; el análisis explícito del desarrollo psicológico femenino ya que las fronteras entre el yo y los demás son más difusos en las mujeres que en los hombres haciendo que las mujeres se relacionen más con los demás y sean más empáticas; el estudio sobre las identidades sexuales partiendo que no tienen raíces biológicas sino que implican prácticas heterosexuales u homosexuales en contextos políticos y personales a la vez; la investigación de las relaciones entre la historia y la psiques individuales y la llamada política de la identidad sexual.

La experiencia de la maternidad y la paternidad tienen impactos en la vida familiar y de las personas, en cada caso son diferentes sus significados en la construcción de la identidad; la dinámica familiar se ve afectada cuando cambian las relaciones de género cuando el divorcio reconfigura los vínculos maternos y paternos; es evidente que las relaciones de género operan distinto en la esfera privada y en la vida pública, así como también en el mercado laboral, el sistema educativo y la vida familiar (Paredes Della Croce, 2003); la maternidad es una dimensión que puede articularse con otros proyectos en el contexto de su ciclo vital.

Conway, Bourque y Scott (1996) estudian también que desde el ámbito de la economía se comprueba una diferenciación en los distintos niveles de recompensa según el sexo del trabajador o de la trabajadora; ocurre igual en el caso de la ciencia que suele presentarse con representaciones de hombre, o en el de la tecnología que categoriza por géneros y presume quién puede utilizar mejor las máquinas y las herramientas; en el terreno educativo y la existencia de distintos niveles de participación en el centro de trabajo ya no se explica salarios diferentes cuando mujeres y hombres tienen similar nivel educativo y de capacitación, ni los problemas

de movilidad profesional de las mujeres a pesar de tener las mismas calificaciones; son muchos los ejemplos de cómo las presunciones de género configuran la cultura profesional siendo difícil modificar esta realidad solo con el agregado de mujeres u hombres a un grupo ocupacional. Tenemos presentes muchas antinomias que dejan de lado complejos procesos sociales y culturales en los que se diferencia a las mujeres y hombres, el estudio de los sistemas de género revela que no se trata de roles sociales prescritos biológicamente sino medios de representar nuestros conceptos culturales y sociales; los estudios de género ayudan a reordenar todas las otras categorías y amplían el sentido de la condición humana, es parte de un proceso de comprensión sobre las mujeres y sobre los hombres como parte de la sociedad.

Bonilla (2004) refiere las conclusiones del estudio de Costa, Terracciano y McCrae (2001) en torno a 29 estudios derivados del modelo penta factorial. En general los datos eran acordes con determinados estereotipos asignados a las mujeres y a los hombres. Por ejemplo, las mujeres tienen más sensibilidad emocional, se guían más por los sentimientos que por la razón, son más susceptibles al afecto negativo, tienen más facilidad para los vínculos sociales y son más empáticas. Por otro lado, se veía a los hombres como mucho más dominantes, independientes y racionales. Las mujeres parecen más ansiosas, confiadas y preocupadas por las relaciones que los varones y éstos parecen más asertivos, influyentes y seguros de sí mismos.

Bonilla sugiere que cambios aparentes en el sistema de valores y creencias que sustentan los roles de género no han cuestionado la dicotomía entre valores de acción y justicia ligados a lo masculino y valores de cuidado y responsabilidad vinculados a lo femenino. Se trata de patrones que podrían ser similares a distintas culturas pero tienen mayores diferencias dependiendo del avance social y cultural, de la igualdad de oportunidades, de las concepciones en torno a roles de género particulares a cada país o continente. Asimismo, hay que considerar en el análisis las características individuales y colectivas en las culturas que atribuyen determinados gestos como reflejo de la personalidad o bien como respuesta a las normas de rol.

Barberá, Ramos y Candela (2011) insisten en un análisis del género que tome en cuenta su complejidad y la necesidad de un abordaje pluridisciplinar.

El concepto de género se representa como un conjunto de fenómenos multifuncionales y procesos contextualizados, sugiriéndose que la variabilidad es la regla más que la excepción (Deaux, 1999) para referirse a las diferencias intersexuales. Además de reconocer la diversidad humana dentro de una misma cultura, desde las aproximaciones más recientes se intenta promover un acercamiento multicultural (Lips, 2003) (p. 177).

Dresch investiga sobre la personalidad asociada a la salud y a las diferencias sexo/género tratando de ver el género en su complejidad.

El género se refiere al vasto papel, social y culturalmente determinado, de los rasgos de personalidad, de los comportamientos, de los valores, del poder relativo y de la influencia que la sociedad adscribe a los dos sexos sobre diferentes bases. En lo que respecta a la salud, el género puede determinar la diferente exposición a ciertos riesgos, el patrón distinto de búsqueda de tratamiento o el impacto diferente de los determinantes de salud, económico y social (Greaves et al., 1999) (Dresch, 2006, p. 99).

Asimismo, en cuanto a las diferencias de sexo en personalidad, Dresch señala que las similitudes pan-culturales pesan más que las diferencias culturales; en líneas generales, las mujeres se muestran más orientadas a satisfacer primero a los demás, mientras que los hombres se orientan más a satisfacer sus propias necesidades;

3.3 *Autoconcepto y autoestima en la adultez*

El *Autoconcepto* y la *Autoestima* forman parte de las investigaciones más importantes realizadas desde diferentes perspectivas científicas. Existen algunos consensos sobre su análisis pero también importante discrepancia teórica dada su complejidad. Es sustancial por ello tener rigor científico en el análisis pero también suficiente criterio como para destacar lo más relevante de la investigación realizada hasta hoy teniendo en cuenta la multidimensionalidad de los referidos conceptos. Cabe mencionar que aunque teóricamente pueden distinguirse ambos conceptos, es usual que se usen ambos indistintamente. Nos resulta evidente que ambos conceptos están interrelacionados y que resulta muy complejo establecer mediciones independientes de ambos aspectos del ser humano (Cava y Musitu, 2000).

El *Autoconcepto* como constructo teórico se pregunta ¿quién soy yo? Es clave su importancia para los procesos de desarrollo personal. La formación y desarrollo del autoconcepto en distintos contextos sociales puede mostrar niveles favorables o desfavorables para el bienestar del individuo. Para el contexto educativo, la interacción sana de sus diversos actores es crucial para el logro del principal objetivo: la formación integral del estudiante. El ambiente escolar influye en el autoconcepto y autoestima de toda la comunidad educativa, y del docente en particular. La relación interpersonal, el desempeño docente, el rendimiento escolar, el sentimiento de competencia, de aprecio a nosotros mismos, están influidos por nuestra percepción.

James, en 1890, define el self como la suma de todo lo que se puede llamar como propio, “Por lo tanto, nuestro sentimiento del self en este mundo depende enteramente de lo que apostemos ser y hacer por nosotros mismos”; se trata de un

self como objeto y como proceso donde el autoconcepto se define en relación con diferentes grupos de actitudes que, en mucho, se determinan por las experiencias de éxito o fracaso de cada persona “Está determinado por un ratio de nuestras cualidades y nuestras supuestas potencialidades” (p.296). Contribuyó al conocimiento de la autoestima como un fenómeno afectivo (vivimos una emoción o sentimiento), conductual (actuamos según nuestros valores) y dinámico (abierto al cambio).

El autoconcepto como "self espejo" es considerado como parte del interaccionismo simbólico; para esta teoría la interacción con los otros origina el concepto que una persona tiene de su self al serle reflejadas sus características, expectativas y valoraciones. Vivimos en un ambiente simbólico que opera en la mente humana, con símbolos que pueden explicar el comportamiento humano y los procesos sociales, en este proceso vamos definiendo nuestro autoconcepto. Para Cooley (1902, citado por Cerviño, 2008), el self expresa un sistema de ideas que proviene de la vida comunicativa y que se simboliza en nuestra mente; para ello usa la metáfora del espejo, es decir, la percepción de uno mismo la determinan las percepciones que los demás tienen de nosotros. Somos lo que los demás nos dicen que somos, lo interiorizamos y nos devolvemos una imagen del sí mismo.

Mead (1934/1972) destaca la armonía fundamental entre hombre y sociedad, por ello el self surge como producto de un proceso social y se desarrolla en la experiencia social. A diferencia de Cooley, Mead introduce el concepto del "otro generalizado", un yo que se conoce a sí mismo haciendo suya la imagen de sí que el otro le brinda. Se es persona porque se es “un objeto para sí” (Mead, 1972, p. 115), un ser consciente del sí mismo, sujeto y objeto a la vez. Distingue en el sí mismo el yo y el mí. El yo “es la reacción del organismo a las actitudes de los otros” (el que actúa), mientras el mí “es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” (el que incorpora actitudes de los otros hacia sí mismo), y el otro generalizado (el que responde, evalúa y controla lo que hace) debido a que “las actitudes de los otros constituyen el mí organizado, y luego uno reacciona hacia ellos como un yo” (Mead, 1972, p. 202), proceso en el que el yo adquiere su propio estilo.

Como explica Cerviño (2008), hay otro sinnúmero de autores interaccionistas simbólicos que estudiaron: la creación de significados y contribuciones a través de las interacciones con el mundo físico y social (Berger y Luckmann, 1966); el desarrollo del self durante el ciclo vital (Baltes, 1987; Bell, 1968); trabajos empíricos sobre el cambio del self a lo largo de la vida (Breytspraak, 1984); la continuidad del self a lo largo del ciclo vital (Atchley, 1989; Cohler, 1982); la construcción de la identidad (Withourne,

1986); la construcción de la personalidad (McCrae y Costa, 1984); el self como núcleo estable de personalidad (Allport, 1961) o como resultado de la experiencia social (Gergen, 1971); la hipótesis del autoconcepto activo o el autoconcepto del momento (Markus y Kunda, 1986; Markus y Wurf, 1987), un self con propiedades dinámicas y estables.

Para Lila (1991) es importante la teoría psicoanalítica porque sus autores consideran al sí mismo como el conjunto de percepciones que se posee de sí y este sí mismo influye en nuestro comportamiento. Para Freud, el ego como totalidad de los procesos psicológicos, se relaciona con la inconsciencia dinámica, mientras que el autoconcepto se basa en la consciencia y la experiencia subjetiva; define al Yo como mediador entre el Ello y el Superyo, que organiza el pensamiento racional y la adaptación a la realidad mediante los mecanismos de defensa (inconscientes) y las funciones de percepción-conciencia. En Cattell (1943), el self se considera como el centro de la personalidad, como objeto y como proceso; considera un self sensación, self contemplativo y self estructural (que integra al ego y al superego).

La unicidad del “sí mismo” de Rogers (1986) proviene de tres características: su inherencia y pertenencia a la persona toda su vida, su modelo cognitivo y su componente afectivo. Rogers dice que el concepto de sí mismo:

Es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia, estaría integrada esta estructura por... las percepciones de las propias características y capacidades, los preceptos y conceptos del sí mismo en relación con los demás y con el ambiente, las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas (p. 425).

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1969) estudia la autorecompensa y autocastigo; el self se desarrolla con el autorrefuerzo.

Para los teóricos de la perspectiva cognitiva, la persona construye su self en su relación con el medio, a través de sus representaciones cognitivas y sus significados para el individuo (Nelly, 1955; Epstein, 1973; Coopersmith, 1977). Para otros (como Searle, 1983; Epstein, 1980; Dittmann-Kohli, 1987), el self es un conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran una serie de funciones de la persona (citados por Cerviño, 2008, pp. 18-19).

En 1973, Epstein postula que el sí mismo es una organización dinámica a la que la experiencia va modificando: “El sí mismo demuestra buscar el cambio y exhibe una tendencia a asimilar volúmenes crecientes de información, manifestando con ello algo así como un principio de crecimiento” (citado por Cardenal, 1999, p. 77).

El término autoconcepto, según Musitu, García y Gutierrez (1997), está referido a la percepción que cada persona tiene de sí misma, se trata de una percepción muy compleja.

... el auto-concepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en 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 al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

El auto-concepto también puede entenderse como la forma en que cada persona se valora y evalúa a sí misma. Existen dos elementos importantes que lo constituyen y son la confianza y la seguridad que las personas tienen en sí mismas (citado por Urquijo, 2002, p. 212).

El autoconcepto abarca tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual (Cava y Musitu, 2000).

La dimensión cognitiva la constituyen los múltiples esquemas en los cuales la persona organiza toda la información que se refiere a sí misma, la dimensión afectiva corresponde a la autoestima y, finalmente, la dimensión conductual implica aquellas conductas dirigidas a la autoafirmación o a la búsqueda de reconocimiento por uno mismo o los demás (p.17).

Cava y Musitu (2000) señalan que este concepto es una autodescripción abstracta que no implica necesariamente un juicio de valor, mientras la autoestima sí implica la valoración de sí mismo según cualidades positivas o negativas adquiridas por la experiencia; supone una autoevaluación, un funcionamiento eficaz y una actitud evaluativa de aprobación.

Para Rice (2000), el autoconcepto es la percepción cognitiva consciente y la valoración que las personas realizan sobre sí mismas, lo que piensan de sí mismas. Para Machargo “un conjunto de rasgos con el que nos describimos a nosotros mismos y que dice nuestro modo habitual de ser y comportarnos” (1991, 76). Staines (1954,) establece el autoconcepto como

Un sistema consciente de preceptos, conceptos y evaluaciones del individuo tal como le parecen a él. Implica un conocimiento de las respuestas dadas por el individuo a los aspectos percibidos y concebidos sobre sí mismo; una comprensión de la imagen supuestamente poseída por los otros sobre sí mismo y la conciencia de un yo evaluado equivalente a la idea que posee de la persona que le gustaría ser y del modo en que debería conducirse (p. 87).

Desde la perspectiva del ciclo de la vida, el self está formado por una serie de componentes individuales y sociales, entrelazados e inseparables; se destaca que la identidad personal está ligada a las cogniciones y emociones individuales (autoconocimiento y autoevaluaciones de la persona), mientras que la identidad social está basada en las impresiones que el individuo tiene, en lo que los otros piensan de él, en su atracción y popularidad con los otros. Posteriormente, bajo la influencia de las

llamadas teorías funcionales del self, como las de Erikson, Levinson, Vaillant, las teorías de cognición social o las recientes aportaciones a partir de los psicólogos del ciclo vital (Baltes, Datan y Reese, Lerner, etc.), se plantea que los individuos motivados seleccionan, modifican, responden y definen sus medios ambientes, por lo que ejercen una influencia directa en su propio desarrollo.

El autoconcepto no es innato, sino que se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las diferentes experiencias que el individuo tiene en su relación con el entorno social, escolar, familiar,... y, a la vez, es también el resultado de los logros y fracasos que haya vivido (Cerviño, 2008, p. 34).

El estudio de la *Autoestima* se justifica porque: se trata de un fenómeno complejo; conlleva implicaciones prácticas positivas o negativas para la salud mental y el bienestar psicológico; permite investigar varias dimensiones del ser humano; y porque el estudio de su rol contribuye a comprender mejor los problemas sociales (Mruk, 1999).

Para Rosenberg (1965), la autoestima es “la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo” (p. 30), es “la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación/desaprobación” (p. 65). La autoestima general está referida al nivel global de aceptación o rechazo que se tiene respecto de sí mismo. El self es visto como un fenómeno social, desde fuera, no desde dentro.

Para Coopersmith (1967), supone también una evaluación que, respecto a sí misma, realiza una persona para aprobar o desaprobarse; puede ser la medida del valor como ser humano en tanto cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso “un juicio de la persona sobre el merecimiento que se expresa en la actitud que mantiene ésta hacia sí misma” (1967, p. 5).

Desde el humanismo, Branden (1969) resalta la competencia y merecimiento como componentes básicos de la autoestima “La autoestima cuenta con dos aspectos interrelacionados: vincula un sentido de eficacia personal y un sentido de merecimiento personal. Constituye la suma integrada de auto-confianza y auto-respeto. Es el convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir” (p. 110). Se trata de una necesidad humana básica, que es existencial e influye en nuestra conducta haciéndonos responsable de los procesos asociados a la adquisición y pérdida de autoestima.

Epstein (1985) reafirma también el componente de merecimiento de la autoestima: “Así pues, en su nivel más básico, la auto-estima se corresponde con una

evaluación extensa del merecimiento de amor y constituye uno de los postulados más fundamentales en la teoría del self de un individuo” (p. 302).

Mruk (1999) desarrolla una *teoría fenomenológica de la autoestima* que considera una buena teoría porque surge de una perspectiva científica, implica la competencia y el merecimiento, y comprende sus características y dimensiones claves en un marco más integral que otras perspectivas. Al desarrollar una matriz de significado de la autoestima basada en la competencia –vista como más conductual y evaluable como eficaz o ineficaz de acuerdo a los resultados obtenidos- y el merecimiento –vista como más experiencial, referida a la vivencia alta o baja de los valores-, Mruk establece cuatro tipos básicos de autoestima que para él son propios de la estructura fundamental del fenómeno “cada combinación actúa como un paradigma de la percepción, la experiencia y la conducta relacionadas con la autoestima” (p. 148). Como seres humanos vivimos la autoestima de formas diferentes, nuestra conducta puede evolucionar en el tiempo haciendo más uso de un determinado patrón que de otro dependiendo del “potencial, los límites evolutivos, las oportunidades y las elecciones personales” (p. 149). Recuerda diversos estudios para señalar que existen vínculos entre autoestima y trastornos de la personalidad ya que la interacción de la competencia y el merecimiento sirve para crear significado a la vida.

La teoría cognitivo-experiencial del self de Epstein define la autoestima como una necesidad humana básica de ser merecedor de amor (1985, p. 302). Como la autoestima se percibe a modo de necesidad (de merecimiento), ocupa un rol central en nuestras vidas como fuerza motivacional, tanto consciente como de otra forma. Porque, si nuestro nivel de autoestima se altera, dice Epstein, “sus efectos se extienden a todo el sistema del self” (1980, p. 106). El enfoque de Epstein se basa en las ideas cognitivas sobre información (experiencia), organización (formación de conceptos), representación (un sistema jerárquico) y el proceso evolutivo. Las personas organizan la información y la experiencia del mundo, del sí mismo y de los otros en teorías personales de realidad.

Para Cardenal (1999) la autoestima es el conjunto de “valoraciones y evaluaciones, que se traducen en sentimientos, opiniones y comportamientos, sobre la configuración organizada de percepciones, de autoconceptos y de autoimagen que tiene el sujeto de forma consciente, y que pueden ser autoinformadas por el individuo. A pesar de que, a veces, pueden estar influidos por contenidos inconscientes” (p. 56).

Otros autores refuerzan o plantean aspectos complementarios: para Quijalba (2001), la autoestima debe ser vista desde el enfoque actitudinal; para Smelser (1989) la autoestima presenta como aspectos a tener en cuenta un componente cognitivo, un elemento afectivo y un elemento evaluador; para Mestre y Pérez-Delgado (1997), su componente evaluativo se estructura en función de la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, la percepción de sí mismo a partir de juicio de los demás y la percepción de lo que a uno le gustaría ser; para Luthanen y Croken (1992) debe considerarse una identidad colectiva y autoestima colectiva para establecer aspectos de la identidad que tienen que ver con los miembros de grupos sociales, presentan un modelo compuesto por identidad, autoestima colectiva privada, autoestima colectiva pública y pertenencia. Debe tenerse en cuenta también que al igual que el autoconcepto, la autoestima ha tratado de explicarse a través de modelos jerárquicos y multidimensionales. Sabemos que el comportamiento humano no siempre es lineal y puede presentar contradicciones y que las propias condiciones personales y del contexto marcan las propias percepciones. Como señalan Cava y Musitu (2000), la autoestima es una estructura multidimensional. Ambos, autoconcepto y autoestima, suponen dimensiones varias a potenciar en los programas de intervención para el desarrollo personal y profesional.

3.3.1 *El autoconcepto en la adultez*

La edad adulta conlleva la continuidad de un proceso que ha acumulado todo tipo de vivencias que influyen enormemente en la percepción de nosotros mismos, en nuestras emociones y conductas. Para entonces también hemos vivido ya procesos de autoestima positiva o negativa que “moldean nuestro mundo de formas sutiles y complejas” (Mruk, 1999, p. 106). Aprendemos a ser, a sentir, a relacionarnos, a convivir de formas particulares y, en este proceso, nada es absoluto, todo está imbricado ya que como seres humanos somos una realidad compleja.

Rogers en (1951/1986) habló del principio del crecimiento que rige el universo, también el *sí mismo*, como centro director de la personalidad humana, está sujeto a él. Epstein (1973/1990) dice además que el sí mismo es dinámico y discurre hacia el cambio: “El sí mismo demuestra buscar el cambio y exhibe una tendencia a similar volúmenes crecientes de información, manifestando con ello algo así como un principio de crecimiento” (1973, p. 96).

Cardenal (1999) aborda también el aspecto de la evolución y crecimiento del autoconcepto admitiendo que el sí mismo tiende al crecimiento “que se plasma en la

realidad y se refleja, por medio del estímulo de la experiencia, en diferentes cambios” (p. 77). Se trata de un proceso dinámico que se hace más reflexivo en la edad adulta. El autoconcepto y la autoestima como su componente afectivo, tienen importantes funciones en la adaptación del sujeto adulto a su medio, pueden regular y dirigir la conducta. La autoestima puede incluso ayudarnos a ser psicológicamente honestos, a tomar un sentido de dirección en la vida adulta que nos desarrolle positivamente.

En este sentido, sería terrible carecer de algún medio para percibir la importancia del desarrollo y mantenimiento de la auto-estima positiva en la edad adulta. Además, el hecho de que la estructura fundamental de auto-estima sea así nos destina a enfrentarnos una y otra vez a nuestros temas problemáticos particulares: eso significa que existe la posibilidad y la esperanza de cambiar la auto-estima en el futuro (Mruk, 1999, p. 168).

Schaie (citado por Papalia, Wendkos y Feldman, 2001) planteó un modelo de etapas del desarrollo cognitivo para todo el ciclo vital donde identifica las etapas de adquisición, logro, responsabilidad, ejecutiva y reintegrativa. El adulto joven se encuentra en las etapas de logro, de responsabilidad y ejecutiva que suponen aplicar el conocimiento adquirido para alcanzar metas, utilizar sus capacidades cognitivas en el cuidado de su familia, personas de su trabajo y comunidad, y aplicar el conocimiento complejo en distintos niveles; siguiendo a Erikson es el momento de lograr la intimidad y compromiso con los demás.

Según Papalia y Feldman (2012), el desarrollo moral se va logrando con la experiencia en la confrontación de los valores en conflicto y las respuestas por el bienestar de los otros. Los llamados eventos normativos, no normativos así como los eventos individuales o culturales se tornan importantes en la vida e impactan el desarrollo de la personalidad.

En la edad adulta se nos presentan importantes transiciones que comprometen el desarrollo social adulto. Diversos estudios muestran que el matrimonio o vida en pareja, la maternidad o paternidad, la cría y educación de los hijos, la amistad, el ámbito del trabajo y la participación comunitaria -entre otros- conllevan experiencias significativas para el adulto. En este proceso, también se enfrentan situaciones que pueden reforzar o debilitar su autoconcepto; en cualquier momento pueden verse confrontadas consigo mismas y con el medio en el que se desenvuelven. El desarrollo de las relaciones interpersonales, la adquisición de ciertas competencias para el ejercicio de una profesión o trabajo plantean responsabilidades en la edad adulta. Frente a los desafíos se prueba la competencia para afrontarlos percibiendo la experiencia éxito-fracaso; en la relación interpersonal se evidencia la experiencia aceptación-rechazo en términos de merecimiento (Mruk, 1999).

Las relaciones románticas, las relaciones con los compañeros y las relaciones con los miembros familiares son situaciones típicas en las que uno es aceptado o rechazado... Cuando la auto-estima subía, se manifestaban niveles altos de felicidad, seguridad, afecto, disponibilidad energética, alerta, calma, claridad mental, sencillez de propósitos, falta de limitaciones y espontaneidad, Cuando bajaba la auto-estima se manifestaban niveles altos de infelicidad, ira, sentimientos de amenaza, abatimiento, renuncia, nerviosismo, desorganización conflicto, sentimientos de constricción y auto-conciencia. (Epstein, 1979, p. 62, citado por Mruk, pp. 160-161).

La adultez es pues una etapa del ciclo vital que supone para la persona un mayor grado de madurez personal que le permita asumir responsablemente su vida y determinados roles sociales y familiares; el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral, social, laboral, etc. tiene características propias en esta etapa. En estos cambiantes tiempos modernos sigue debatiéndose sobre los elementos claves que determinan la madurez, aspectos como la autonomía, la independencia, la seguridad en sí mismo son determinantes del ser adultos.

La vida adulta evidencia que la búsqueda y elección del trabajo, preferentemente estable y bien remunerado, es una tarea normativa decisiva que permite poner en práctica la preparación profesional o técnica aprendida, pero también las propias capacidades personales y necesidades de desarrollo con lo cual puede fortalecerse o debilitarse nuestra identidad y autoestima. La vida de los individuos, de las organizaciones, de las sociedades tiene al trabajo como un aspecto fundamental del quehacer humano que en la vida adulta toma gran parte de nuestro tiempo; es tan importante el trabajo en la vida adulta que, además de organizar la cotidianidad, puede brindarnos percepciones de autonomía, seguridad y responsabilidad.

Asimismo, se responde a la demanda del sistema productivo de la sociedad aunque cuando ésta vive en crisis puede no ofrecer un trabajo que realice a la persona, sino sólo un medio para el subempleo, infraempleo y la sobrevivencia. De su impacto psicológico y social dan cuenta muchas investigaciones en torno al impacto negativo del desempleo en la salud mental.

En el desarrollo de las personas el trabajo es fundamental, puesto que otorga sentido a la vida y favorece la integración a la comunidad y a la sociedad. Hoy, el desempleo es uno de los factores que genera más exclusión, acrecentando la discriminación hacia los sectores más desfavorecidos. Esta realidad aumenta la fragmentación en los modos de convivencia, produce descontento en la población, vulnera el sistema político y debilita la gobernabilidad en los países (PRELAC I, 2002, p.33).

Es evidente que tan importante como iniciarse en el desempeño laboral lo es mantenerse con cierta eficiencia y competitividad e ir logrando ascensos paulatinos que muestren la superación personal y profesional. El proceso de socialización profesional implica un aprendizaje costoso ya que en el trabajo se expresan normas

sociales y el ejercicio de la autoridad a los que respondemos con lo que somos; la relación con los compañeros de trabajo, los jefes o miembros de equipo son muy relevantes. La experiencia del desempleo o paro ocasiona crisis y puntos de giro en la vida adulta: “Algunas veces los fracasos en este área, como la pérdida de puesto de trabajo, una inversión económica, sentirse atrapado en una situación sin perspectivas de futuro o el desempleo prolongado son amenazas a la auto-estima que también deben ser manejadas (Mruk, 1999, p. 160).

Como señala Cerviño (2008), el trabajo es una realidad social y también una realidad “subjetiva” que cumple una serie de funciones psicosociales. El trabajo da una imagen de quienes somos “es un componente básico en la definición de nosotros mismos” pero también “provee de una posición y estatus reconocidos socialmente”, no obtener un puesto de trabajo puede retrasar “la formación de una identidad individual y social, una difusión de la identidad e incluso una desorganización de la personalidad”; la primera función del trabajo es proveernos de los medios necesarios para existir, pero con él nos relacionamos con la sociedad y contribuimos a mantenerla produciéndonos “un sentimiento de participación y utilidad”; el trabajo está asociado a la ejecución de un actividad estructurada; nos brinda la interacción con los demás; el trabajo sigue siendo “uno de los nexos principales entre las metas individuales y los objetivos colectivos”, tema clave para comprender las sociedades contemporáneas (pp. 51-52).

Es relevante tener en cuenta que en la adultez cuentan también los aspectos referidos a la identidad social que Tajfel define como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (1984, p.292).

Como estudiaron Espinoza y Tapia (2011, citando a Lorenzi-Cioldi y Döise, 1990; Hogg y Abrams, 1988; Tajfel, 1982), un aspecto clave de la identidad social o colectiva es que el reconocerse como miembro de un grupo es un estado psicológico.

La identidad nacional actuará como un proceso que promueve el bienestar en el nivel personal y el nivel colectivo. En este escenario, adquiere sentido la asunción de que este tipo de identificación, como un tipo específico de identidad social, comprende una definición evaluativa del sí mismo en términos de los atributos que definen al endogrupo y que puede asumirse como un proceso puente entre fenómenos colectivos e individuales (Hogg y Ridgeway, 2003; Hogg y Abrams, 1988; Tajfel, 1982) (Espinoza y Tapia, 2011, p. 85).

3.3.2 Influencia del autoconcepto y la autoestima en el desempeño profesional

Para L'Ecuyer, el autoconcepto puede definirse como un sistema multidimensional “compuesto de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo... que caracterizan las múltiples facetas del concepto de sí mismo y que proceden del propio seno de la experiencia directamente vivida, luego percibida y finalmente simbolizada o conceptualizada por el individuo” (1975, p. 31, citado por Elespuru y Garma, 1992, p. 30).

El autoconcepto nos dice quienes somos y cómo nos valoramos, es un marco de referencia que influye en cualquier desempeño. Según Musitu, García y Gutierrez (1997, citado por Urquijo, 2002), la autoestima “puede entenderse como el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que, sobre nosotros mismos, hemos ido acumulando durante nuestra vida” (p. 212); es importante su papel en los éxitos y fracasos, la satisfacción, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales.

El auto-concepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico. Tener un auto-concepto positivo ayuda a aceptar desafíos, a no tener miedo de desarrollar habilidades, a arriesgarse y a probar cosas nuevas. En cambio, un auto-concepto negativo genera falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz (p. 212).

Gómez (2007) insiste en que si las personas se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados, por tanto, estos resultados también dependen de sus creencias de eficacia personal (Bandura, 1984). Si aplicamos esta lógica al campo del desempeño profesional podremos encontrar sus implicancias académicas, ya que si los profesionales confían más en su capacidad personal y profesional para afrontar sus desempeños podrían alcanzar resultados más exitosos.

Es evidente que el desarrollo personal y el autoconcepto que tenemos de nosotros mismos es una base fundamental para nuestro desarrollo adulto y consiguiente labor profesional. Resulta trascendente considerar la elección de la carrera y la satisfacción de esta elección como factores influyentes en el futuro desarrollo profesional. Al lado de esa primera elección están también la formación permanente, la remuneración, las condiciones de trabajo, variables a estudiar para medir el grado de satisfacción en el trabajo, (Aranda, Martín y Carbonero, 2002).

La investigación del autoconcepto y la autoestima muestra la importancia especial que éstos tienen para valorarnos a nosotros mismos y valorar el rendimiento:

Los sujetos con baja auto-estima tienden a desmerecer su talento, son influenciables, eluden situaciones que le provocan ansiedad y se frustran con mayor facilidad. Numerosos autores (Purkey, 1970; Kifer, 1975; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979; Chapman y Boersma, 1980; Winne, Woodlands y Wong, 1982; Byrne, 1984; Hamachek, 1987; Cooley y Ayres, 1988; Markus, Cross y Wurf, 1990; Leondari, 1993; Abouserie, 1995; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Villarroel Henríquez, 2000) confirman la importancia que tiene el auto-concepto sobre el rendimiento académico (Urquijo, 2002, p. 212).

Ofrecer fórmulas simples “para vivir correctamente” no es un camino adecuado. La autoestima puede irse modificando a lo largo de las transiciones del ciclo vital (Epstein, 1979; Harter, 1993; Jackson, 1984; Mruk, 1983 citados por Mruk, 1999). Dice Mruk (1999) que hay algunas mal llamadas estrategias en las que se ignora la complejidad de las relaciones entre autoestima y conducta: “Normalmente se exagera la importancia de la auto-estima para que los usuarios de esta estrategia ‘concluyan’ que la auto-estima positiva conduce directamente a la conducta considerada como deseable... y que la auto-estima baja o negativa procede invariablemente de aquellos considerados indeseables” (p. 96).

Optimizar el desempeño profesional ha sido también uno de los propósitos de las diferentes técnicas para fortalecer la autoestima. Aunque no pensadas en específico para un grupo profesional en particular, Mruk señaló en 1999, que las técnicas que se basan en la competencia (modelado, resolución de problemas), el merecimiento (aceptación, feedback positivo), la competencia y el merecimiento (reestructuración cognitiva, entrenamiento asertivo, momentos naturales de autoestima, y en factores contextuales comunes (formatos individuales y grupales y práctica), eran las más adecuadas. Ello supone desterrar la pseudoautoestima que “es la ilusión de la autoeficacia y autodignidad sin la realidad” (1993b, p. 61).

Gómez (2007) se apoya en Bandura para distinguir el uso indistinto de los conceptos de *autoeficacia* y *autoconcepto*. El autoconcepto es una visión global del *self* que cada persona configura como producto de su experiencia personal y la autopercepción de competencia a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y de la retroalimentación que reciben por parte de otras personas. La autoeficacia es un juicio acerca de la propia capacidad para promover las acciones necesarias que alcancen los objetivos planteados. Como indica Gómez (2007), el autoconcepto y la autoeficacia pueden diferenciarse. Recordando a Pajares (1996) nos dice que es posible que una persona se sienta muy autoeficaz en un área y, sin

embargo, su autoconcepto general puede no alterarse porque no se enorgullece de sus buenos resultados en ese ámbito.

La visión global del self puede no afectar la tarea específica lo que si logra la valoración de eficacia personal; una puede ser la confianza en la propia capacidad y otra la percepción global de sí misma. Si una persona tiene bajas expectativas de eficacia personal en un área específica, no necesariamente tiene un autoconcepto pobre, ya que puede no darle ningún valor a dicha actividad.

Bandura (1977) habla de autoeficacia como la sensación que tiene una persona sobre su desenvolvimiento en determinada circunstancia tomando como base su experiencia acumulada y los modelos recibidos. Si se plantean metas sencillas de alcanzar puede tenerse un buen nivel de autoestima, esto mismo puede ser señal de fracaso para quienes se plantean altos objetivos personales como desafíos. Según Mone, Baker y Jeffries (1995, citados por Gómez, 2007), las expectativas de autoeficacia cumplen un rol clave en la definición de las metas personales y las acciones para obtenerlas con éxito, mientras que la autoestima puede no inquietar dichas metas y acciones. Para Bandura (1987), la autoeficacia percibida remite a: "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado... por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos" (p. 416).

Según Naranjo (2007), algunos autores señalan que las creencias sobre sí siempre pueden determinar la conducta, sean o no conscientes; la valoración del sí mismo genera alta o baja autoestima que las motiva hacia el éxito o el fracaso, el aumento de la consciencia de una persona sobre sí mismo contribuye a su desarrollo personal y cambio de conducta, a su mejor desempeño profesional.

Para el caso educativo, Lee (1986, citado por Naranjo, 2007) indica que la evidencia empírica demuestra que el autoconcepto y la autoestima pueden predecir e influenciar los logros educativos en los centros.

Algunas contribuciones importantes para el autoconcepto lo aportan el éxito alcanzado previamente, la percepción que el profesor o la profesora tenga de la habilidad y el valor del estudiante o la estudiante, la aceptación de sus iguales y dentro del grupo. Debido entonces a que los desarrollos educativos y psicológicos parecen ser interdependientes, es importante determinar y promover las variables productoras de cambios relacionados con las experiencias afectivas que mejoran la autoconcepción de los estudiantes y las estudiantes y por ende su autoestima (p. 9).

Stafford y Hill (1989, citados por Naranjo, 2007) destacan también que la forma de percibirnos podría tener una futura influencia en los logros educativos de la institución educativa, por tanto también en el desempeño de sus profesionales.

Es importante conocer los niveles de satisfacción laboral en el desempeño profesional, dada su influencia en el autoconcepto.

En la organización educativa, Sáenz y Lorenzo (1993) detectaron diferencias significativas en la antigüedad profesional y en el género, siendo el nivel de satisfacción inversamente proporcional a la antigüedad en la profesión docente, y las mujeres las más afectadas por la insatisfacción, pero sin efecto alguno. Para Mejía et al. (2009) aún es dudosa la existencia de efectos de las variables edad, antigüedad en la profesión, tipo de pareja y el número de hijos sobre la satisfacción laboral, pero sugieren que el problema es metodológico (Laca, Mejía, Yañez y Mayoral, 2011, p. 15).

Si bien no existen abundantes estudios que aborden el autoconcepto y autoestima para el caso de los docentes, es posible recoger los conceptos básicos y estudios para aplicarlos a su condición de docentes. Probablemente, mucha de la problemática docente podría abordarse de manera más pertinente si recordáramos la diversidad de procesos de desarrollo personal que le toca vivir a los educadores peruanos. La percepción que tienen de sí mismos los docentes, la valoración de esta percepción influye en el desempeño de su profesión.

3.3.3 *Autoconcepto y autoestima docente*

La investigación nos ha mostrado que las autopercepciones y concepciones de uno mismo influyen nuestro desarrollo pero también la naturaleza de nuestras relaciones sociales, los tipos de conductas y labores en las que podemos comprometernos. De igual forma, el contexto social afecta al autoconcepto. Si bien ha sido más usual que se estudie la escuela como contexto importante en un período formativo del ser humano -se verifica su impacto sobre el autoconcepto-, contribuiría a dichos estudios y a la comprensión más integral del mundo educativo, la investigación sobre el autoconcepto y autoestima docente.

Como bien recuerda Cava y Musitu (2000), gracias al interaccionismo simbólico “se plantea el desarrollo del autoconcepto a partir de la interacción con personas significativas de nuestro entorno, específicamente a partir de la información que de nosotros nos aportan estas personas significativas” (p. 37); los otros colegas docentes, los alumnos y alumnas, los padres y madres de familia, la comunidad educativa cumplen un rol significativo en el autoconcepto docente. No cabe duda que la autopercepción que el profesor “tenga de sí como persona y como profesor afectará al

modo en que este profesor establezca su relación con sus alumnos y a todo su comportamiento como profesor” (Villa, 1992, p.82).

Elespuru y Garma (1992), dicen que recién en la década del 50 se cobra consciencia que el progreso académico debía estudiarse sin dejar de lado otros aspectos del desarrollo humano. Combs en 1965, Jersild en 1951 y Staines en 1958 elaboran los primeros trabajos sobre la influencia del autoconcepto desde la mirada del profesor y el alumno (citados por Elespuru y Garma (1992).

El docente debe enfrentar situaciones muy complejas en sus experiencias con otras personas significativas, en clase y en la escuela, que pueden “ser grandes oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal, o también críticas frustrantes y amargas” (Moustakas (1878, citado por Villa, 1992, p. 83). El clima institucional que promueve relaciones de confianza, respeto y ayuda mutua refuerza positivamente la autoestima.

En la base de la construcción del autoconcepto docente existen innumerables factores que han impactado favorable o desfavorablemente la persona del docente. Dice Mruk (1999), que es común ver a las personas cometer un desafortunado error “creer con excesiva inmediatez que la autoestima es algo casi mágico, como si fuera la clave de toda conducta” (p. 69). En la búsqueda de los consensos alcanzados, Mruk destaca que los factores familiares y sociales afectan el desarrollo de la autoestima. Las personas con una alta autoestima, afrontan mejor las situaciones de estrés, mientras que las personas con baja autoestima son más propensas a experimentar ansiedad y depresión porque quieren evitar el fracaso (Rosenberg, 1965). Voli (1998) señala que el profesor puede ser modelo y ejemplo de autoestima porque: “El profesor puede proyectar y enseñar autoestima en el aula sólo cuando la tenga él mismo en grado suficientemente elevado. De no ser así, lo que proyecta y enseña es una imagen de insuficiencia como persona, y ésta es la que los niños perciben e integran como ejemplo de adulto” (p. 50).

Para Voli (1998) la “apreciación de la propia valía e importancia y de la propia toma de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales” (p. 61) exige al educador actuar “desde la perspectiva de los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia” (p. 63).

Branden (1993) dice que la autoestima “es la predisposición a experimentarse como competente para afrontar los desafíos de la vida y como merecedor de felicidad”

(p. 45). Más adelante, Branden (1994) considera que la autoestima es producto de seis prácticas que llama “los seis pilares de la autoestima”: la práctica de vivir consciente, la práctica de aceptarse a sí mismo, la práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo, la práctica de autoafirmación, la práctica de vivir con propósito y la práctica de integridad personal. Teniendo en cuenta el caso docente, cabe anotar que la percepción que éste tenga de sí mismo o de su autoconcepto, en relación a su pertenencia a grupos (autoestima colectiva), es también un aspecto clave que influye en su autoestima personal (Luthanen y Croken, 1992).

Dice Mruk que la matriz de autoestima implica motivacionalmente a la conducta:

La auto-estima nos empuja a demostrar nuestra competencia y merecimiento de un modo que pueda conducir a niveles de funcionamiento más altos. Así es como ganamos por primera vez nuestra auto-estima. Por lo tanto la auto-estima debe ser entendida como un factor de crecimiento necesario para un estado óptimo... también sabemos que algunas veces el mundo o las otras personas son una posibilidad de amenaza de la cual nos protege la autoestima como si de un escudo se tratara (p. 171).

Si los docentes requirieran vivir procesos de cambios profundos sería necesario tener en cuenta los tres componentes del autoconcepto, no puede darse paso a cambios conductuales si no cambian los patrones cognitivos y afectivos. Ya Goleman (1996) llamó nuestra atención sobre la importancia de la inteligencia emocional, el ser humano no se guía sólo de su cognición o su intelecto ya que cuando actúa y toma decisiones también está motivado por sus emociones y sentimientos.

Para poder vivir bien la vida es necesaria no sólo la inteligencia cognitiva sino también la inteligencia emocional. La autoestima corre pareja con el funcionamiento de la Inteligencia Emocional: las personas con mejor y más adecuada expresión de sus sentimientos y emociones son a la vez personas seguras de sí mismas, con mayor sentimiento de libertad y autonomía, con mejores relaciones interpersonales, y por ello mismo con mejor nivel de autoestima (Cerviño 2008, p.50).

Aranda y col. (2002), señalan como en 1993, Marck y Thomas, estudian el descenso del estatus docente en la sociedad americana, ya que el magisterio pierde prestigio social y reconocimiento ante otras carreras; también Esteve (1987); Vera (1988); Zubieta y Susinos (1992), lo evidencian en contexto europeo; y dice Page y Page en 1994, que el sueldo, los problemas de disciplina y las condiciones de trabajo no la hacen atractiva. Sin embargo, dice King (1992) que puede ser una profesión atrayente para el docente, “por las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela, que ayudan a compensar la carencia afectiva y el bajo reconocimiento social que sufren las minorías, y además como medio para transmitir los derechos que legalmente tienen y no son respetados” (citado por Aranda y col. 2002, sin número).

Litt y Turk (1985, citados por Villa, 1992) indican que la percepción del director es una variable muy importante en la satisfacción docente, asimismo, la calidad de las relaciones director-docente, sugiriendo una mayor incidencia en la comunicación e interrelaciones entre profesores, como entre profesores y directores.

Como dice Naranjo (2007), la autoestima es una necesidad humana determinada por factores internos y externos, en un proceso dinámico y multidimensional que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital; toca a la educación, procurar que una estima positiva sea el objetivo principal del proceso educativo. La autoestima incide en el desarrollo profesional. Los profesores con alto autoconcepto suelen ser percibidos como profesionales con mayor eficacia y por tanto con mayores capacidades para la formación integral de sus estudiantes. Son docentes que motivan altos desempeños en sus alumnos, que dialogan creativa y respetuosamente, que están dispuestos a aprender siempre con actitud abierta al cambio.

Siguiendo a Gómez (2007), y ubicados en el ámbito profesional del profesorado, podemos precisar que el autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo como docente, conocimiento que valoramos y vinculamos con la autoestima docente. Resulta claro que será la temática educativa, el proceso enseñanza aprendizaje, la evaluación de éste así como el juicio al trabajo personal y profesional del docente -que realicen los otros actores educativos- los que también ejercerán una marcada influencia en el autoconcepto del docente.

Cuenta mucho la propia autoevaluación de nuestro desempeño que nos lleva a ponderar nuestras capacidades o competencias, nuestras actitudes y valores, nuestras prácticas educativas en el aula, la escuela y la comunidad, así como la valoración de los otros significativos ya que brinda satisfacción o insatisfacción al docente. El medio que rodea la acción del docente, el apoyo de sus pares, el trabajo de la comunidad docente refuerza el compromiso de cambio y la práctica educativa renovada.

Los logros o fracasos educativos serán vinculados al desempeño docente y a la competencia profesional.

A los docentes con un alto autoconcepto se les observa satisfechos de enseñar y en la relación con sus alumnos, capaces de proyectar seguridad, por consiguiente, con un alto rendimiento profesional. Así, el autoconcepto se va convirtiendo en una variable crítica en educación, tanto en investigaciones como en evaluación educativa; ya sea, por los resultados que obtiene en sí mismo el docente o como “constructo mediador” capaz de explicar los resultados del logro académico de los alumnos (Redondo y Rojas, 2005, p. 39).

Para Herrán (2004), el docente con baja autoestima genera dificultades para su propio desarrollo personal y la formación de sus alumnos, lo cual dificulta el

aprendizaje, su desarrollo profesional y la práctica educativa. Señala que esto dificulta del desarrollo de procesos motivacionales y creativos.

Cuadro 35: El docente con baja autoestima según Herrán, 2004

Algunos rasgos personales y relacionales que pueden caracterizar al docente de baja autoestima	Algunos comportamientos didácticos del docente de baja autoestima	Dificultades de aprendizaje específicas del docente de baja autoestima
a) Inseguridad emotivo-cognoscitiva de base o personal aplicada a lo profesional; b) Mayor influibilidad o dependencia relacional; c) Algunos procesos cognoscitivos asociados a la formación de un autoconcepto erróneo; d) Baja autoestima intensa o agravada (pp. 54-57).	a) Motivación profesional centrada en el binomio influencia-consideración; b) Conservadurismo didáctico; c) Organización dependiente, rígida o inmadura; d) Menor presencia de recursos metodológicos que favorezcan un clima de aprendizaje especialmente orientado a la promoción de la autoestimación de los alumnos. (pp. 58-59)	a) Dificultades consigo mismo o de identidad funcional; b) Dificultades de aprendizaje hacia otros comunicantes (sobre todo, personas de un círculo de influencia prestigiado); c) Dificultades didácticas. (pp. 60-62).

El desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos en los estudiantes requiere que los profesores tengan un equilibrado y buen concepto de sí mismos, porque esto genera un clima más adecuado para la educación además de servir de modelo a sus alumnos.

La investigación nos dice que los autoconceptos de los profesores facilitan no sólo su propia tarea en la clase, en cuanto guías confiables, sin ansiedad y respetados para el aprendizaje, sino también la labor del alumno que florece en todos los aspectos cuando entabla relación con alguien que proyecta confianza y fe en su capacidad y crea un ambiente cálido y receptivo fortaleciendo la autoimagen del alumno como persona de valía. Las expectativas que genera este tipo de profesor llevan a una autoestima y a un rendimiento más alto (Burns, 1990, p. 325).

Los estudiantes le devuelven a los docentes otra mirada de sí mismos, suele observarse el rendimiento académico como una variable para establecer la mejora del alumno en el aula de clase, pero también es importante observar el clima del aula para evidenciar el trato que éste le brinda a su maestro; cuando se practica el respeto mutuo, disciplina y la colaboración en el aula, las relaciones entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos y docentes-padres y madres de familia puede evidenciarse conductas que fortalecen el autoconcepto docente. Suele ser alta la expectativa de los padres y madres para con sus hijos y por tanto alta la exigencia a sus docentes; también las comunidades del entorno escolar, cada vez más, plantean nuevas exigencias a los docentes. Le toca al profesor desde su profesionalismo y madurez personal facilitar el proceso educativo para una buena interacción de todos los actores, pero, especialmente, educar al principal sujeto de la acción educativa: el alumno.

El principal responsable de que exista ese clima facilitador del desarrollo del autoconcepto es el profesor, que crea ese clima cuando muestra interés por cada alumno y lo que le afecta, cuando acepta sinceramente al niño y le comunica afecto y apoyo. Se facilita el

autoconcepto si hay ambiente que inspire confianza y no infunda temor, que dé oportunidades para decidir e incluso para equivocarse” (Marchargo, 1991, p. 7)

Dice Urquijo (2002) que sí existe “un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre el auto-concepto y algunos aspectos de la educación.” (p. 213). Es clave que los profesores, valoren su actividad docente para que su desempeño forme parte de sus metas de desarrollo profesional. Resulta evidente que dado su rol en el aula de clase, pueden promover aprendizajes significativos que fortalezcan los autoconceptos de sus estudiantes. Los docentes están desafiados a examinar sus percepciones de sí mismos para evaluar y modificar mejor su propio comportamiento docente.

Lo que se persigue es que los educadores reflexionen sobre la propia práctica, que traten de conocerse y de introducir cambios favorables en la actividad educativa. La percepción que los profesores tienen de sí mismos influye en su conducta y en el proceso perfectivo de los alumnos, lo que justifica sobradamente el esfuerzo por mejorar (Martínez-Otero, 2003).

Con un buen autoconcepto docente se puede tratar mejor la situación problemática porque “Los profesores con autoconceptos más positivos muestran un menor malestar o ansiedad docente, o lo asumen más positivamente, muestran mayor satisfacción en la enseñanza y con sus alumnos así como una mayor seguridad docente” (Villa, 1992, p.321).

La Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. PROMEDLAC VII (Cochabamba, Bolivia) recomendaba por ello: Fomentar iniciativas que promuevan reconocimiento público al magisterio ante la comunidad, para mejorar tanto el autoconcepto de los docentes como su estatus social” (PROMEDLAC VII, 2001).

3.3.4 Género, autoconcepto y autoestima

En el marco de los nuevos *paradigmas sobre el desarrollo humano*, el tema de la igualdad de género se ha incorporado como uno de los indicadores que da cuenta del derecho de hombres y mujeres a la igualdad de oportunidades y al ejercicio libre de su profesión con igual derecho que los hombres. Sen (1990, 1995) ha expresado sus preocupaciones por la justicia social y por la desigualdad entre mujeres y hombres insistiendo en la importancia de lograr la equidad entre ambos en la sociedad. Es evidente que obviar la perspectiva de género nos impide dar cuenta de las características propias del desarrollo profesional femenino, así como de las barreras y limitaciones que las mujeres encuentran en dicho proceso. La realidad demuestra que estas barreras son reales y que por ello se han suscrito numerosos compromisos internacionales concernientes a la igualdad de género (OIT-PNUD, 2009).

Cuando en 1979 se adopta la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW), los derechos de la mujer comienzan a formar parte de la agenda mundial. Los hitos más relevantes para lograr la igualdad de género son: a) La Conferencia Mundial durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (Copenhague 1980), reconoce el papel productivo y reproductivo de la mujer; b) La Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (Nairobi 1985), avanza hacia la equidad entre hombres y mujeres reconociendo que la igualdad de la mujer comprende toda la actividad humana; c) La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), aborda la desigual distribución del trabajo remunerado y no remunerado entre hombres y mujeres como requisito para avanzar hacia la igualdad de género; plantea que debe considerarse la realidad cultural de cada sociedad recordando que las políticas de diferenciación positiva son necesarias.

Nussbaum (2003) señala que en la sociedad se han levantado barreras injustas que afectan a las mujeres. Comparte y critica como Sen (1990, 1995) los enfoques que analizan parcialmente la situación de las mujeres ya que éstas muchas veces tienen que adaptarse a su estatus de segunda clase que no corresponde con un ejercicio libre de sus derechos fundamentales. Por eso asume que desde un enfoque de capacidades hay mejores posibilidades para el desarrollo de una teoría de justicia de género basada en los derechos humanos.

Los Informes de Desarrollo Humano han reiterado que una de las tareas indispensables del desarrollo humano tienen que ver con asegurar la oferta de servicios de atención y cuidado en la familia, la comunidad, el Estado y el mercado, reconociendo la distribución equitativa e igualitaria entre hombres y mujeres (PNUD, 1999), se deben balancear los derechos individuales y las responsabilidades sociales. “se trata de incorporar un enfoque de equidad, toda vez que la pobreza tiene rostro de mujer, joven y residente en sectores rurales” (PNUD, 2012c, p.101).

La Declaración de los Objetivos del Milenio (ODM), suscrita por 189 países en septiembre de 2000, recoge la preocupación por la igualdad de género como una dimensión ineludible para obtener los ODM. Por ello, el Párrafo 20 de la declaración explicita el compromiso de los Estados ante las Naciones Unidas de “promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios eficaces de combatir

la pobreza, el hambre y las enfermedades y de estimular un desarrollo verdaderamente sostenible”.

En el plano regional, cabe destacar la importancia de la X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, celebrada en Quito en 2007, donde se abordó la contribución de las mujeres a la economía y la protección social. En el Consenso de Quito, los gobiernos acordaron adoptar medidas de corresponsabilidad para la vida familiar y laboral que se apliquen por igual a las mujeres y a los hombres, reconocieron la necesidad de que los Estados asuman la reproducción social, el cuidado y el bienestar de la población como objetivo de la economía y responsabilidad pública indelegable (CEPAL, 2007a).

En Perú, la Ley de Igualdad de Oportunidades aprobada en marzo 2007 avanza muy lentamente porque su operatividad debe operar en toda la estructura del Estado, incluso existen acuerdos con los gobiernos regionales para implementar políticas regionales de igualdad. En el área educativa los cambios son lentos.

A su vez un área que se deja de lado, porque los cambios son muy lentos y se requiere una serie de acciones afirmativas sostenidas, es el área de educación. Si no se incorporan una serie de ajustes al currículo escolar, tanto de primaria como de secundaria, no se podrá plantear un cambio de mentalidades y una apertura a las posibilidades de agencia de las mujeres para que la LIO sea efectiva. Asimismo, en las diferentes universidades del país se debe tener en consideración la incorporación de una perspectiva de género en las diversas carreras universitarias, sobre todo aquellas vinculadas con salud mental, salud reproductiva, educación (Silva Santisteban, 2009, p. 106)

Diversas encuestas evidencian las percepciones ciudadanas sobre el machismo en la sociedad. Como reseña Silva Santisteban (2009), la encuesta de la Universidad de Lima del 15 y 16 de febrero de 2009 muestra que el 83.3% percibe el machismo en la sociedad peruana y que el 58.7% percibe que son las mujeres las que transmiten el machismo o que son machistas, otro 43.4% opina que el machismo es la principal traba de las mujeres para incursionar en política; otra encuesta de la Pontificia Universidad Católica del Perú obtiene resultados similares en fechas muy cercanas, para el 44% de los encuestados el machismo es practicado por hombres como por mujeres, mientras otro 45% percibe que sólo lo practican los hombres.

Pero a pesar de exigir también la incorporación de una educación intercultural que promueva la equidad de género... no se incorpora en esta plataforma la necesidad urgente de pedir al Estado que se tomen medidas para erradicar el machismo desde sus cimientos: no sólo a partir de estereotipos de género, sino sobre todo de prácticas cotidianas institucionalizadas en sectores como el educativo, el laboral y el judicial. Nos referimos a maneras de entender el mundo. Los machistas y las machistas consideran que el varón es quien debe ejercer la “agencia” de las mujeres: debe poseerla, administrarla, y por lo tanto, manejar sus cuerpos pues es sobre sus pieles que se suele ubicar el honor masculino. (Silva Santisteban, 2009, p. 111).

Las percepciones de las personas sobre el rol de las mujeres y los hombres plantea la necesidad de políticas educativas que contrarresten los discursos, las conductas y prácticas discriminatorias de género. Es preocupante también el caso de las mujeres indígenas porque “la desigualdad es articulada desde su doble condición de subalternas: género y etnicidad producen lo que algunas autoras han devenido en llamar un “racismo de género”. Es así que se implementan, por ejemplo, una serie de políticas teniendo como marco referencial un multiculturalismo entendido desde un telos occidental que invisibiliza las diferencias” (Silva Santisteban, 2009, pp. 109-110).

Ayala, Cabezas y Filippis (2011), señala que los roles de género tienen normas y expectativas en relación a las conductas que se esperan de hombres y mujeres:

Así, a la mujer se le atribuyen características de cuidado, calidez, amabilidad, sensibilidad y empatía que reflejan el interés por el bienestar de otros debido a que socialmente su rol se encuentra relacionado con el cuidado y la protección de la familia. Y en cuanto al hombre se le atribuyen rasgos de asertividad, autonomía, actividad e independencia. Reflejando conductas dominantes de mayor estatus y poder (Godoy, L y Mladinic, A, 2009) (Ayala, Cabezas y Filippis, 2011, p. 3).

Suele verse como adecuado y justo que la mayoría de los cuidados a las personas dependientes sea hecho por mujeres, incluso sin que sea visto como trabajo y menos aún reconocido públicamente, a pesar que cuando las mujeres deben dedicarse a este cuidado ya no les es posible realizar otras actividades o funciones vitales que desea; formalmente la sociedad no les impide realizar todo tipo de funciones, pero realmente debe cumplir muchas veces roles que le impiden desarrollarse plenamente (Nussbaum, 2003).

Diversas investigaciones señalan que mujeres y hombres tienen diferentes tipos de liderazgo “las mujeres tienden a asumir un estilo más transformacional, siendo esto de un mayor efecto para el actual mundo laboral (Eagly & Carli, 2004, 2007; García retamero & López-Zafra, 2006)” (Ayala, Cabezas y Filippis, 2011, p. 4). Es objetivo también que las posiciones de liderazgo no se asocian a los rasgos o estereotipos de las mujeres

Cuadrado (2004), en un estudio que pretende comprender la poca participación de las mujeres en puestos de liderazgo, obtiene como resultados que las mujeres líderes estudiadas presentan diferencias en el aspecto masculino de los estereotipos de género de aquellas personas de igual género que desempeñan un rol diferente y se asemejan a los hombres que ejercen la misma función que ellas (Ayala, Cabezas y Filippis, 2011, p. 4-5).

Catacora (2011), a partir de sus estudios, refiere que ya desde la adolescencia los patrones culturales peruanos no ofrecen una educación integral a las mujeres, el contexto social de pobreza, marginación y violencia intrafamiliar refuerza la discriminación de las mujeres. Refiere también la presencia de ambientes intrafamiliares hostiles donde existe la carencia de afecto, la dificultad para comunicarse y la falta de redes de apoyo ponen en riesgo el bienestar psicológico de las personas.

La mujer carece de oportunidades suficientes en las zonas rurales debido a múltiples factores:

La falta de oportunidades educativas en algunas zonas del país y factores culturales y familiares contribuyen a la proporción mayor de analfabetismo en mujeres (Anderson, 1993; MED, 2004). Dentro de la familia, los factores más importantes son la falta de recursos económicos, la necesidad del trabajo en la casa para las niñas, la resistencia de los padres hacia los colegios mixtos, enfermedad, matrimonio a edades tempranas y el nivel educativo de los padres (van der Western, 1994) (Morales, 2011, pp. 101-102).

Según Barberá (2004) existen esquemas de género y esquemas estereotipados de género. En este contexto, el análisis del trabajo de las mujeres requiere consideraciones amplias y complejas, y la reflexión sobre la igualdad de oportunidades en el campo laboral precisa tomar en cuenta diversos ámbitos como la esfera doméstica, el mercado de trabajo y las migraciones, en tanto realidades que se articulan y potencian sus impactos sobre las mujeres. Bartet (2009), insiste en lo delicado de esta problemática, ya que puede implicar romper con los modelos de identidad que pueden remitirnos a una cuestión de poder; cualquier cambio en la condición de las mujeres afectará inevitablemente la imagen que los hombres tienen de sí mismos.

La CEDAW, ratificada por 32 países de América Latina y el Caribe, es clara al tomar medidas que eliminen la discriminación en el empleo. Para ello, su artículo 11 establece iniciativas tendientes a preservar el derecho al trabajo como derecho humano inalienable, a brindar las mismas oportunidades de empleo, incluyendo el derecho a la formación y capacitación, la igualdad en los criterios de selección y todos los derechos laborales correspondientes al trabajo decente; no debe discriminarse a las mujeres por matrimonio o maternidad, ni despedirlas por embarazo, licencia de maternidad. La CEDAW incluye la noción de “responsabilidades familiares” al igual que el Convenio 156 de la OIT, para permitir que ambos padres combinen sus obligaciones familiares con las responsabilidades del trabajo y la participación en la vida pública (OIT-PNUD (2009).

El desarrollo humano se vincula usualmente a la disminución de la pobreza, en menor medida a los temas vinculados a la autonomía de la mujer y a la superación de los rígidos roles de género: “América Latina y el Caribe están enfrentando un cambio de paradigma que se expresa en una creciente diversidad de familias y en una transformación de los roles de género al interior de ellas, esto último asociado a la masiva incorporación laboral de la mujer” (OIT-PNUD, 2009, p. 13). Para Nussbaum (2003), el enfoque de desarrollo de capacidades es una gran herramienta para que las mujeres alcancen justicia social y realicen sus proyectos de vida con plena dignidad.

Las formas en las que operan las interacciones entre la esfera familiar y la esfera laboral van cambiando no con pocas tensiones, es evidente sin embargo que: “No es posible enfrentar la exclusión social, la desigualdad y la pobreza si no se aborda al mismo tiempo y con la misma energía la sobrecarga de trabajo de las mujeres y la falta de oportunidades ocupacionales para ellas” (OIT-PNUD, 2009, p.13). El ejercicio de la profesión no puede dejar de lado las condiciones necesarias para ejercer un trabajo decente que permita a las mujeres trabajar en condiciones de igualdad.

El trabajo decente ha sido reconocido como un objetivo global que ofrece un enfoque práctico para alcanzar simultáneamente crecimiento económico, progreso social y protección del medio ambiente y que aspira, además, a que todos los hombres y las mujeres desarrollen una actividad productiva en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad. Se busca así un equilibrio entre la expresión democrática de la sociedad, la función reguladora del Estado, el papel innovador y productivo del mercado y las necesidades y aspiraciones de las personas, familias y sus comunidades (OIT-PNUD, 2009, p. 22).

Entre 1990 y 2008, la participación laboral femenina aumentó de 32% a 53% en América Latina y el Caribe.

En la actualidad, hay más de 100 millones de mujeres insertas en el mercado laboral de la región, lo que constituye un nivel inédito. El masivo ingreso de las mujeres a la fuerza de trabajo ha tenido efectos importantes en la generación de riqueza de los países, el bienestar de los hogares y la disminución de la pobreza. La feminización de los mercados laborales ha coincidido con una radical transformación en la organización del trabajo y la producción (OIT-PNUD, 2009, p. 13).

Conciliar la vida laboral, familiar y personal y la corresponsabilidad social en las tareas de cuidado, tendrá efectos en el desarrollo humano y la igualdad de género. Las políticas públicas pueden mantener o transformar las prácticas ciudadanas, en el caso de las responsabilidades familiares los estados pueden colaborar al ejercicio igualitario de dichos compromisos tanto por parte de los hombres como de las mujeres.

Muchas políticas bien intencionadas pueden, en la práctica, reforzar una distribución tradicional de las responsabilidades familiares y/o una discriminación contra la mujer en el mercado de trabajo. Cuando no se permite a los hombres hacer uso de los beneficios

asociados a las responsabilidades familiares, se está reforzando el papel doméstico femenino y la expectativa de que ellos no asuman el cuidado de la familia (OIT-PNUD, 2009, p. 28).

Las normas internacionales en la legislación laboral nacional son adoptadas de forma tripartita (gobiernos, empleadores y trabajadores) para ser aplicadas pero no siempre se aplican en la vida práctica de las trabajadoras y sus familias. El siguiente cuadro incluye a diez países americanos que suscribieron alguno de los convenios OIT que protegen a las trabajadoras.

Cuadro 36: América Latina y ratificación de Convenios 103, 183 y 157

Países de América Latina que ratificaron protección de la maternidad y responsabilidades familiares Convenios 103, 183 y 157			
Países	Convenio 103 sobre la protección de la maternidad, 1952	Convenio 183 sobre la protección de la maternidad, 2000	Convenio 156 sobre los trabajadores con responsabilidades familiares, 1981
Argentina	No	No	Sí (1988)
Bahamas	Sí (2001)	No	No
Bolivia	Sí (/1973)	No	Sí (1998)
Brasil	Sí (1965)	No	No
Chile	Sí (1994)	No	Sí (1994)
Ecuador	Sí (1962)	No	No
Paraguay	No	No	Sí (2007)
Perú	No	No	Sí (1986)
República Bolivariana de Venezuela	Sí (1982, denunciado)	No	Sí (1984)
Uruguay	Sí (1954)	No	Sí (1989)

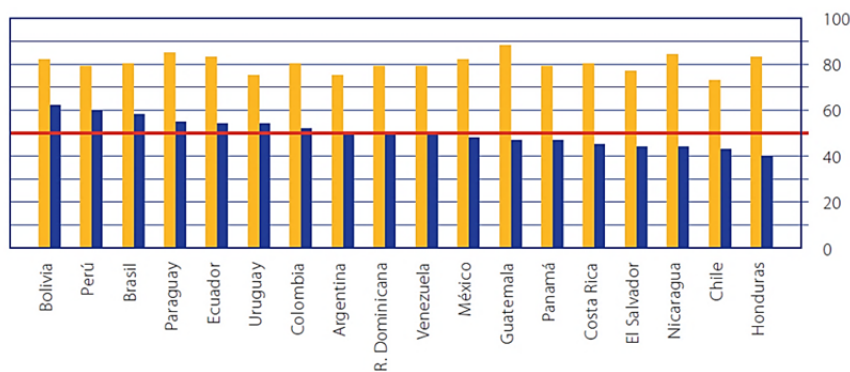
Fuente: OIT-PNUD, 2009, p. 29.

Elaboración propia

La tasa de participación laboral por sexo en América Latina y El Caribe al año 2007 muestran las diferencias entre hombres y mujeres, mientras los hombres tienen tasas entre 70 y 90%, las mujeres tienen una media del 50%.

Gráfico 22: Tasa de participación laboral por sexo en América Latina y El Caribe

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: TASA DE PARTICIPACIÓN LABORAL POR SEXO, 2007



Fuente: CEPAL (2008a).

■ Hombre ■ Mujer — Media Mujer América Latina

Fuente: OIT-PNUD, 2009, p. 49.

Mestre-Miquel, Guillen-Palomares, y Caro-Blanco (2012), señalan que las estrategias en políticas sociales relacionadas con la conciliación de la vida laboral y familiar que se dan hoy en muchos estados, requiere de los recursos familiares para que se garantice la incorporación de ambos progenitores en el mercado laboral.

Jaramillo, Ñopo, y Díaz (2007) han estudiado la participación de las mujeres en los mercados de trabajo en Perú concluyendo que ha aumentado la participación laboral femenina y ha producido cambios en las características de capital humano; la mujer trabajadora promedio tiene ahora más años de escolaridad y de experiencia. Pero las brechas no ceden: “Sin embargo, hay brechas de género aún muy amplias en comparación con el resto de países de América Latina y del mundo. En el Perú aún existe una alta segregación ocupacional por género; es decir, la prevalencia de “ocupaciones de hombres” y “ocupaciones de mujeres” es aún marcada” (p. 264). Hay estudios sobre el género en los mercados de trabajo como los de: Garavito, Vattuone y Solorio (1997), Del Valle (1976), Schafgans (1991), Garavito (1994), Flores (1999), Felices (1996), que muestran diferencias en edad, educación y experiencia.

Para un periodo que cubre los decenios de 1980 y 1990, la brecha salarial por género tiende a aumentar en periodos de recesión y se reduce en periodos de expansión económica. Los salarios femeninos muestran mayor volatilidad que los masculinos. Este es un resultado que bien merece un mayor análisis: ¿por qué esta diferencia en elasticidades de los salarios con respecto al crecimiento de la economía?; ¿depende de los sectores en expansión/contracción?; ¿depende de otras condiciones macroeconómicas?; ¿es simplemente el resultado de discriminación? En los demás países de América Latina las brechas salariales por género no se movieron cíclicamente sino que se redujeron monótonamente (Jaramillo, Ñopo, y Díaz, 2007, p. 265)

El estudio sobre género en el mercado de trabajo de Benavides y Ñopo (2005), analiza la evolución de las diferencias de género en características de capital humano, estructuras ocupacionales, formalidad, dinámica de los mercados de trabajo y salarios; una de las áreas en que mejora la situación laboral de las mujeres es en formalidad, otro resultado muestra que la brecha salarial por género ha oscilado durante el periodo de análisis, y, finalmente, ha aumentado la segregación ocupacional por género evidenciando un ligero deterioro.

Garaigordobil y Aliri (2011) confirman que los resultados de estudios actuales demuestran que, a pesar de los progresos en disminuir la desigualdad de género, ésta persiste continúa siendo un problema de la sociedad contemporánea (Ayres, 2009; Ayres, Friedman, y Leaper, 2009, citados por Garaigordobil y Aliri, 2011).

En este sentido, algunos estudios (Barreto y Ellemers, 2005a, 2005b; Barreto, Ellemers, Cihangir, y Stroebe, 2009), muestran que las personas tienden a creer que la discriminación de género ya no es un problema de las sociedades contemporáneas; y esto podría explicarse, porque las expresiones sexistas se han hecho más evasivas y difíciles de reconocer (p. 332).

La aproximación que hemos realizado en torno al género, desde los acuerdos asumidos por los Estados hasta la cotidiana práctica ciudadana nos muestran que los roles sociales que tienen mujeres y hombres son construcciones que han guiado políticas, conductas, comportamientos, actitudes, etc., que objetivamente han dado más prestigio al rol de los hombres sobre el rol de las mujeres. En sociedades complejas y diversas, con grandes brechas sociales, se evidencia niveles de discriminación y de falta de oportunidades hacia las mujeres. Esto que puede concluirse de manera general, es válido también para los grupos profesionales de mujeres que no han logrado aún equidad en el reconocimiento de sus estudios y trabajos a la hora de alternar con sus colegas hombres.

La percepción del sí mismo que se expresa en el autoconcepto y la valoración de lo que somos, ya sea positiva o negativamente, se ven afectados por la imagen que vemos y reconocemos de nosotros mismos, pero también por la imagen y la valoración que los demás nos devuelven de nosotros mismos; si bien cada individuo debe ver sus capacidades y potencialidades, y valorarlas positivamente, corresponde también a la sociedad valorar también lo que somos.

La educación es un medio que potencia el desarrollo y puede ser una inmejorable herramienta para reforzar el autoconcepto y la autoestima positiva de las personas, esto es sumamente relevante para el caso de los docentes, y las docentes mujeres en particular, que interactúan con un sinnúmero de actores sociales y comunidades que pueden reforzar sus buenas prácticas docentes.

Barberá, Ramos y Candela (2011) señalan que en este mundo moderno la concepción profesional requiere el desarrollo de múltiples competencias como la flexibilidad, la innovación o la capacidad creadora; son relevantes también la capacidad de trabajo en equipo y que se optimice el uso de todos los recursos disponibles. En esta perspectiva, el aporte de las mujeres puede ser muy destacado y no se debería prescindir de su potencial y contribución.

Oliart (2004) señala los límites de la educación y de la escuela cuando perpetúa la exclusión social, a la baja calidad de la educación que se recibe en las áreas rurales e indígenas se suma la vulnerabilidad de las niñas y la mujer por sus responsabilidades familiares y su papel de género.

Fernández (2004) concluye que el gremio de profesores es un grupo social sometido a particulares fuerzas estresoras, lo cual implica gran desgaste psíquico e

incluso niveles altos de agotamiento emocional, despersonalización y baja autoestima, que caracterizan el denominado síndrome de burnout.

Las mujeres encuentran dificultades en el ejercicio de su profesión por ser mujeres, a esto no escapan las mujeres docentes. Diversos estudios como los de Padilla (2001) señalan la necesidad de contar con una perspectiva de género.

A pesar del cada vez mayor interés que existe actualmente en torno a la necesidad de mejorar el desarrollo profesional del ser humano a lo largo de la vida, todavía carecemos de una perspectiva de género en la orientación profesional de jóvenes y adultos/as. Ello implica que se obvian las barreras y limitaciones que tanto hombres como mujeres experimentan en su desarrollo vital y profesional (p. 223).

Revisando diversas investigaciones realizadas en Perú, Ames y Rojas (2010) reseñan las brechas existentes en diversas regiones, porque aunque las cifras evidencien una aparente paridad, “la equidad de género sigue siendo una preocupación en varios estudios sobre el sistema educativo (Montero, 2006; Espinosa, 2006; Ames 2005, 2006). Estos no solo indican las dimensiones cualitativas de las brechas invisibles de género, sino también evidencia cuantitativa sobre determinados grupos de la población, especialmente indígenas, rurales y pobres” (p.18).

Existen indicios sobre las diferencias que pueden establecerse entre mujeres y hombres al abordar la relación entre el *género*, *el autoconcepto o percepción del sí mismo* y *la autoestima* como dimensión afectiva del autoconcepto. La reflexión sobre el género nos muestra que debe considerarse su complejidad y los contextos en los que opera porque son fundamentales para comprender la unicidad de cada persona pero a la vez los aspectos que comparte con su grupo cultural y las nociones de género construidas socialmente en su entorno. En realidad, ya los diagnósticos revelan que las oportunidades no se dan por igual para mujeres y hombres, lo que se acentúa en los espacios rurales y amazónicos dependiendo de las culturas originarias.

De sus estudios, Epstein revela que la experiencia de autoestima puede tener tendencias asociadas al género: “Las mujeres manifestaban más experiencias vinculadas a la aceptación y al rechazo, particularmente a la aceptación, que los hombres, y los hombres manifestaban algunas experiencias más vinculadas al éxito y al fracaso que las mujeres” (1979, p. 62, citado por Mruk, 1999, 161). También, en “Experiencias que producen cambios duraderos en el auto-concepto”, analiza los cambios de personalidad ante situaciones o experiencias que le eran cruciales: “tener que manejarse en un nuevo entorno, responder al cambio en circunstancias que exigen a la persona adquirir nuevas respuestas y ganar o perder relaciones significativas” (Mruk, 1999, p. 162).

Según Rocha (2009) algunas veces se confunde la identidad personal con el autoconcepto o la autoestima porque todos estos aspectos aluden al yo o al sentido del sí mismo, pero cuando se habla de identidad, se habla de la persona en su pertenencia a un grupo. El autoconcepto hace referencia al conjunto de ideas, imágenes, sentimientos y pensamientos que una persona tiene de sí misma y según Rosenberg (1982) tiene como componentes un elemento cognitivo referido a los pensamientos, y un elemento evaluativo referido a los sentimientos.

De manera que el autoconcepto es el conjunto de creencias que una persona tiene sobre sí misma y que abarca imagen corporal, valores, habilidades y características, pero a su vez está vinculado con un aspecto afectivo que se relaciona con la autoestima, la cual de acuerdo con Costa y McCrae (1988), refiere los sentimientos positivos o negativos que una persona posee sobre sí misma (Rocha, 2009, p. 250).

Es preciso investigar más a fondo sobre género, autoconcepto y autoestima en los docentes a fin de determinar con mayores elementos si los hombres y mujeres docentes tienen formas diferentes de verse y valorarse a sí mismas. Si hallamos estudios generales y estudios en la adolescencia así como diagnósticos sobre el rol que es otorgado a la mujer en la sociedad actual que sabemos plantea una serie de limitaciones y discriminaciones que podrían llevar a las mujeres a deducir que cumplen un rol secundario en la sociedad a diferencia de los hombres (Padilla, García y Suárez, 2010).

Para Palencia (2006, citando a Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005) la autoestima es un indicador del desarrollo personal que se basa en la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, en base a los atributos que le otorgan sus características. La autoestima implica confianza y respeto por sí mismo. Herrán (2004, citado por Palencia, 2006), señala la importancia de una buena autoestima es fundamental para ejercer la docencia con eficiencia y gratificación, ya que la forma en que el profesor se valora a sí mismo afecta todo su ejercicio profesional y su forma de responder en el aula. La práctica docente depende de la visión que cada docente tiene de sí mismo.

La autoestima docente está presente en la vida y en el ejercicio profesional del educador, si éste cuenta con buena autoestima es seguro y brinda más seguridad a sus alumnos desarrollando un clima emocional adecuado en el aula; cuando ocurre lo contrario el docente teme perder autoridad y puede usar el castigo, su baja autoestima dificulta su labor y dificulta que sus alumnos sean más creativos y espontáneos (Pequeña y Escurra, 2006). Para Miranda (2005), los procesos socio-afectivos de los docentes en el espacio educativo son fundamentales en el desarrollo integral de los

alumnos y de sus capacidades y potencialidades. Gonzalez, Nuñez y Glez y García (1997) ven el autoconcepto docente como resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información, que da la experiencia y el feedback de los otros significativos, es el conocimiento de nuestras habilidades, logros y valores.

Villa (1992) plantea que el autoconcepto es un elemento crucial en la educación por la percepción que el docente tiene de sí y en relación a su grupo (autoestima colectiva), son elementos claves en el sistema educativo que inciden en su conducta y en el tipo de relación que establece con otros docentes y en la escuela.

Tanto el autoconcepto como la autoestima son la base para edificar el desarrollo y evolución positiva de la persona, debe ser el centro y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y centrarse exclusivamente en los aspectos cognoscitivos. Estos están fuertemente vinculados con los procesos afectivos (Calvete y Villa, 1997, p. 59).

Wilhelm, Martin, y Miranda (2012) investigan sobre la autoestima profesional e insisten en propiciar una autoestima positiva para obtener buenos resultados que eviten la sensación de fracaso en los docentes y los motiven para realizar cambios de mejora o perfeccionamiento docente, por eso “La autoestima de los profesores y profesoras constituye un factor relevante en su desarrollo profesional. Por tanto, indagar acerca de su situación y sobre cómo puede verse afectada por factores inherentes a su quehacer, como es el caso de la evaluación, es sin duda un desafío nacional” (p. 341).

En sus estudios sobre docentes de primaria, Vezub (2009) concluye que una alta autoestima se asocia con la capacidad del docente para innovar en sus prácticas pedagógicas, mientras una baja autoestima disminuye su potencial capacidad docente para hacer efectiva las innovaciones; la autoestima es pues un factor mediador del cambio educativo. Wilhelm, Martin, y Miranda (2012) destacan la importancia de contar con docentes que posean una buena autoestima, porque ello tiene enorme implicancia en la labor profesional, principalmente por la responsabilidad que tienen como formadores y formadoras y de su propia formación.

De esta manera, se podría decir que el profesor o profesora al aprender se siente más competente en su trabajo profesional, lo que significaría que no sólo adquiere conciencia de su propia valía e importancia, sino que al desarrollarla en forma continua se convierte en un elemento motivador de su seguridad, de su satisfacción y de su identidad social como sujeto educador (Wilhelm, Martin, y Miranda, 2012, p. 344).

Según Wilhelm (2009), una autoestima positiva depende de cuatro dimensiones de sentido tales como: a) *Seguridad*, con límites realistas, autorespeto y responsabilidad; b) *Pertenencia*, fomenta aceptación, relación entre las personas, incorporación a trabajos colectivos y la creación de ambientes adecuados y positivos;

c) *Propósito*, permite fijar metas a través de la comunicación de las expectativas y relaciones de confianza; y, d) *Competencia*, favorece la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logro son clave.

Es muy importante la interacción del docente con sus alumnos, con sus madres y padres, con la comunidad educativa, la colaboración de todos ellos contribuye al buen desempeño docente y al desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivas.

Desde otra dirección, Wilhelm (2009) señala que la importancia del desarrollo de la autoestima en el profesor o profesora radica principalmente en la relación de comunicación que se establece entre él o ella y los alumnos y alumnas, donde la autoimagen que el profesor o profesora proyecta afectará y condicionará entonces el crecimiento personal de los alumnos y alumnas que está formando (Wilhelm, Martín, y Miranda, 2012, p. 348).

Un proceso de revaloración de la carrera docente también tendrá que considerar los enfoques de género vinculado al ejercicio de la profesión y desempeño. Los nuevos paradigmas plantean la renovación de la función docente dadas las exigencias de los avances de la ciencia y la tecnología. Se necesitan maestras y maestros maduros capaces de desarrollar las nuevas competencias para adaptarse al mundo moderno (Rivero, 2003). Pero tenemos un discurso educativo que suele colocar el relato masculino por sobre los demás, como señala Torres (2003) se trata de procesos de legitimización que operan en distintos niveles, unos sobrepuestos sobre otros, dinámicos e interconectados entre sí como una telaraña fuerte y concisa que permite entender y explicar el mundo desde la lógica dominante.

Resumen

La adultez es la etapa de desarrollo más extensa en el tiempo luego de la infancia y la adolescencia; se es adulto cuando se alcanza el pleno desarrollo biológico, psicológico y social. Comprende tres etapas: adultez temprana, adultez media y adultez tardía, que describen las características del sujeto en relación a las distintas dimensiones de desarrollo (laboral, afectiva, personal, social, económica y física); son etapas marcadas por las propias percepciones del individuo durante su ciclo vital y por sus contextos, en las que progresivamente se adquiere autonomía, madurez psicológica, productividad y la responsabilidad que conlleva el trabajo, los estudios, la formación de la familia, la vida en pareja, la vida independiente, la maternidad o paternidad, entre otros aspectos. Cada etapa implica complejidad, cambios, nuevas tareas y un proceso continuo conforme de evoluciona.

La ciencia de la personalidad aporta a conocer mejor al ser humano, quienes somos, el porqué de la conducta; estudia las características personales y posibles patrones generales como colectividad humana. El estudio de los elementos internos de la persona, sus sistemas y sus interacciones, sus manifestaciones conductuales, han originado diversas teorías y modelos que definen la personalidad. La personalidad es una organización compleja, integrada por estructuras como por procesos, que refleja tanto la naturaleza como el aprendizaje. Es una estructura dinámica configurada por sistemas y subsistemas interrelacionados e interactuando entre sí para realizar a la persona y dar características propias a los sistemas psíquicos de cada individuo.

Aunque son muchos los modelos, destacamos el modelo de rasgos y los planteamientos socialcognitivos. Se destaca el modelo de los “Cinco Grandes” (Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad) de Costa y McCrae que considera una definición de personalidad que tiene en cuenta: estructura dinámica, sistemas de organización psicofísica, forma característica de pensar y comportarse, influencias externas, biografía objetiva y autoconcepto como visión de sí mismo. Al ser complejo el estudio de la personalidad se necesita los aportes de diversos modelos y su integración para comprender mejor a la persona.

La personalidad en la edad adulta influye en el autoconcepto y en el desempeño profesional; la percepción del sí mismo, lo que la persona cree que es, y cómo se valora media en su desarrollo. El autoconcepto, con dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, está afectado en la edad adulta por nuevas situaciones en torno al trabajo y la familia. El trabajo es un elemento clave que nos ayuda a madurar, que refuerza el autoconcepto y eleva o disminuye la autoestima, ambos nos adaptan mejor al medio. El docente en especial enfrenta situaciones muy complejas en su profesión que no puede resolver sino en interacción con otros actores sociales y educativos; su personalidad influye en forma gravitante en un sano autoconcepto -como corazón de su personalidad- y en la consiguiente autoestima a nivel personal y profesional que puede proyectar positivamente a estudiantes y comunidad y que éstos pueden reforzar a su vez (autoestima colectiva). La creencia de falta de valía o de motivación personal de las mujeres, los roles estereotipados, la ideología sexista y neo-sexista, lo que se observa en las relaciones de poder durante las interacciones sociales de la organización laboral, las propias creencias de las mujeres sobre sí mismas, condicionan las políticas de equidad de género y de igualdad de oportunidades. La educación potencia el desarrollo y puede reforzar el autoconcepto y la autoestima positiva, esto es sumamente relevante para el caso de los docentes y las docentes.

A partir del marco teórico planteamos como objetivos de la investigación:

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Estudiar los perfiles de los educadores y educadoras en los distintos contextos a partir de sus percepciones personales y profesionales, para identificar las principales características del perfil docente en las regiones peruanas.

Objetivos específicos

- 1) Estudiar el perfil de personalidad de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.
- 2) Comprobar cómo se manifiestan los componentes del autoconcepto de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.
- 3) Determinar cómo se manifiestan los componentes del compromiso docente con los procesos de cambio y la transformación de la práctica educativa de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.
- 4) Conocer si existen diferencias significativas en autoconcepto, personalidad y cambio social y práctica educativa teniendo en cuenta las variables sociodemográficas.
- 5) Analizar las posibles correlaciones que puedan establecerse entre autoconcepto, personalidad y compromiso del docente con el cambio social y la transformación educativa.

**PERFILES DOCENTES EN DIVERSOS CONTEXTOS:
PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y COMPROMISO
EDUCATIVO**

**SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Esta segunda parte aborda el desarrollo metodológico de la investigación detallando los procedimientos seguidos en su diseño. En este Capítulo IV, el primero de la parte empírica, se delimita el problema de estudio y expone la estructura general del diseño metodológico definiendo con precisión sus principales características. Se describen las variables implicadas en la investigación así como los supuestos e hipótesis principales que tratamos de comprobar. Se analizarán también las características fundamentales del contexto y participantes de la muestra utilizada; las técnicas e instrumentos seguidos para la recogida de información sobre las autopercepciones docentes sobre sí mismos, las características de su personalidad y su compromiso educativo. Se expone el proceso operativo seguido en las diferentes fases de ejecución de la investigación y los procedimientos de categorización de los datos. Se trata pues de explicar la información fundamental que es previa al análisis de datos del capítulo siguiente.

4.1 Delimitación del problema de estudio

La calidad de la educación supone un “nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Ley General de Educación N° 28044, Art. 13°). Diversos factores deben interactuar para ello; los docentes también son corresponsales y actores insustituibles para el logro de los aprendizajes, mientras al Estado le corresponde garantizar su práctica docente en las mejores condiciones.

Los resultados de los diagnósticos realizados sobre la calidad de la educación pública peruana y las evaluaciones estudiantiles nacionales (Unidad de Medición de la Calidad, 2012) muestran bajos índices de logro en los aprendizajes escolares. El educador cumple un rol fundamental en el proceso educativo; de su formación y competencia, pero también de sus propias cualidades humanas depende el progreso de la educación como ya señalaba la Conferencia Intergubernamental Especial UNESCO sobre la situación del personal docente: “Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia

del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (UNESCO-OIT, 1966, III. Principios generales, N° 4).

Hay cada vez mayor consenso en torno a la influencia de la calidad profesional docente en el rendimiento del estudiante. Incluso para algunos estudiosos como Arregui (2000), el factor docente es el más importante en el rendimiento escolar. La calidad de los docentes es uno de los factores que incide con más fuerza en los logros de aprendizaje y para algunos es el factor cuya importancia sobrepasa a todos los demás en conjunto. Diferentes estudios tratan de identificar las dimensiones implicadas en el desempeño docente, como señala Rivero: “En dichas propuestas encontramos como dimensiones comunes: a) la persona del maestro, b) su quehacer específico en el aula, c) su participación en la escuela y d) su interacción con el entorno próximo/lejano” (2003, p.68).

La persona del maestro se desarrolla en contextos complejos y multidimensionales que influyen en su personalidad, es producto de características personales y de las influencias del entorno en el que tiene que realizarse.

Dada la enorme diversidad peruana, es pertinente abordar este campo de investigación analizando el desarrollo personal de los docentes en diversos contextos para conocer cómo éstos influyen en su vida adulta y en su consiguiente desempeño como docentes. Asimismo, la renovación de los procesos formativos y educativos del maestro y de los equipos docentes sólo es posible si se considera integralmente al maestro (Robalino, 2005; Cuenca, 2011). No hay reforma posible sin educadores ni mejora de la calidad de la educación sin el compromiso de éstos (Rivero 2003; 2007).

El nuevo modelo escolar demanda docentes con algunas características personales que se adquieren en experiencias vitales que salen del ámbito formal de la actual formación profesional: autoestima, motivación por el propio aprendizaje, conexión con el mundo exterior, sensibilidad y aprecio por lo diverso, acceso a la cultura universal, etc. El compromiso del docente con la escuela y con la calidad de la educación... deriva de la sensibilidad social, la solidaridad y el compromiso político, que no forman parte de la identidad tradicional del maestro como “agente escolar” (Rivero, 2003, p.62).

Es preciso que los docentes se hagan conscientes de los factores que los favorecen o limitan en su vida personal y profesional, porque los educadores al valorar su alto desempeño profesional también se están valorando a sí mismos (Helfer, Pascasio, Tovar y Alvarado, 2006).

Esta investigación se aproxima a estas dimensiones para proponer aspectos relevantes a un perfil del docente teniendo en cuenta su contexto personal y social. Se investiga para conocer cuáles son las principales variables personales y profesionales del docente que aporten a mejorar la calidad educativa de su contexto y su propio

desempeño. Se identificarán los perfiles docentes en su propio contexto regional para saber si existen similitudes y diferencias entre ellos y proponer como prospectiva una formación diferenciada ante contextos diferentes.

4.2 Diseño metodológico

4.2.1 Diseño en el que se sitúa la investigación

La investigación se realiza con un diseño transversal, descriptivo, correlacional, con técnicas metodológicas cuantitativas para describir y medir la autopercepción de los docentes en distintos contextos y establecer las relaciones entre autoconcepto, personalidad y compromiso docentes. Se utilizan también los modelos de ecuaciones estructurales, en particular los modelos de análisis de rutas “path analysis”, que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables.

4.2.2 Variables contempladas en la investigación

A) Variables criterio

Son tres las variables criterio consideradas en la investigación:

- ✓ Autoconcepto.
- ✓ Personalidad.
- ✓ Compromiso del docente.

Para efectos del análisis de datos y, en particular, el tratamiento de los análisis inferenciales, estas variables se llamarán también dependientes.

B) Variables predictoras

Las variables predictoras, que están directamente relacionadas con los docentes que participan en la investigación, se agruparán considerando los aspectos personales, profesionales y los vinculados a la institución educativa en la que trabajan.

- ✓ Personales: género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil, nivel social.
- ✓ Profesionales: titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en el que trabaja, sueldo docente.
- ✓ Institución educativa: nombre, ubicación, tipo de gestión, niveles educativos.

Para efectos del análisis de datos y, en particular, el tratamiento de los análisis inferenciales, estas variables se llamarán también independientes.

4.2.3 Hipótesis/Supuestos de partida

Las hipótesis que se pretenden confirmar en nuestra investigación parten de tres supuestos básicos:

Cuadro 37: Supuestos básicos

Supuestos básicos		
<p>Primer supuesto</p> <p>Los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva valoraran de forma significativamente diferente determinados factores de personalidad, autoconcepto y compromiso docente.</p>	<p>Segundo supuesto</p> <p>Las características personales de los docentes influirán de manera diferente en la valoración de los factores de desarrollo de la personalidad, autoconcepto y compromiso docente.</p>	<p>Tercer supuesto</p> <p>Las características de personalidad y autoconcepto de los docentes correlacionaran de manera diferente con la valoración del compromiso docente y de la práctica educativa.</p>

Las hipótesis derivadas de los supuestos básicos son:

Primer supuesto

S₁: Los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva valoraran de forma significativamente diferente determinados factores de personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Hipótesis 1

H₁: La región de nacimiento o zona produce diferencias en personalidad, autoconcepto y compromiso del docente.

Segundo supuesto

S₂: Las características personales de los docentes influirán de manera diferente en la valoración de los factores de desarrollo de la personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Hipótesis 2

H₂: Las docentes mujeres al ser comparadas con los docentes hombres presentan diferencias en autoconcepto y compromiso docente.

Hipótesis 3

H₃: La variable edad afectará las valoraciones de la Percepción de sí mismos, del compromiso docente y los rasgos de personalidad de los encuestados en los tres contextos.

Hipótesis 4

H₄: La variable nivel educativo afectará las valoraciones del Compromiso del docente mostrando mayor valoración los que trabajan en el nivel Inicial, los cuales tendrán mayor Compromiso con la Práctica Educativa en los tres contextos.

Hipótesis 5

H₅: La variable nivel educativo en que trabajan los encuestados afectará a las valoraciones de la Percepción de sí mismo mostrando mayor valoración los docentes que trabajan en el nivel de primaria en los tres contextos.

Hipótesis 6

H₆: Los docentes que poseen una lengua materna distinta del castellano tienen mejor percepción de sí mismos y mayor compromiso docente.

Tercer supuesto

S₃: Las características de personalidad y autoconcepto de los docentes correlacionaran de manera diferente con la valoración del compromiso docente y de la práctica educativa.

Hipótesis 7

H₇: Los Factores de Autopercepción Docente correlacionaran diferente pero positivamente con los factores de Compromiso del docente con los procesos de cambio y con la Transformación de la Práctica Educativa.

Hipótesis 8

H₈: Los Factores de Personalidad correlacionarán diferente pero positivamente con los rasgos de Compromiso del docente.

Perfiles docentes en diversos contextos: personalidad, autoconcepto y compromiso educativo

Objetivos, supuestos e hipótesis



Gráfico N°23: Objetivos, Supuestos e Hipótesis

4.2.4 Contexto y Participantes

El universo del estudio está constituido por 1478 Instituciones Educativas (IIEE) públicas peruanas de la Educación Básica Regular; éstas cuentan con 10 942 docentes de los niveles educativos de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, que se encuentran ubicadas en la Región Lima Metropolitana (Costa), Región Huancavelica (Sierra) y Región Loreto (Selva). De este universo se obtiene una muestra aleatoria de 87 conglomerados con 888 unidades muestrales o sujetos, donde cada conglomerado corresponde a una Institución Educativa (IE) y sus unidades muestrales son los docentes que laboran en cada IE.

Dado que la investigación requería el estudio de docentes de diversos contextos, los conglomerados se obtuvieron de las tres principales regiones geográficas y culturales peruanas llamadas Costa, Sierra y Selva. De las diversas etapas, niveles y modalidades educativas se seleccionó la Educación Básica Regular que comprende los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, y que educa a niños y niñas entre los 3 y 16 años de edad, aproximadamente. En estos niveles educativos se encuentra el mayor número de Instituciones Educativas, docentes y estudiantes, esto ocurre en todas las regiones. En consecuencia, las Instituciones Educativas y docentes con los criterios descritos fueron los que participaron en la investigación.

En cada región se priorizó las provincias y distritos que se estimaron más relevantes. En el caso de Lima Metropolitana se eligió San Juan de Lurigancho por ser el distrito más poblado de la ciudad; en el caso de Huancavelica, se optó por la provincia del mismo nombre donde se encuentra la sede política y administrativa de la región; y en cuanto a Loreto, la selección recayó en la provincia de Maynas donde se encuentra Iquitos que es la sede política y administrativa de la región. Las jurisdicciones educativas se corresponden con las divisiones políticas y administrativas.

Hechas las coordinaciones a nivel administrativo, se contactó con las Instituciones educativas ubicadas en las provincias elegidas; las que voluntariamente participaron fueron incluidas en el estudio. Se consideró en la selección inicial a IIEE de diferentes distritos de la provincia y/o diferentes zonas del distrito para procurar su diversidad; a IIEE con población docente pequeña o mediana que pudieran ser halladas en las tres regiones -las de grandes dimensiones suelen ser costeñas; a IIEE que tuvieran todos los niveles educativos allí donde los pueblos lo permitieran, ya que cuanto más escarpada o poco accesible suele ser la zona es usual que la IE tenga sólo alguno de los niveles; y, a IIEE cuyos directivos y comunidades docentes mostraran disposición para participar.

Se estimó obtener entre 80 y 100 conglomerados que hicieran una suma total aproximada a las 900 unidades muestrales considerando una proyección de un tercio aproximado para cada región. Es oportuno mencionar que en el curso de la aplicación, algunas IIEE, en algunos casos, y algunos docentes en otros casos, rehusaron participar debido a las suspicacias generadas entre los docentes a propósito de los procesos nacionales de evaluación docente.

En cada IE se aplicaron los instrumentos a toda la comunidad docente, los docentes que antes o durante el curso de la aplicación de los instrumentos decidieron no hacerlo no fueron incluidos. Todas las unidades muestrales han sido obtenidas con pleno conocimiento de las personas participantes.

La Tabla 03 muestra las regiones seleccionadas incluyendo la provincia y distritos donde se encuentran los conglomerados de la investigación.

Tabla 03: Regiones seleccionadas y universo del estudio

Región	Provincia	Distritos	Total Instituciones Educativas Públicas	Total docentes públicos
Lima Metropolitana	Lima	1) San Juan de Lurigancho	279	3142
Huancavelica	Huancavelica	1) Huancavelica 2) Acoria 3) Ascensión 4) Huando 5) Laria 6) Mariscal Cáceres 7) Nuevo Occoro 8) Palca 9) Yauli	357	1851
Loreto	Maynas	1) Iquitos 2) Belén 3) Indiana 4) Las Amazonas 5) Mazán 6) Punchana 7) San Juan Bautista	842	5949
		Total	1478	10942

En la Región Lima Metropolitana, ubicada en la Costa, se contó con 23 conglomerados con un total de 342 unidades muestrales. En el caso de la región Huancavelica, ubicada en la Sierra, fueron 33 los conglomerados y 275 las unidades muestrales. Por último, en la Región Loreto, ubicada en la Selva, el número de conglomerados asciende a 31 y el número de unidades muestrales a 271.

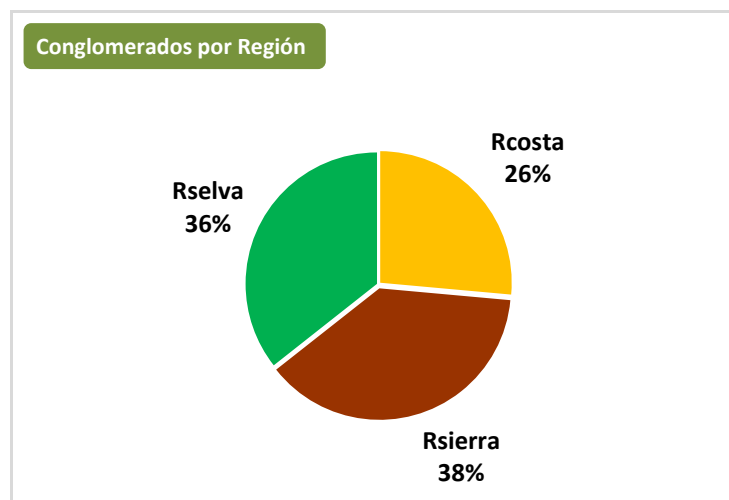
La investigación ha contado con 87 conglomerados que corresponden a 87 Instituciones Educativas de gestión pública como se observa en la Tabla 04.

Tabla 04: Conglomerados por regiones

Región	Conglomerados (IIEE públicas)		Docentes		% del total de IIEE públicas	% del total de docentes
	Nº	%	Nº	%		
Costa	23	26%	342	39%	8,2%	11%
Sierra	33	38%	275	31%	9,2%	15%
Selva	31	36%	271	31%	3,7%	5%
Total	87	100%	888	100%	5,9%	8%

Es ligeramente mayor el porcentaje de conglomerados ubicado en la Sierra (38%) en comparación al de la Selva (36%), y mucho mayor que el de la Costa (26%). Esto ocurre porque en la Sierra y Selva las instituciones educativas se encuentran ubicadas en zonas muy dispersas y con un número menor de docentes y alumnos; en la Costa suele ocurrir lo contrario, por ello, aunque el número de escuelas sea menor, es mayor el número de docentes.

Gráfico 24: Conglomerados por región (en %)



Con el propósito de cumplir lo comprometido en torno a la confidencialidad de los datos obtenidos en las instituciones educativas, durante este texto se renombra cada una de ellas sólo con un número correlativo aunque siempre se menciona la región a la que pertenece. La tabla 05 detalla las instituciones educativas (conglomerados) por frecuencias y porcentajes.

Tabla 05: Muestra de docentes por Institución Educativa

		Institución Educativa (I.E.)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I.E. Nº 01 (rc)	8	,9	,9	,9
	I.E. Nº 02 (rc)	19	2,1	2,1	3,0
	I.E. Nº 03 (rc)	9	1,0	1,0	4,1
	I.E. Nº 04 (rc)	6	,7	,7	4,7
	I.E. Nº 05 (rc)	6	,7	,7	5,4
	I.E. Nº 06 (rc)	8	,9	,9	6,3
	I.E. Nº 07 (rc)	21	2,4	2,4	8,7
	I.E. Nº 08 (rc)	7	,8	,8	9,5
	I.E. Nº 09 (rc)	1	,1	,1	9,6
	I.E. Nº 10 (rc)	11	1,2	1,2	10,8
	I.E. Nº 11 (rc)	75	8,4	8,4	19,3
	I.E. Nº 12 (rc)	39	4,4	4,4	23,6
	I.E. Nº 13 (rc)	69	7,8	7,8	31,4
	I.E. Nº 14 (rc)	2	,2	,2	31,6
	I.E. Nº 15 (rc)	9	1,0	1,0	32,7
	I.E. Nº 16 (rc)	14	1,6	1,6	34,2
	I.E. Nº 17 (rc)	6	,7	,7	34,9
	I.E. Nº 18 (rc)	6	,7	,7	35,6
	I.E. Nº 19 (rc)	6	,7	,7	36,3
	I.E. Nº 20 (rc)	9	1,0	1,0	37,3
	I.E. Nº 21 (rc)	9	1,0	1,0	38,3
	I.E. Nº 22 (rc)	1	,1	,1	38,4
	I.E. Nº 23 (rc)	1	,1	,1	38,5
	I.E. Nº 24 (rs)	4	,5	,5	39,0
	I.E. Nº 25 (rs)	14	1,6	1,6	40,5
	I.E. Nº 26 (rs)	8	,9	,9	41,4
	I.E. Nº 27 (rs)	10	1,1	1,1	42,6
	I.E. Nº 28 (rs)	10	1,1	1,1	43,7
	I.E. Nº 29 (rs)	2	,2	,2	43,9
	I.E. Nº 30 (rs)	6	,7	,7	44,6
	I.E. Nº 31 (rs)	1	,1	,1	44,7
	I.E. Nº 32 (rs)	22	2,5	2,5	47,2
	I.E. Nº 33 (rs)	21	2,4	2,4	49,5
	I.E. Nº 34 (rs)	9	1,0	1,0	50,6
	I.E. Nº 35 (rs)	18	2,0	2,0	52,6
	I.E. Nº 36 (rs)	5	,6	,6	53,2
	I.E. Nº 37 (rs)	5	,6	,6	53,7
	I.E. Nº 38 (rs)	8	,9	,9	54,6
	I.E. Nº 39 (rs)	3	,3	,3	55,0
	I.E. Nº 40 (rs)	6	,7	,7	55,6
	I.E. Nº 41 (rs)	5	,6	,6	56,2
	I.E. Nº 42 (rs)	3	,3	,3	56,5
	I.E. Nº 43 (rs)	9	1,0	1,0	57,5
	I.E. Nº 44 (rs)	5	,6	,6	58,1
	I.E. Nº 45 (rs)	7	,8	,8	58,9
	I.E. Nº 46 (rs)	4	,5	,5	59,3
	I.E. Nº 47 (rs)	7	,8	,8	60,1

Institución Educativa (I.E.)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I.E. Nº 48 (rs)		16	1,8	1,8	61,9
I.E. Nº 49 (rs)		6	,7	,7	62,6
I.E. Nº 50 (rs)		6	,7	,7	63,3
I.E. Nº 51 (rs)		6	,7	,7	64,0
I.E. Nº 52 (rs)		4	,5	,5	64,4
I.E. Nº 53 (rs)		3	,3	,3	64,8
I.E. Nº 54 (rs)		18	2,0	2,0	66,8
I.E. Nº 55 (rs)		17	1,9	1,9	68,7
I.E. Nº 56 (rs)		7	,8	,8	69,5
I.E. Nº 57 (rsl)		3	,3	,3	69,8
I.E. Nº 58 (rsl)		13	1,5	1,5	71,3
I.E. Nº 59 (rsl)		8	,9	,9	72,2
I.E. Nº 60 (rsl)		6	,7	,7	72,9
I.E. Nº 61 (rsl)		5	,6	,6	73,4
I.E. Nº 62 (rsl)		6	,7	,7	74,1
I.E. Nº 63 (rsl)		23	2,6	2,6	76,7
I.E. Nº 64 (rsl)		8	,9	,9	77,6
I.E. Nº 65 (rsl)		36	4,1	4,1	81,6
I.E. Nº 66 (rsl)		3	,3	,3	82,0
I.E. Nº 67 (rsl)		5	,6	,6	82,5
I.E. Nº 68 (rsl)		12	1,4	1,4	83,9
I.E. Nº 69 (rsl)		4	,5	,5	84,3
I.E. Nº 70 (rsl)		8	,9	,9	85,2
I.E. Nº 71 (rsl)		9	1,0	1,0	86,3
I.E. Nº 72 (rsl)		11	1,2	1,2	87,5
I.E. Nº 73 (rsl)		5	,6	,6	88,1
I.E. Nº 74 (rsl)		16	1,8	1,8	89,9
I.E. Nº 75 (rsl)		9	1,0	1,0	90,9
I.E. Nº 76 (rsl)		10	1,1	1,1	92,0
I.E. Nº 77 (rsl)		8	,9	,9	92,9
I.E. Nº 78 (rsl)		17	1,9	1,9	94,8
I.E. Nº 79 (rsl)		11	1,2	1,2	96,1
I.E. Nº 80 (rsl)		24	2,7	2,7	98,8
I.E. Nº 81 (rsl)		5	,6	,6	99,3
I.E. Nº 82 (rsl)		1	,1	,1	99,4
I.E. Nº 83 (rsl)		1	,1	,1	99,5
I.E. Nº 84 (rsl)		1	,1	,1	99,7
I.E. Nº 85 (rsl)		1	,1	,1	99,8
I.E. Nº 86 (rsl)		1	,1	,1	99,9
I.E. Nº 87 (rsl)		1	,1	,1	100,0
Total		888	100,0	100,0	

Nota: I.E. = Institución Educativa; rc = Región Costa; rs = Región Sierra; rsl: Región Selva.

La información sobre conglomerados de la investigación también puede observarse gráficamente a continuación.

Tabla 06: Frecuencias por conglomerados^a

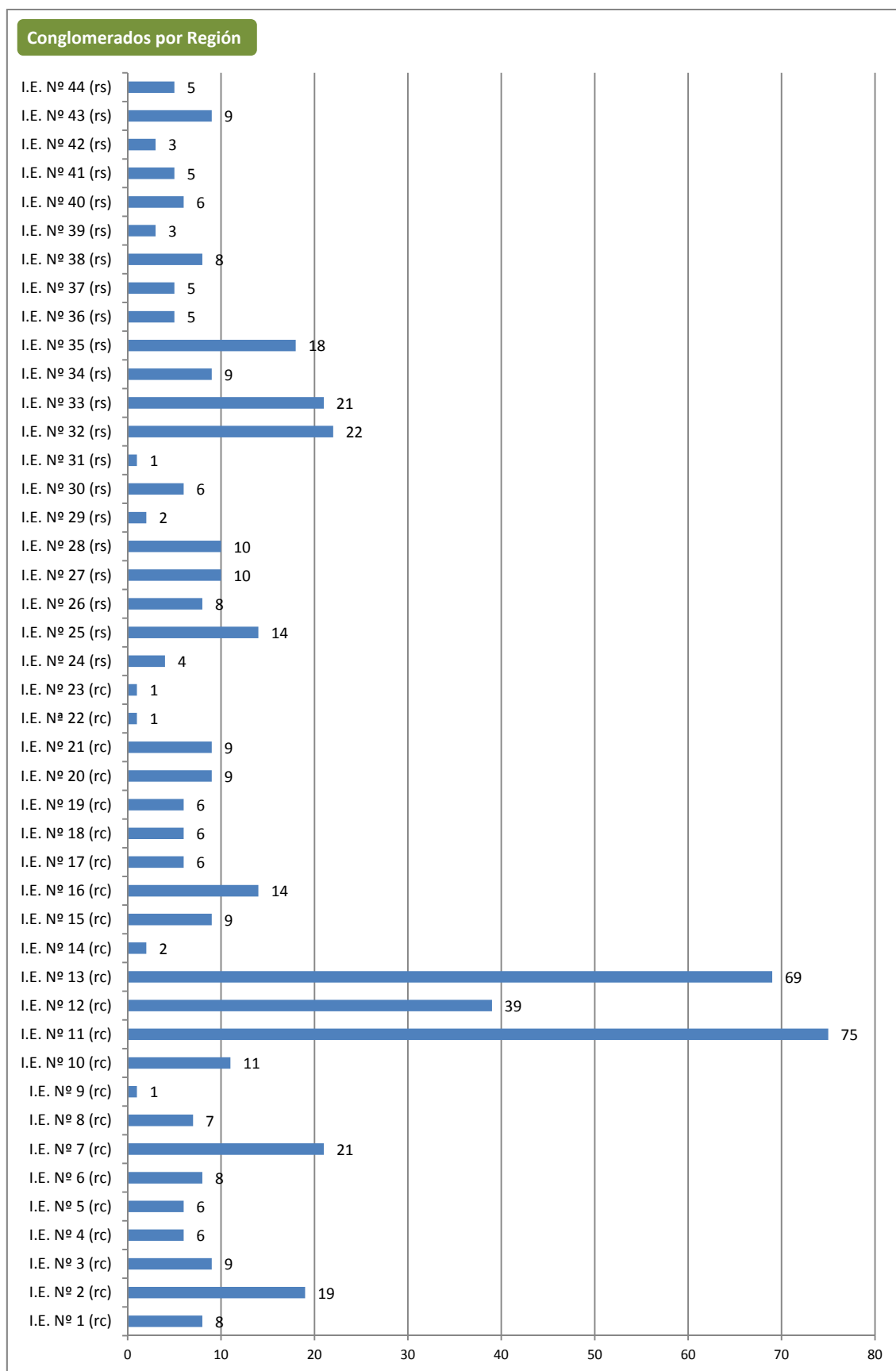
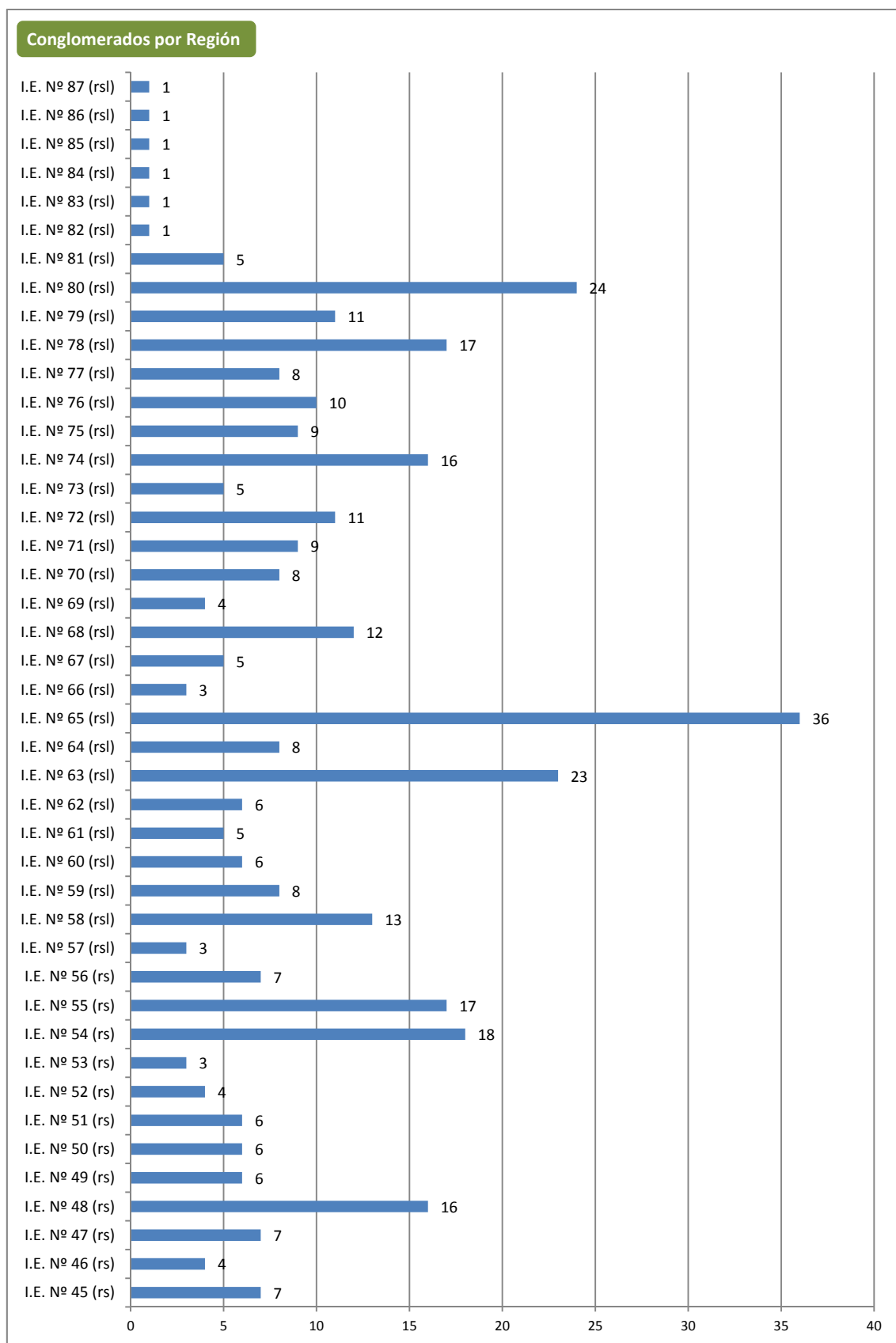


Tabla 06: Frecuencias por conglomerados^b



4.2.5 Instrumentos y técnicas para la recogida de información

Se emplearon cuatro instrumentos de evaluación que describimos a continuación.

4.2.5.1 Instrumentos

La investigación emplea como instrumentos cuantitativos los cuestionarios ya evaluados (Córdova, 2009b) en sus cualidades psicométricas (validez y fiabilidad) y que describimos a continuación.

4.2.5.1.1 Cuestionario Demográfico

Se cuenta con un Cuestionario Demográfico de 21 ítem para obtener información general de la Institución Educativa (nombre, ubicación, dirección, tipo de gestión, niveles educativos) así como datos personales (género, edad, lengua materna, lugar de nacimiento, estado civil, jefatura de hogar, hijos) y profesionales del docente (titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en el que trabaja, sueldo docente, trabajo en otra IE, otro trabajo no docente y nivel social).

4.2.5.1.2 Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)

Creado por Calvete y Villa (1997) a partir de las dimensiones de la autoestima docente propuesta por Volpi (citado en Calvete y Villa, 1997) y en una escala breve sobre autoconcepto docente. El Alpha de Cronbach (Alfa) obtenido para los factores revela una buena consistencia interna entre sus ítem. Se estructura con los siguientes factores:

Tabla 07: Factores de Autoconcepto docente (Calvete y Villa)

Factores del CPSMD (Calvete y Villa)	Alpha de Cronbach
Factor I: Competencia docente	.84
Factor II: Autorrealización docente	.76
Factor III: Percepción interpersonal	.77
Factor IV: Satisfacción docente	.69
Factor V: Asunción de riesgos e iniciativas	.68
Factor VI: Aceptación de sí mismo	.64
Factor VII: Relación con los alumnos	.74

La escala tipo Likert (con respuestas gradadas del 1 al 6) tenía 33 ítem originales de los cuales 3 se eliminan luego del análisis factorial. Teniendo en cuenta la realidad peruana y la importancia de la relación interpersonal de los docentes con los padres y madres de familia, se complementó el cuestionario con

otros 03 ítem para constituir un nuevo Factor llamado: Relación con padres de familia, estos ítem tuvieron buena saturación. Quedan validados 33 ítem.

Córdova (2009b) realizó un trabajo de investigación aplicado a una población de educadores limeños utilizando el Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD) de Calvete y Villa (1997). La fiabilidad obtenida en los factores del CPSMD tiene un alfa de Cronbach entre .90 y .58. Los alfas de cada factor son: Factor I: .86; Factor II: .78; Factor III: .90; Factor IV: .77; Factor V .72; Factor VI: .60; y Factor VII: .58.

Tabla 08: Factores de Autoconcepto docente (Córdova)

Factores del CPSMD (Córdova, 2009b)	Alpha de Cronbach
Factor I: Competencia docente	.86
Factor II: Autorrealización docente	.78
Factor III: Percepción interpersonal	.90
Factor IV: Satisfacción docente	.77
Factor V: Asunción de riesgos e iniciativas	.72
Factor VI: Aceptación de sí mismo	.60
Factor VII: Relación con los alumnos	.58

4.2.5.1.3 Cuestionario Compromiso del docente (CCD)

Elaborado por Sánchez y Cerviño (2006) con 30 ítem en el marco de una investigación sobre los niveles de satisfacción del docente dominicano y su influencia en el compromiso docente.

Describen el compromiso del docente con una medida aceptable de KMO (0.85) y dos factores cuyas alfas presentan una buena consistencia interna entre sus ítem.

Tabla 09: Factores de Compromiso Docente (Sánchez y Cerviño)

Factores del CCD (Sánchez y Cerviño)	Alpha de Cronbach
Factor I: Compromiso del docente con los procesos de cambio	.88
Factor II: Compromiso del docente con la transformación de la práctica educativa	.79

Tratándose de un instrumento validado en la región americana preferimos mantener sus 30 ítem para poder establecer comparaciones en sus aplicaciones. Luego de su análisis factorial se redujo a 22 ítem planteados de manera afirmativa en una escala de intensidad tipo Likert (con opciones gradadas del 1 al 6) que tuvieron buena saturación.

Córdova (2009b) realizó un trabajo de investigación aplicado a una población de educadores limeños utilizando el Cuestionario de Compromiso Docente (CCD) de Sánchez y Cerviño (2006). La fiabilidad obtenida en los factores del CCD tiene para el Factor I un alfa de Cronbach de .85 y para el Factor II un alfa de .81.

Tabla 10: Factores de Compromiso Docente (Córdova)

Factores del CCD (Sánchez y Cerviño)	Alpha de Cronbach
Factor I: Compromiso del docente con los procesos de cambio	.85
Factor II: Compromiso del docente con la transformación de la práctica educativa	.81

4.2.5.1.4 Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI)

Este Inventario NEO reducido de Cinco Factores de Costa y McCrae (2008) es una versión del NEO PI-R que permite una medida general y rápida de la personalidad.

La construcción del NEO-FFI español, que seleccionó los 60 elementos que se comportaron mejor en la adaptación española para definir los cinco factores, se basa en el NEO PI-R. Dado que en Costa y McCrae (2008), no se reseñan las alfas del NEO-FFI y, más bien, se afirma que su consistencia está basada en el NEO PI-R, tomamos la fiabilidad de cada uno de los factores del NEO PI-R que evidencian buena consistencia.

Tabla 11: Factores de Personalidad (Costa y MacCrae)

Factores del CNEOFFI (Costa y MacCrae)	Alpha de Cronbach NEO PI-R
Factor I: Neuroticismo	.90
Factor II: Extraversión	.84
Factor III: Apertura	.82
Factor IV: Amabilidad	.83
Factor V: Responsabilidad	.88

Realizada la aplicación de los 60 ítem, 4 de éstos no tuvieron buena saturación quedando validado el cuestionario con 56 elementos y con una escala con opciones gradadas del 1 al 5.

Habiendo descrito ya los cuestionarios es pertinente recordar que la interpretación de sus puntuaciones no debe llevarnos a pensar en tipos o categorías rígidas. Por ejemplo, las escalas del NEO PI-R representan más bien dimensiones

continuas ya que las personas somos también complejas y una combinación de dimensiones y tendencias. Este es un principio básico que puede ser aplicado a otros factores y otros cuestionarios.

Como señalan Costa y McCrae (2008), el resultado final de los análisis factoriales suelen mostrar: “una estructura en la que cada elemento entrega su varianza al factor al que pertenece y, en ocasiones, hay algunos que entregan parte de su varianza a otros factores; estas covarianzas con otros vectores explican la existencia de relaciones entre factores” (p. 90).

Es pertinente mencionar que las cualidades psicométricas de los cuestionarios aplicados muestran que los sujetos de esta investigación tratan de modo diferente los componentes de los factores o dimensiones generales, con lo cual siempre diferirán de otras versiones. Esto resulta lógico a la luz de los diversos contextos en los que se encuentran los sujetos, los instrumentos evidencian contenidos verbales diferentes al ser diferente la cultura, el idioma o la lengua.

El NEO-PI-R fue aplicado en 2002 por Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral obteniendo como resultados unas alfas de Cronbach de: Factor I Neuroticismo: .88; Factor II Extraversión: .82; Factor III Apertura: .77; Factor IV Amabilidad .83; y Factor V Responsabilidad .86.

Ortiz (2006) replicó el modelo factorial NEO-PI-R de los cinco grandes en México obteniendo la siguiente fiabilidad a través de los alfas de Cronbach: Factor I: .88; Factor II: .86; Factor III: .79; Factor IV: .80; Factor V .88.

Córdova (2009b) realizó un trabajo de investigación aplicado a una población de educadores limeños utilizando el Cuestionario NEO-FFI español de Cinco Factores (Costa y McCrae, 2008). La fiabilidad obtenida en los factores del CNEOFFI tiene un alfa de Cronbach entre .81 y .58. Los alfas de cada factor son: Factor I: .81; Factor II: .77; Factor III: .77; Factor IV: .61; Factor V .58.

Tabla 12: Factores de Personalidad (Córdova)

Factores del CNEOFFI (Córdova)	Alpha de Cronbach NEO PI-R
Factor I: Neuroticismo	.81
Factor II: Extraversión	.77
Factor III: Apertura	.77
Factor IV: Amabilidad	.61
Factor V: Responsabilidad	.58

4.2.5.2 Técnicas para el análisis de los datos

4.2.5.2.1 Estadísticos descriptivos

Se utilizan *descriptivos* de los participantes en las variables personales: género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil, nivel social; en las variables profesionales: titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en el que trabaja, sueldo docente; y en la variable institución educativa por niveles educativos.

4.2.5.2.2 Análisis inferenciales

Se analiza las *relaciones* entre las medidas de los cuestionarios Percepción del sí mismo docente (CPSMD), Compromiso del docente (CCD) y Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI); y el estudio de las *correlaciones* entre las diferentes dimensiones de las variables de los tres cuestionarios.

Empleando técnicas basadas en la comparación de medias y el cálculo de la varianza, se realizan los análisis multivariante de la varianza o MANOVA entre las variables independientes y las variables dependientes de cada cuestionario; luego se realizan los MANOVA con dos variables independientes a la vez.

4.2.5.2.3 Modelo de Ecuación Estructural

Se estima el efecto y las relaciones entre múltiples variables a través de los *modelos de ecuaciones estructurales*, en particular del modelo estructural de análisis de rutas o *path analysis* con variables observables; se parte de un modelo inicial que luego puede ser o no confirmado como una buena representación de las relaciones entre las variables.

4.2.6 Proceso operativo

4.2.6.1 Fases de realización de la investigación

La investigación se realizó entre los años 2009 y 2013. Se planificó el estudio teniendo en cuenta las acciones principales y tareas para su realización, en el Gráfico 25 se ilustra el proceso ejecutado.

Enero-diciembre 2009: en este periodo se concluyó el Trabajo de investigación *Educadores limeños: percepciones sobre sí mismos y repercusiones en su desempeño docente*. (Córdova 2009b) que también formó parte de la defensa del DEA.

Se estudió la muestra correspondiente a la Región Lima Metropolitana ubicada en la Costa peruana.

Enero-diciembre 2010: corresponde al periodo de revisión del Trabajo de Investigación, búsqueda y revisión de bibliografía y recursos electrónicos, hasta la formulación del Proyecto de Tesis Doctoral. Luego de la respectiva evaluación y aprobación de éste, se procedió a la revisión y definición del esquema de Tesis Doctoral. Se elabora progresivamente los capítulos del marco teórico y se procede a la revisión y estudio de los instrumentos ya validados. Durante la estancia académica se da cuenta del proceso realizado y se recibe la tutoración y seguimiento.

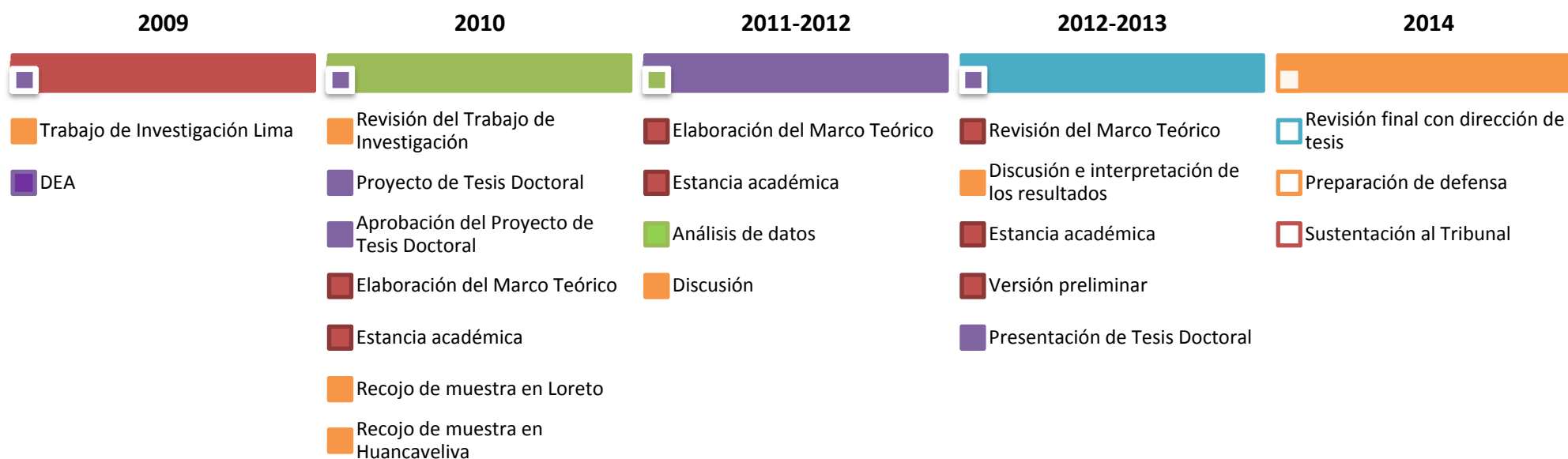
La muestra de las regiones Huancavelica y Loreto se selecciona y define luego de las respectivas coordinaciones con las autoridades educativas y con los directores y comunidades docentes de las instituciones educativas. Las reuniones realizadas permitieron informar, obtener autorización, y, especialmente, contar con la colaboración de los docentes durante la aplicación de los instrumentos en los contextos seleccionados.

Enero-diciembre 2011-2012: corresponde al periodo de información complementaria al marco teórico a través de una revisión actualizada de la bibliografía y recursos electrónicos, y al procesamiento de la información recogida. Durante la estancia académica y tutoración se revisa lo avanzado y orienta el transcurso del análisis de datos e inicio de la discusión de los resultados.

Enero-diciembre 2012-2013: se concluye la actualización del marco teórico y durante la estancia académica se realiza la tutoración con respeto al marco teórico y la asesoría especializada a la metodología de la investigación. Se orienta la discusión, interpretación de los resultados y conclusiones.

La redacción y versión final se concluye en 2013 y se confirma en las primeras semanas de 2014 con el aporte y revisión de la dirección de tesis, luego se procede a la presentación de la Tesis Doctoral en el mes de marzo. Se espera que entre marzo y mayo se realice la preparación de la defensa de tesis para su debida sustentación ante el respectivo Tribunal.

Gráfico 25: Proceso operativo



4.2.6.2 *Aplicación de los Instrumentos y recogida de datos*

Este fue uno de los pasos importantes durante el proceso operativo, para realizarlo fue preciso sostener entrevistas y reuniones con la administración educativa a diversos niveles a fin de informar sobre la investigación y sus objetivos. Se cursó documentos a los directivos de las Instituciones Educativas (IIEE) solicitando su autorización para convocar la participación voluntaria de sus docentes. Se realizó visitas y reuniones en cada Institución Educativa (IE) y se establecieron fechas posibles para la aplicación de los instrumentos. Para esto se conformó también un equipo de apoyo que fue preparado con criterios unificados.

Los Cuestionarios Demográfico, Percepción del sí mismo docente, Compromiso del docente y la versión TEA del Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad fueron proporcionados a cada docente participante. Teniendo en cuenta que existe una actitud defensiva en la mayoría de docentes por los procesos de evaluación dispuestos en el último periodo por las autoridades educativas, fue necesario reiterar en cada IE el objeto del trabajo, insistir en su carácter anónimo y confidencial, y comprometerse a la devolución de sus resultados.

4.2.6.3 *Obtención de los datos*

Después de la recogida de datos se procedió a su revisión y procesamiento en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for Social Sciences – SPSS 20.0). Cuando los ítem tenían una medida negativa se transformaron en positivos para obtener adecuadamente el alfa de Cronbach. Se construyó una Base de datos definiendo las variables según los objetivos de la investigación.

Para la elaboración del modelo de ecuación estructural se utilizó en este estudio el paquete estadístico EQS (Structural Equation Program versión 6.1), abreviatura de Equations (Bentler, 1985).

4.2.6.4 *Codificación de variables*

En la investigación se codificaron las variables sociodemográficas y las variables de los cuestionarios Percepción del sí mismo docente (CPSMD), Compromiso del docente (CCD) y Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI).

Los cuestionarios permiten a los sujetos de la investigación decidir sobre aquellos aspectos o características referidas a las dimensiones de la personalidad, autoconcepto docente y compromiso educativo que los describen a sí mismos. Se codificaron los más de cien descriptores, entre ellos los 33 elementos de autoconcepto docente en siete factores, 22 de compromiso educativo en 3 factores y 60 de personalidad en cinco factores.

Resumen

Se delimita el problema de estudio y analiza el estado de la educación y el rol del docente; se considera la relevancia del estudio de la cuestión docente en diversos contextos para conocer cómo éstos influyen en su vida adulta y en su consiguiente desempeño para identificarán los perfiles docentes en su propio contexto regional y proponer como prospectiva una formación diferenciada ante contextos diferentes.

El diseño es transversal, descriptivo, correlacional, con técnicas metodológicas cuantitativas. Las variables criterio son: autoconcepto, personalidad y compromiso del docente; las variables predictoras se agrupan a nivel personal, profesional e institucional. Se parte de tres supuestos básicos y ocho hipótesis derivadas. Se obtiene una muestra aleatoria de 87 conglomerados con 888 sujetos de IIEE públicas peruanas de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, ubicadas en la Región Lima Metropolitana (Costa), Región Huancavelica (Sierra) y Región Loreto (Selva).

Los instrumentos para la recogida de información son: Cuestionario Demográfico, Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD), Cuestionario Compromiso del docente (CCD), Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI). Como técnicas para el análisis de los datos se emplean: estadísticos descriptivos, análisis inferenciales y un modelo de ecuación estructural.

Se detalla como parte del proceso operativo; las fases de realización de la investigación, la aplicación de los instrumentos y recogida de datos, la obtención de los datos y la codificación de las variables.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS

Introducción

En este capítulo se procederá al análisis de los datos de la investigación empleando las herramientas de tipo estadístico que permitan evaluar las características psicométricas de las medidas psicológicas, es preciso determinar las características de validez y fiabilidad para que los resultados extraídos de la medición cuenten con suficiente criterio de verdad para ser empleados con garantías (Tomás, 2007).

Es necesario el análisis de los datos para poner a prueba las hipótesis y aplicar adecuadamente el método científico. Estudiadas las frecuencias de las variables, se realizará el análisis factorial de los cuestionarios, las correlaciones entre éstos, el análisis multivariado de varianza de los cuestionarios sobre autoconcepto, personalidad y compromiso docente y el modelo estructural para evaluar los predictores del compromiso docente.

5.1 Descripción general de la muestra (variables demográficas)

Como señala Tomás (2007; 2011), la primera característica relevante de una variable es estudiar sus frecuencias ya que éstas nos ofrecen información sobre la distribución que podría resultar importante para la investigación. Para el análisis de datos hemos procedido a seleccionar las variables demográficas que estimamos más significativas para el logro de los objetivos de la investigación, las estudiaremos de forma descriptiva mediante el cálculo estadístico y representaciones gráficas.

5.1.1 Descripción de la muestra según las variables predictoras personales

La muestra está compuesta por 888 docentes peruanos. Se analizó las frecuencias y gráficas de los principales datos demográficos por: género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil y nivel social.

5.1.1.1 Descripción de la muestra según género

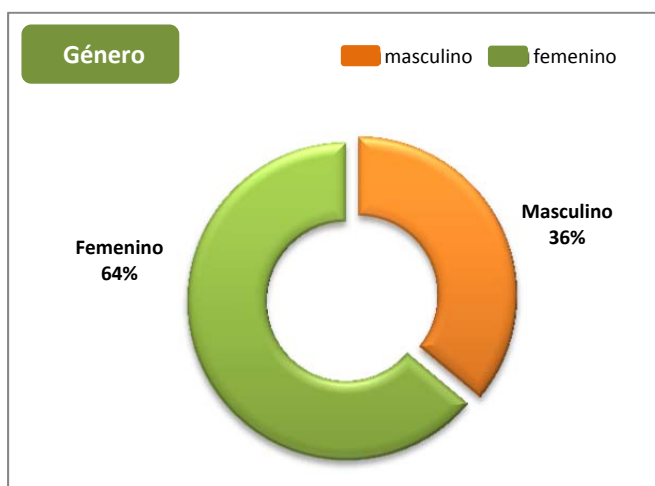
El análisis de la Tabla 13 y del gráfico de distribución de frecuencia nos permite constatar que las docentes mujeres (567) son un 63.9% y los docentes hombres (321) un porcentaje de 36.1%.

Tabla 13: Frecuencias por Género

Tabla de frecuencias		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	321	36,1	36,1	36,1
	femenino	567	63,9	63,9	100,0
	Total	888	100,0	100,0	

El Gráfico 26 evidencia que aproximadamente dos tercios de la muestra corresponde a las docentes mientras otro tercio comprende a los docentes hombres.

Gráfico 26: Docentes por Género



5.1.1.2 Descripción de la muestra según grupos etáreos

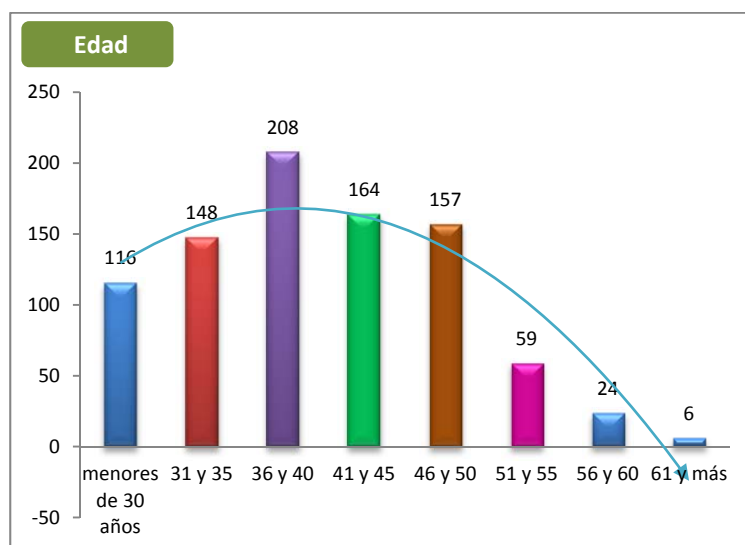
Los docentes entre 36-40 años tienen el porcentaje más alto de la muestra (23.4%) y los mayores de 61 años el menor (.7%). Los docentes hasta 35 años alcanzan el 30%, los que tienen entre 36 y 45 años el 42% y los mayores de 46 años el 28%, como puede observarse en la Tabla 14.

Tabla 14: Frecuencias por Edad

Tabla de frecuencias		Edad por grupos de edad 2009-2010			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menores de 30 años	116	13,1	13,2	13,2
	31 y 35	148	16,7	16,8	29,9
	36 y 40	208	23,4	23,6	53,5
	41 y 45	164	18,5	18,6	72,1
	46 y 50	157	17,7	17,8	89,9
	51 y 55	59	6,6	6,7	96,6
	56 y 60	24	2,7	2,7	99,3
	61 y más	6	,7	,7	100,0
	Total	882	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,7		
Total		888	100,0		

El Gráfico 27 muestra una línea de tendencia en ascenso que se concentra en la edad adulta y va decreciendo en los últimos grupos de edad.

Gráfico 27: Docentes por Edad



5.1.1.3 Descripción de la muestra según lengua materna

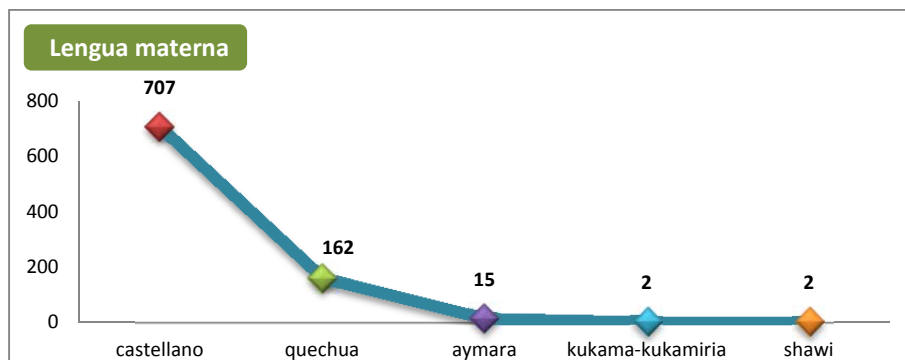
La lengua materna mayoritaria de los docentes del estudio es el castellano con 79.6%, en segundo lugar está el quechua con 18.2%. En la muestra, alrededor de un 2% habla otras lenguas.

Tabla 15: Frecuencias por Lengua materna

Tabla de frecuencias		lengua materna			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	castellano	707	79,6	79,6	79,6
	quechua	162	18,2	18,2	97,9
	aymara	15	1,7	1,7	99,5
	kukama-kukamiria	2	,2	,2	99,8
	shawi	2	,2	,2	100,0
	Total	888	100,0	100,0	

Se muestra la relevancia del castellano y quechua como lenguas.

Gráfico 28: Docentes por Lengua materna



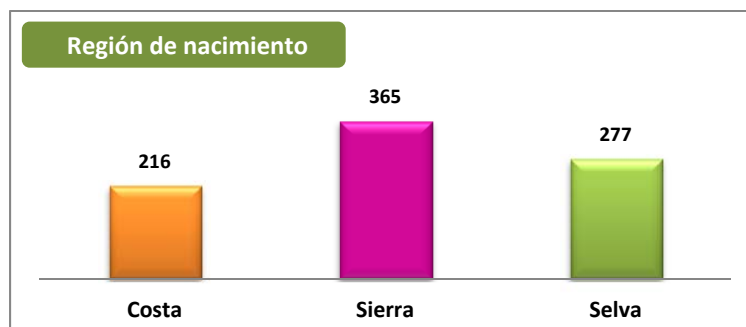
5.1.1.4 Descripción de la muestra según región de nacimiento

Es mayor el porcentaje de docentes nacidos en la Sierra (41.1%) aunque trabajen en distintas regiones; luego está los de la Selva (31.2%) y la Costa (24.3%), como se muestra a continuación.

Tabla 16: Frecuencias por Región de nacimiento

Tabla de frecuencias		Región donde nació			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Costa	216	24,3	25,2	25,2
	Sierra	365	41,1	42,5	67,7
	Selva	277	31,2	32,3	100,0
	Total	858	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	30	3,4		
Total		888	100,0		

Gráfico 29: Docentes por Región de nacimiento



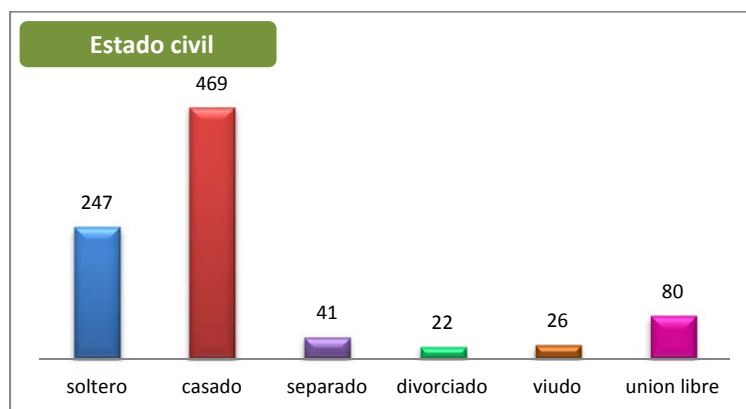
5.1.1.5 Descripción de la muestra según estado civil

Los docentes con estado civil casado con 52.8% de la muestra y los que se ubicaron como solteros con 27.8% tienen los mayores porcentajes; el estado divorciado es el menor (2.5%) como puede verse a continuación.

Tabla 17: Frecuencias por Estado civil

Tabla de frecuencias		Estado civil			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	soltero	247	27,8	27,9	27,9
	casado	469	52,8	53,0	80,9
	separado	41	4,6	4,6	85,5
	divorciado	22	2,5	2,5	88,0
	viudo	26	2,9	2,9	91,0
	unión libre	80	9,0	9,0	100,0
	Total	885	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,3		
Total		888	100,0		

Gráfico 30: Docentes por Estado civil



5.1.1.6 Descripción de la muestra según nivel social

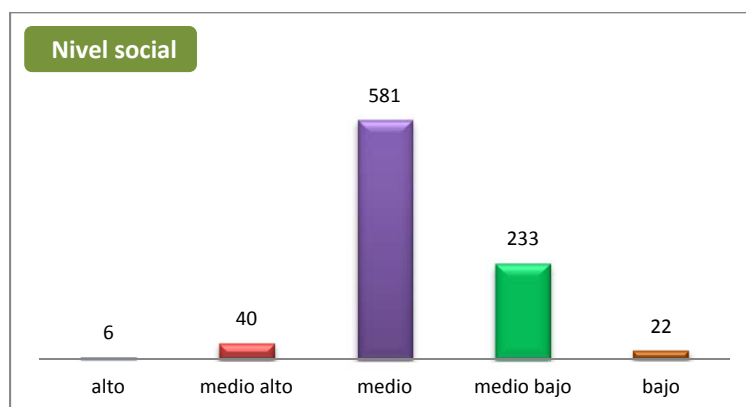
El grupo docente que se ubica en el nivel medio es el más alto con 65.4%, le siguen los otros segmentos medio bajo (26,2) y medio alto (4.5%); el grupo con menor porcentaje es el grupo alto con .7%.

Tabla 18: Frecuencias por Nivel social

Tabla de frecuencias		Nivel social que pertenece hoy			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	alto	6	,7	,7	,7
	medio alto	40	4,5	4,5	5,2
	medio	581	65,4	65,9	71,1
	medio bajo	233	26,2	26,4	97,5
	bajo	22	2,5	2,5	100,0
	Total	882	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,7		
Total		888	100,0		

Destacan en la gráfica los grupos medio y medio bajo y los grupos alto y bajo en los extremos con menor porcentaje.

Gráfico 31: Docentes por Nivel social



5.1.2 Descripción de la muestra según las variables predictoras profesionales

Se ha analizado las frecuencias de los principales datos demográficos -variables profesionales- de los participantes: titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en el que trabaja y sueldo docente, así como las representaciones graficas correspondientes. Para complementar esta información también se describe la muestra por Instituciones Educativas según niveles educativos.

5.1.2.1 Descripción de la muestra según titulación

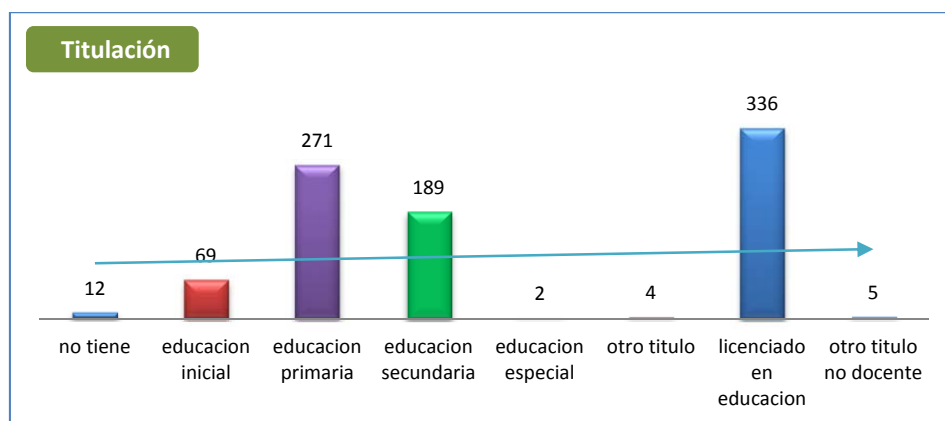
La Tabla 19 muestra que el grupo de docentes con título universitario de licenciado en educación tiene el 37.8% de la muestra. Destacan también los docentes con título de educación superior como profesor en educación primaria (30.5%), educación secundaria (21.3%) y educación inicial (7.8%).

Tabla 19: Frecuencias por Titulación

Tabla de frecuencias		Titulación			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no tiene	12	1,4	1,4	1,4
	educación inicial	69	7,8	7,8	9,1
	educación primaria	271	30,5	30,5	39,6
	educación secundaria	189	21,3	21,3	60,9
	educación especial	2	,2	,2	61,1
	otro titulo	4	,5	,5	61,6
	licenciado en educación	336	37,8	37,8	99,4
	otro titulo no docente	5	,6	,6	100,0
	Total	888	100,0	100,0	

La mayoría de la muestra cuenta con título universitario o de educación superior pedagógica, es minoritario el número de intitulos y títulos no docentes.

Gráfico 32: Docentes por Titulación



5.1.2.2 Descripción de la muestra según otros estudios

El grupo denominado ninguno de los anteriores, es decir, que no cuenta con otros estudios, tiene el mayor porcentaje con 44%, pero el 55.6% sí reporta estudios en diversas modalidades entre las que destaca el grupo otros estudios (24.2%) y maestría (18.6%) como puede verse a continuación:

Tabla 20: Frecuencias por Otros estudios

Tabla de frecuencias					
Otros estudios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	especialidad	105	11,8	11,8	11,8
	maestría	165	18,6	18,6	30,4
	doctorado	9	1,0	1,0	31,4
	otros estudios	215	24,2	24,2	55,6
	ninguno de los anteriores	394	44,4	44,4	100,0
Total		888	100,0	100,0	

Gráfico 33: Docentes por Otros estudios



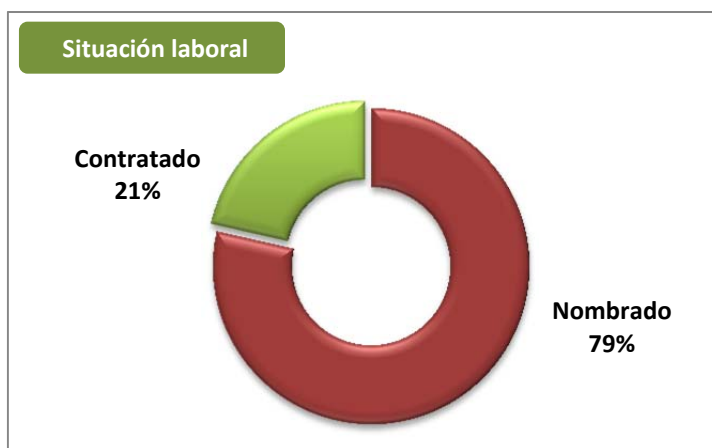
5.1.2.3 Descripción de la muestra según situación laboral

La Tabla 21 y el Gráfico 34 muestran que los docentes de la muestra tienen la condición de nombrados con un porcentaje alto de 78.4%, mientras es menor el porcentaje de docentes contratados con un 21.4%, como puede verse a continuación.

Tabla 21: Frecuencias por Situación laboral

Tabla de frecuencias					
Situación laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nombrado	696	78,4	78,6	78,6
	contratado	190	21,4	21,4	100,0
	Total	886	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,2		
Total		888	100,0		

Gráfico 34: Docentes por Situación laboral



5.1.2.4 Descripción de la muestra según años de servicios

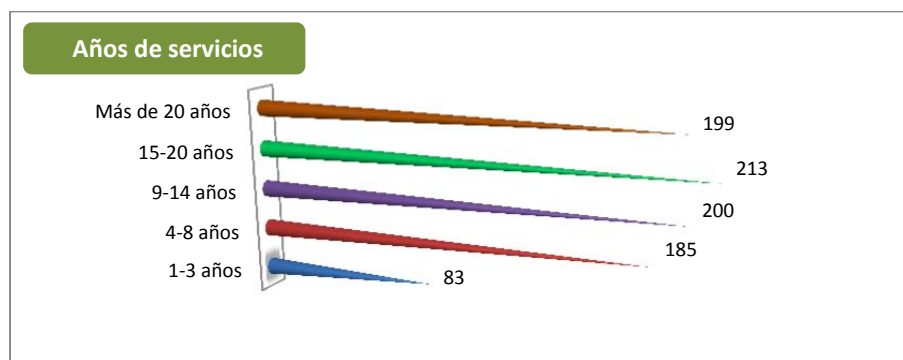
El grupo de docentes comprendido entre 15-20 años de servicios es el mayoritario con 24%, le siguen los grupos 9-14 años (22.5%) y el grupo más de 20 años (22.4%).

Tabla 22: Frecuencias por Años de servicios

Tabla de frecuencias					
Años de servicios según CPM 2009-2010					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-3 años	83	9,3	9,4	9,4
	4-8 años	185	20,8	21,0	30,5
	9-14 años	200	22,5	22,7	53,2
	15-20 años	213	24,0	24,2	77,4
	Más de 20 años	199	22,4	22,6	100,0
	Total	880	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	,9		
Total		888	100,0		

La gráfica evidencia que los docentes con menos años de servicios (1-3) tienen el menor número en contraposición al mayor número del grupo 9-14 años; 442 docentes (46%) tienen 15 o más años de servicios del total.

Gráfico 35: Docentes por Años de servicios



5.1.2.5 Descripción de la muestra según nivel educativo en el que trabaja

Son mayoritarios los docentes del nivel primaria con el 44.1%, le siguen los de secundaria con el 39.5%. El nivel inicial tiene sólo 145 frecuencias con el 16.3%.

Tabla 23: Frecuencias por Nivel educativo

Tabla de frecuencias					
Nivel educativo en el que trabaja					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inicial	145	16,3	16,3	16,3
	primaria	392	44,1	44,1	60,5
	secundaria	351	39,5	39,5	100,0
	Total	888	100,0	100,0	

Gráfico 36: Docentes por Nivel educativo



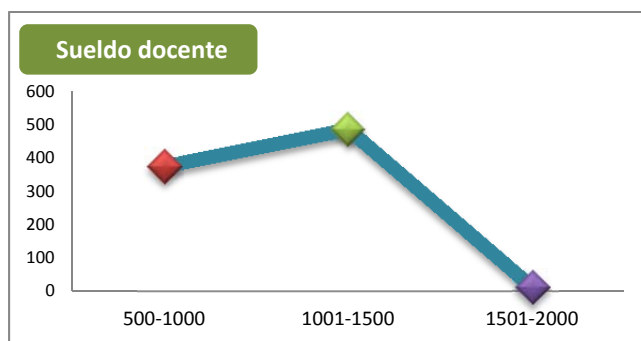
5.1.2.6 Descripción de la muestra según sueldo docente

Un 54.8% de los docentes tiene un sueldo entre 1001 y 1500 nuevos soles. Un 42.3% responde que tiene un sueldo que no supera los 1000 nuevos soles; apenas el 1.5% consigue ganar entre 1501-2000 nuevos soles.

Tabla 24: Frecuencias por Sueldo docente

Tabla de frecuencias					
Sueldo docente al mes en S/.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	500-1000	376	42,3	42,9	42,9
	1001-1500	487	54,8	55,6	98,5
	1501-2000	13	1,5	1,5	100,0
	Total	876	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	12	1,4		
Total		888	100,0		

Gráfico 37: Docentes por Sueldo docente



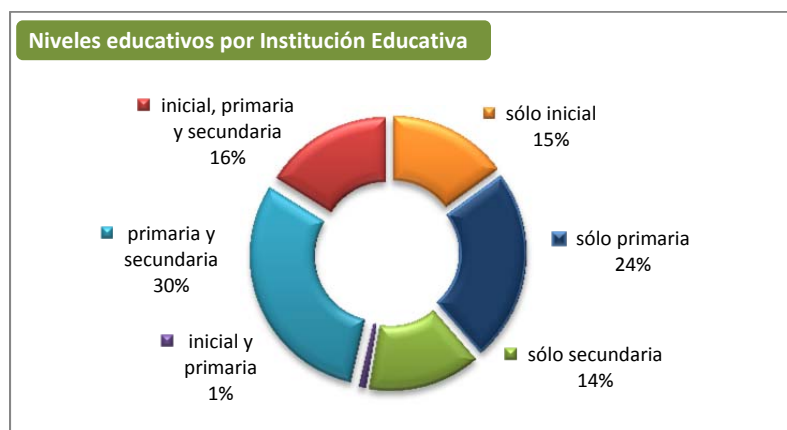
5.1.2.7 Descripción de la muestra por Institucion Educativa y niveles educativos

La muestra comprende a 87 Instituciones Educativas (IIEE) de tres regiones, es alto el porcentaje de las IIEE que cuentan con primaria y secundaria (30.3%), con sólo primaria el 23.6% y con solo secundaria 14.1%; las IIEE con inicial y primaria tienen el porcentaje más bajo (1%).

Tabla 25: Frecuencias por Niveles educativos en Instituciones Educativas

Niveles Educativos I.E.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sólo inicial	133	15,0	15,0	15,0
	sólo primaria	210	23,6	23,6	38,6
	sólo secundaria	125	14,1	14,1	52,7
	inicial y primaria	8	,9	,9	53,6
	primaria y secundaria	269	30,3	30,3	83,9
	inicial, primaria y secundaria	143	16,1	16,1	100,0
	Total	888	100,0	100,0	

Gráfico 38: Niveles educativos por Instituciones Educativas



5.2 Cualidades psicométricas

Se realizó la validación de los instrumentos sometiéndolos primero al criterio de jueces y al estudio del equipo de apoyo a nuestra investigación; en diversas reuniones se analizó cada cuestionario y se dejó preparada la versión que sería aplicada a un grupo de 25 personas seleccionadas como muestra de un estudio piloto para la verificación de su validez. Estas personas lograron alcanzar oportunas y convenientes recomendaciones que hicieron posible introducir algunas modificaciones que enriquecieron el instrumento y la comprensión de los diversos ítem.

Se realizó la evaluación de las cualidades psicométricas de los instrumentos para determinar las características de validez y fiabilidad que los resultados podrían presentar ya que era preciso que estos resultados extraídos de la medición presentaran suficiente criterio de verdad como para ser empleados con garantías. Verificar la eficacia y la confiabilidad, su pertinencia en cada caso así como el nivel de dificultad de los ítem formó parte del análisis.

Es oportuno recordar que la fiabilidad de un instrumento de medida hace referencia a la precisión o el grado de exactitud de la medida teniendo en cuenta la estabilidad de los resultados y la consistencia interna entre los ítem; importa la estabilidad porque los instrumentos deben medir lo mismo cuando se aplican a los mismos sujetos en momentos diferentes, también es necesario tener en cuenta el grado de uniformidad y de coherencia entre las respuestas formuladas por los participantes a cada uno de los ítem incluidos en el instrumento. En relación a la validez debe considerarse si los resultados del instrumento miden aquello que pretenden medir y no aspectos diferentes, y el grado de confianza que tenemos en relación a los aspectos que serán medidos por el instrumento.

La fiabilidad de los instrumentos de este trabajo se garantizó a través del cálculo del Coeficiente *Alpha* de *Cronbach* con el propósito de analizar la consistencia interna entre los ítem, asumiendo que es una medida fiable que mide con exactitud lo que debe medir. *La validez* se obtuvo con el cálculo de la medida KMO (*Kaiser Meyer Olkin*) para obtener un indicador que permitiese concluir sobre la adecuabilidad del número de participantes como procedimiento previo a una posible rotación Varimax de los datos en un Análisis Factorial; se calculó también el Test de esfericidad de Bartlett. A continuación presentamos los valores *Alpha* obtenidos para cada uno de los factores de los cuestionarios aplicados así como las medidas del KMO y prueba de Bartlett en los mismos.

Questionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)

El valor obtenido para los factores revela una buena consistencia interna entre sus ítem. De los siete factores, el alfa de Cronbach es superior a .70 en cuatro de ellos, los tres restantes están entre .60 y .66 debido quizá al número de ítem. Dados estos valores se sugiere que el instrumento es fiable ya que la mayoría de factores tiene el valor mínimo requerido.

Tabla 26: Estadísticos de fiabilidad CPSMD

Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Factor I	.844	9
Factor II	.810	7
Factor III	.879	3
Factor IV	.651	4
Factor V	.701	4
Factor VI	.656	3
Factor VII	.601	3
Total de elementos		33

El valor obtenido de la medida KMO fue de .929 que nos sugiere aceptable el tamaño muestral para realizar la rotación varimax y por tanto el Análisis Factorial. El Test de esfericidad de Bartlett muestra un nivel de significatividad de .000.

Tabla 27: KMO y prueba de Bartlett. CPSMD

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.929
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	10906,684
Bartlett	gl	528
	Sig.	.000

Questionario Compromiso del docente (CCD)

Los valores obtenidos por los factores revelan una buena consistencia interna entre sus ítem. El alfa de Cronbach es superior a .70 por lo se sugiere que el cuestionario es fiable al superar sus factores los valores mínimos requeridos.

Tabla 28: Estadísticos de fiabilidad CCD

Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Factor I	.881	12
Factor II	.744	5
Factor III	.691	5
Total de elementos		22

La medida KMO obtiene el valor de .926 que nos sugiere un tamaño muestral aceptable para realizar la rotación varimax.

El Test de esfericidad de Bartlett muestra un nivel de significatividad de .000.

Tabla 29: KMO y prueba de Bartlett CCD

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,926
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	7136,460
Bartlett	gl	231
	Sig.	,000

Questionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad

El valor obtenido para los factores muestra una buena consistencia interna entre sus ítem. Todos sus factores tienen un alfa de Cronbach superior a .60. Se sugiere que el instrumento es fiable por los valores alcanzados por sus factores.

Tabla 30: Estadísticos de fiabilidad CNEOFFI

Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Factor I	.812	17
Factor II	.765	13
Factor III	.670	9
Factor IV	.608	9
Factor V	.601	8
Total de elementos		56

La medida de adecuación muestral tiene un valor de .864 con lo cual el KMO nos sugiere un tamaño aceptable de la muestra para realizar la rotación varimax al tener .000 de significatividad en el Test de esfericidad de Bartlett, obsérvese en la Tabla 31.

Tabla 31: KMO y prueba de Bartlett CNEOFFI

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,864
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	12473,685
Bartlett	gl	1770
	Sig.	,000

En la Tabla 32 se presentan las alfas de los factores, todas son aceptables.

Tabla 32: Alfas de los factores de cuestionarios del estudio

Nº Cuestionario	Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
C1	Factor I	.844	9
C1	Factor II	.810	7
C1	Factor III	.879	3
C1	Factor IV	.651	4
C1	Factor V	.701	4
C1	Factor VI	.656	3
C1	Factor VII	.601	3
C2	Factor I	.881	12
C2	Factor II	.744	5
C2	Factor III	.691	5

Nº Cuestionario	Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
C3	Factor I	.812	17
C3	Factor II	.765	13
C3	Factor III	.670	9
C3	Factor IV	.608	9
C3	Factor V	.601	8

5.3 Resultados del Análisis Factorial

Como ya se ha descrito se seleccionaron los cuestionarios que parecieron los más adecuados para los objetivos de la investigación y se evaluaron sus cualidades psicométricas determinándose que contaban con las características de validez y fiabilidad. Luego procedimos al Análisis Factorial utilizando el Método de extracción de Análisis de Componentes Principales; se procedió a una rotación Varimax para la verificación de la distribución de los ítem en factores. Los resultados nos brindan un determinado número de factores para cada cuestionario que cumplen la regla de Kaiser, que obliga a considerar todos los componentes cuyo valor propio o *eigenvalue* sea ≥ 1 . Cabe mencionar que en el formato de visualización de los ítem se suprime los que obtienen valores absolutos menores que .35 en el CPSMD y menores que .30 para el CCD y CNEOFFI. A continuación los resultados de sus Análisis Factoriales.

5.3.1 Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)

El cuestionario de Calvete y Villa tenía una escala de 33 ítem, con factores que parecieron adecuados y pertinentes para nuestra realidad peruana. El cuestionario presentaba bien la percepción del docente consigo mismo, con otros docentes y alumnos, pero no consideraba de manera explícita su relación con los padres de familia por lo que se agregó otros 3 ítem para haciendo un total de 36 ítem.

Al realizar la rotación varimax los ítem N° 10, 11 y 12 según la numeración del cuestionario original, se eliminaron por mostrar poca saturación. En la Tabla 33 puede verse que su estructura factorial se presenta con 7 factores cuyos ítem genéricamente relacionan con cada factor en el que se encuentran. Se constata que los valores de comunalidades se refieren a la covarianza de los ítem con los factores seleccionados, esto es, en qué medida cada ítem tiene que ver con los factores. La saturación de los ítem se encuentra entre .836 (ítem 35) y .351 (ítem 15). Se denota que el peso de los ítem en los factores se adecua al nivel de saturación solicitado. En la tabla siguiente de la estructura factorial -y en adelante- se coloca el número de validación de cada ítem y, al lado, entre paréntesis, el número que corresponde al cuestionario original.

Tabla 33: Estructura factorial del Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)

Matriz de componentes rotados(a)								
ÍTEM	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	COMUNALIDADES
13 (16)	.414							.3125
15 (18)	.545							.5424
16 (19)	.483							.5037
18 (21)	.523							.5060
19 (22)	.628							.6424
20 (23)	.649							.5025
21 (24)	.660							.5701
22 (25)	.638							.6086
23 (26)	.638							.5817
01 (01)		.730						.6266
02 (02)		.696						.6280
03 (03)		.595						.6149
05 (05)		.609						.5188
06 (06)		.383						.4309
12 (15)		.351						.4242
29 (32)		.415						.5030
31 (34)			.824					.7592
32 (35)			.836					.7850
33 (36)			.835					.8071
17 (20)				.805				.7202
24 (27)				.695				.5424
28 (31)				.744				.6215
30 (33)				.695				.5937
07 (07)					.718			.6058
08 (08)					.651			.4858
10 (13)					.547			.4616
14 (17)					.621			.5664
25 (28)						.704		.5930
26 (29)						.690		.6354
27 (30)						.403		.4900
04 (04)							.428	.5084
09 (09)							.599	.4918
11 (14)							.609	.4571
PESO PROPIO	9,660	2,510	1,536	1,451	1,234	1,196	1,054	
% VARIANZA	29,272	7,607	4,654	4,397	3,739	3,624	3,193	
VARIANZA TOTAL								56,487

Analizando cada factor, se constata que el Factor I, con peso propio de 9.660, es responsable del 29.272% de la varianza explicada de los resultados; que la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre .414 del ítem 16, y 0.660 del ítem 24. Este factor está constituido por los siguientes ítem: 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, y 26, por lo que sugerimos el nombre de *Competencia docente*.

Tabla 34: Factor I CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR I: COMPETENCIA DOCENTE
13 (16)	.414	No tengo miedo a las críticas ni de compañeros ni de alumnos
15 (18)	.545	Sé muy bien lo que quiero y lo que puedo
16 (19)	.483	Me encuentro continuamente aprendiendo
18 (21)	.523	En la enseñanza me siento completamente autorrealizado/a
19 (22)	.628	Me siento seguro de mí mismo/a
20 (23)	.649	Disfruto planteándome nuevos proyectos
21 (24)	.660	Suelo disfrutar en las clases
22 (25)	.638	Tengo plena confianza en los alumnos/as
23 (26)	.638	Me siento seguro/a en mis relaciones con los alumnos/as

Para determinar las características de la percepción del sí mismo docente tomamos en cuenta a Calvete y Villa (1997) y los resultados del análisis factorial. Los factores permiten el análisis de los aspectos más fuertes y más débiles de las autopercepciones docentes.

Este Factor I Competencia docente, contiene la percepción que los maestros tienen de su competencia como docentes lo que es una condición esencial de su imagen como docente. Comprende aspectos como su seguridad en el aula, sus sentimientos como persona valiosa y como buen profesor. También comprende las cualidades necesarias para realizar su labor, los recursos personales para su ejercicio. Para los docentes peruanos los alumnos o estudiantes son un referente muy importante que forma parte de su percepción como docentes competentes.

La percepción positiva de la relación con los alumnos, de las manifestaciones interpersonales de los alumnos con sus maestros, del aprecio que docentes y alumnos tienen entre sí, refuerza o debilita la relación con ellos y hace que se disfruten las clases o se sobrelleven. La percepción negativa de las características mencionadas puede originar una imagen negativa o incompetente de su condición de maestro que afectara su labor docente.

El Factor II, con peso propio de 2.510 es responsable del 7.607% de la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra entre .351 (ítem 15) y ,730 (ítem 1). Incluye los ítem 1, 2, 3, 5, 6, 15 y 32 por lo se sugiere denominarlo *Autorrealización docente*.

Tabla 35: Factor II CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR II: AUTORREALIZACIÓN DOCENTE
01 (01)	.730	En general creo que soy un buen profesor/a
02 (02)	.696	Tengo confianza en mi propia capacidad
03 (03)	.595	Soy muy bien aceptado/a por los demás
05 (05)	.609	Me siento muy competente
06 (06)	.383	Estoy orgulloso/a de ser profesor/a
12 (15)	.351	En general, los alumnos me tienen aprecio
29 (32)	.415	Siento que soy una persona valiosa

El Factor II Autorrealización docente, comprende el deseo de permanecer en la docencia y el orgullo de ser profesor. La autorrealización considera la autopercepción de sus capacidades docentes pero también la aceptación de los demás que lo gratifica y refuerza su espíritu de continuar como docente. Su percepción de valía como docente lo enorgullece de serlo. El deseo de abandonar la docencia, la falta de orgullo de serlo son manifestaciones y comportamientos claros de no realización en la profesión.

El Factor III con peso propio de 1.536 es responsable del 4.654% de la varianza cuyos ítem encuentran su peso específico entre .824 (ítem 34) y .836 (ítem 35) y está constituido por los ítem 34, 35 y 36, y que se sugiere nombrarlo *Relación con padres de familia*

Tabla 36: Factor III CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR III: RELACIÓN CON PADRES DE FAMILIA
31 (34)	.824	Me siento valorado/a por los padres de familia
32 (35)	.836	Soy muy bien aceptado/a por los padres de familia
33 (36)	.835	En general, los padres y madres de mis alumnos me tienen aprecio

El Factor III Relación con padres de familia, recoge la percepción del docente en la relación con los padres y madres de familia de sus alumnos y las manifestaciones interpersonales que refuerzan o debilitan el aprecio mutuo. La relación de docentes con los padres de familia es uno de los elementos claves para la actuación del docente peruano en el aula y en la escuela. La creación de las instituciones educativas está muy asociada a la gestión de los padres de familia de las comunidades geográficas del entorno escolar. La percepción positiva del docente de su relación con los padres de familia refuerza o debilita la relación con ellos y con la comunidad educativa. La valoración que los padres de familia hacen del docente refuerza o debilita el aprecio mutuo. La percepción negativa de esta relación puede originar problemas en el aula y en la escuela.

El Factor IV, con peso propio de 1.451, es responsable del 4.397% de la varianza cuyos ítem saturan entre .695 (ítem 27 y 33) y .805 (ítem 20).

Este factor está constituido por los ítem: 20, 27, 31, 33, al contener afirmaciones negativas en los ítem se le nombra *Insatisfacción docente*.

Tabla 37 Factor IV CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR IV: INSATISFACCIÓN DOCENTE
17 (20)	.805	Si pudiera, me dedicaría a otra labor profesional
24 (27)	.695	No me soporto a mí mismo/a
28 (31)	.744	Muchas veces me gustaría ser otra persona
30 (33)	.695	Me siento una persona fracasada

El Factor IV Insatisfacción docente, recoge y sintetiza la vivencia negativa de insatisfacción del docente. La insatisfacción docente lleva a no desear la profesión, a querer abandonarla, a querer ser otra persona o al menos lo lleva a sentir y desear dejar la profesión tal como la vive. En contrario, los aspectos positivos le dan al profesor satisfacción como docente, esto implica percibir que hace bien su trabajo, que

tiene éxito en el aula y en la escuela y, por tanto, el docente considera su profesión como satisfactoria.

El Factor V, con peso propio de 1.234, es responsable del 3.739% de la varianza explicada de los resultados; cuyos ítem saturan entre .547 (ítem 13) y .718 (ítem 7).

Este factor está constituido por los ítem 7, 8, 13 y 17, por lo que sugerimos se nombre *Percepción interpersonal*.

Tabla 38: Factor V CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR V: PERCEPCIÓN INTERPERSONAL
07 (07)	.718	Disfruto con las relaciones interpersonales en el centro
08 (08)	.651	Me resulta fácil compartir y cooperar con los demás
10 (13)	.547	Me siento valorado/a por los demás
14 (17)	.621	Me siento muy integrado/a con mis colegas

El Factor V Percepción interpersonal, señala que cuando el docente se siente valorado por los demás se siente más integrado a nivel interpersonal y social. Cuando el docente se siente estimado puede disfrutar las relaciones interpersonales con los demás en la institución educativa. La percepción negativa condiciona la integración del docente con sus colegas y la interrelación con los otros actores educativos.

El Factor VI, con peso propio de 1.196, es responsable del 3.624% de la varianza cuyos ítem saturan entre .403 (ítem 30) y .704 (ítem 28). Lo integran los ítem: 28, 29 y 30. Se sugiere nombrarlo *Aceptación de sí mismo*.

Tabla 39: Factor VI CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR VI: ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO
25 (28)	.704	Me siento a gusto aunque no soy perfecto/a
26 (29)	.690	Me siento libre y no tengo miedo de ser yo mismo/a y cargar con las consecuencias de ello
27 (30)	.403	Creo que tengo buenas cualidades docentes

El Factor VI Aceptación de sí mismo, refleja sentimientos de comprensión hacia sí mismo, del propio conocimiento y aceptación de sus aspectos positivos y negativos. La aceptación de sí mismo implica también la autopercepción positiva de sus cualidades docentes. La falta de aceptación personal le hace llevar cuesta arriba su ser como persona y como docente.

El Factor VII, con peso propio de 1.054, es responsable del 3.193% de la varianza cuyos ítem saturan entre .428 (ítem 4) y .609 (ítem 14). Está integrado por los siguientes ítem: 4, 9, y 14, que contienen características negativas. Por ello sugerimos el nombre de *Evitación de riesgos e iniciativas*.

Tabla 40: Factor VII CPSMD

Ítem	Peso específico	FACTOR VII: EVITACIÓN DE RIESGOS E INICIATIVAS
04 (04)	.428	Me cuesta tomar la iniciativa
09 (09)	.599	Mi trabajo docente me resulta insatisfactorio
11 (14)	.609	Es muy difícil tener éxito en las circunstancias en que me encuentro

El Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas, indica una persona que está condicionada por el temor y por la desconfianza en el éxito, en las circunstancias en que se encuentre, y como docente. No le gusta asumir riesgos y prefiere el inmovilismo, el conformismo y la aparente estabilidad que le brinda lo ya conocido. Puede carecer de una aceptable autoestima docente. Lo contrario, es decir, la persona que toma la iniciativa y asume riesgos, la que muestra seguridad en sí misma, la que evidencia el deseo de hacer mejor las cosas y de intentarlo con otros métodos, corresponde a sujetos que tienen Evitación de riesgos e iniciativas.

Aunque siempre es posible encontrar otros aspectos que complementen lo enunciado, lo ya descrito brinda un marco importante para comprender el autoconcepto y la autoestima docentes.

La validación original de Calvete y Villa (1997) considera siete factores como parte del perfil de la autoestima docente con ítem agrupados en cada uno de ellos como se muestra en la Tabla 41.

Tabla 41: Validación original según Calvete y Villa

	Factor	Ítem
I	Competencia docente	1, 2, 5, 11, 18, 22, 30, 32
II	Autorrealización docente	6, 20, 21
III	Percepción interpersonal	3, 7, 8, 13, 17
IV	Satisfacción docente	9, 14, 27, 33, 31
V	Evitación de riesgos e iniciativas	4, 10, 12, 16, 23
VI	Aceptación de sí mismo	19, 28, 29
VII	Relación con los alumnos	15, 24, 25, 26,

A través del análisis factorial aplicado a los datos obtenidos en esta investigación se realizó una factorización solicitando también 7 factores. Cuando algunos ítem tuvieron peso específico en más de un factor se asignaron al factor en el cual tenían mayor peso específico. Asimismo, de los 4 ítem del Factor VII de la validación original, denominado *Relación con los alumnos*, en nuestra validación peruana tres de ellos saturaron en el Factor I *Competencia docente* y el cuarto saturó en el Factor II *Autorrealización docente*. Esto muestra que los aspectos vinculados con la relación docente-alumno son consideradas por el docente peruano como sustanciales y parte de su propia competencia como docente. Por tanto, de la validación original se mantuvieron 6 factores -dos de éstos consideraban ítem con contenidos negativos- y

se añadió uno nuevo que denominamos *Relación con los padres de familia* con los ítem agregados al cuestionario original: ítem 34, 35 y 36 con peso específico de .824, .836 y .835 respectivamente. La Tabla 42 presenta los factores e ítem validados en el estudio.

Tabla 42: Validación peruana CPSMD

	Factor	Ítem
I	Competencia docente	16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26
II	Autorrealización docente	1, 2, 3, 5, 6, 15, 32
III	Relación con padres de familia	34, 35, 36
IV	Insatisfacción docente	20, 27, 31, 33
V	Percepción interpersonal	7, 8, 13, 17
VI	Aceptación de sí mismo	28, 29, 30
VII	Evitación de riesgos e iniciativas	4, 9, 14

5.3.2 Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario Compromiso del docente (CCD)

Este cuestionario elaborado por Sánchez y Cerviño (2006) tenía una escala original de 30 ítem que fue aplicado a los docentes participantes; aunque se señalaba que al realizarse la rotación varimax algunos de estos ítem mostraban poca saturación < .40 en el contexto dominicano, habiéndose cuestionado los ítem 8, 10, 11, 13, 15, 17. Queriendo conocer cómo se comportaban éstos ítem en contexto peruano fue que aplicamos el cuestionario original; a diferencia de su primera validación dominicana, los resultados peruanos presentan una buena saturación de los ítem mencionados.

Si observamos la Tabla 43 veremos que su estructura factorial se presenta con tres factores cuyos ítem genéricamente relacionan con cada factor en el que se encuentran. Se constata que los valores de comunalidades se refieren a la covarianza de los ítem con los factores seleccionados. La saturación de los ítem se encuentra entre .775 (ítem 16) y -.395 (ítem 20). Se denota que el peso de los ítem en los factores es razonable. El cuestionario original tenía 30 ítem pero debimos eliminar 8 ítem porque no tenían bastante peso específico cuando se factorizaron con un punto de corte .30, los 22 ítem se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 43: Estructura factorial del Cuestionario Compromiso del docente (CCD)

Matriz de componentes rotados(a)				
ÍTEM	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	COMUNALIDADES
01 (01)	.763			.5910
02 (02)	.537			.4285
03 (03)	.686			.4719
04 (06)	.758			.5857
05 (07)	.619			.4276
07 (10)	.655			.5076
09 (12)	.622			.5110
11 (14)	.516			.5441
14 (17)	.595			.4901

Matriz de componentes rotados(a)				
ÍTEM	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	COMUNALIDADES
17 (21)	.576			.3863
18 (22)	.489			.4064
20 (24)	.563			.3537
06 (08)		.743		.6178
10 (13)		.657		.5778
12 (15)		.740		.6397
13 (16)		.775		.6761
16 (20)		-.395		.1982
08 (11)			.679	.5484
15 (18)			.431	.5616
19 (23)			.713	.3537
21 (27)			.639	.4479
22 (30)			.525	.4421
PESO PROPIO	7.378	2.189	1.220	
% VARIANZA	33.538	9.950	5.544	
VARIANZA TOTAL			49,031	

Analizando cada factor, se constata que el Factor I (Tabla 44), con peso propio de 7.378, es responsable del 33.538% de la varianza explicada de los resultados; que la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre .489 del ítem 18, y .763 del ítem 1. Este factor está constituido por los siguientes ítem: 1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 21, 22 y 24 por lo que sugerimos el nombre de *Procesos de cambio*.

Tabla 44: Factor I CCD

Ítem	Peso específico	FACTOR I: PROCESOS DE CAMBIO
01 (01)	.763	Como maestro/a puedo aportar para el desarrollo humano y social de los estudiantes, sus familias y la comunidad
02 (02)	.537	Cultivo buenas relaciones con la familia de las y los estudiantes y con los miembros de la comunidad educativa
03 (03)	.686	El maestro/a incide en los procesos de transformación de la sociedad
04 (06)	.758	Con mi trabajo contribuyo a formar los futuros líderes del país
05 (07)	.619	Me preocupo por mi formación permanente tomando en cuenta procedimientos y valores que fortalecen la profesión
07 (10)	.655	Cada día me esfuerzo por ser un/a mejor maestro/a
09 (12)	.622	Me responsabilizo y preocupo por la calidad del proceso educativo y sus resultados
11 (14)	.516	Aporto y contribuyo para que se fortalezca el clima de respeto, confianza y solidaridad
14 (17)	.595	Contribuyo a crear un clima que favorece el aprendizaje de las y los estudiantes
17 (21)	.576	La planificación del trabajo docente porque me ayuda a organizar un mejor trabajo
18 (22)	.489	Tomo en cuenta los aportes de los/as estudiantes y de mis colegas en la planificación del trabajo docente
20 (24)	.563	Mi país necesita y demanda mucho de mí

Para determinar las características del compromiso docente tomamos en cuenta lo expuesto por Sánchez y Cerviño (2006) y los resultados del análisis factorial.

El Factor I Procesos de cambio, contiene el compromiso social del docente para lograr el cambio en la sociedad, la familia y en la escuela. El docente desea contribuir con su sociedad aportando al desarrollo humano y a la formación de los estudiantes, sus familias y la comunidad. Por ello se responsabiliza y preocupa por la calidad del proceso educativo y sus resultados. Se esfuerza por ser un mejor maestro y por su propia formación. El Factor II, con peso propio de 2.189, es responsable del 9.950%

de la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre $-.395$ (ítem 20) y $.775$ (ítem 16). Este factor está constituido por los ítem: 8, 13, 15, 16 y 20 por lo que sugerimos el nombre de *Transformación de la práctica educativa*.

Tabla 45: Factor II CCD

Ítem	Peso específico	FACTOR II: TRANSFORMACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA
06 (08)	.743	En la escuela donde trabajo se valoran mucho las buenas relaciones y el trabajo en equipo
10 (13)	.657	En la escuela en donde trabajo nos hemos constituido en un gran equipo
12 (15)	.740	En el centro donde trabajo se promueven experiencias que nos enriquecen mutuamente
13 (16)	.775	En el centro educativo todos estamos involucrados con nuestro crecimiento y desarrollo humano y profesional
16 (20)	-.395	Siento que falta un proyecto que oriente la labor de los miembros del equipo de trabajo.

El Factor II Transformación de la práctica educativa, destaca que los docentes se involucran con su crecimiento y desarrollo humano y profesional, con su formación. El docente valora mucho las buenas relaciones y el trabajo en equipo como base para transformar su práctica educativa. En la institución educativa se promueven experiencias que los enriquecen mutuamente. Implica contar con un proyecto que oriente la labor de los miembros del equipo de trabajo, de la comunidad docente.

El Factor III, con peso propio de 1.220, es responsable del 5.544% de la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre $.431$ (ítem 18) y $.713$ (ítem 23). Este factor está constituido por los ítem: 11, 18, 23, 27 y 30 por lo que sugerimos el nombre de *Relación con la comunidad educativa*.

Tabla 46: Factor III CCD

Ítem	Peso específico	FACTOR III: RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA
08 (11)	.679	Tengo mucho contacto con las familias de los/as estudiantes y la comunidad
15 (18)	.431	Mi opinión es muy valorada a la hora de tomar decisiones en el centro educativo
19 (23)	.713	Me he implicado muy a fondo para que cada día la participación de la familia se fortalezca
21 (27)	.639	La comunidad le tiene un gran respeto y valoración al docente y su trabajo
22 (30)	.525	El horario escolar se aprovecha al máximo

El Factor III Relación con la comunidad educativa, recoge la percepción del docente en la relación con la comunidad educativa y las manifestaciones interpersonales que refuerzan o debilitan el aprecio mutuo. El docente valora el trabajo articulado entre la escuela, la familia y la comunidad. Promueve el contacto y la participación de la familia de sus estudiantes. La valoración de las opiniones del docente cuando se toma decisiones en la institución educativa influye positivamente

en la labor del docente en el aula y en la escuela. Ocurre lo mismo cuando la comunidad le tiene un gran respeto y valoración al docente y a su trabajo.

La validación de Sánchez y Cerviño (2006) considera dos factores como parte del compromiso docente, como se presenta en la Tabla 47.

Tabla 47: Validación original según Sánchez y Cerviño

	Factor	Ítem
I	Procesos de cambio	1, 2, 3, 4, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 27 y 28
II	Transformación de la práctica educativa	5, 6, 7, 9, 16, 24, 25, 26, 29 y 30

A través del análisis factorial (Tabla 43) aplicado a los datos obtenidos en la investigación se obtuvo 3 factores a los que se asignaron los ítem con mayor peso específico. Los 8 ítem que no saturaron en la factorización de la aplicación dominicana si lo hicieron en la aplicación peruana (con pesos específicos entre .743 y .595) distribuyéndose en los factores. Sin embargo otros 8 ítem no alcanzaron suficiente peso específico, tres de ellos correspondían al Factor I de la muestra dominicana y los otros cinco al Factor II. Del cuestionario original se mantuvieron 22 ítem en 3 factores. Esto muestra que cada contexto marca las prioridades y experiencias personales y profesionales de sus docentes.

Tabla 48: Validación peruana CCD

	Factor	Ítem
I	Procesos de cambio	1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 21, 22, 24
II	Transformación de la práctica educativa	8, 13, 15, 16, 20
III	Relación con la comunidad educativa	11, 18, 23, 27, 30

5.3.3 Resultados del Análisis Factorial en Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI)

El cuestionario NEO-FFI de Costa y McCrae (2008) de 60 ítem se aplicó sin modificación alguna. Los resultados de su estructura factorial en la Tabla 49

Tabla 49: Estructura factorial del Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI)

Matriz de componentes rotados(a)						
ÍTEM	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	COMUNALIDADES
01 (01)	.356					.186
04 (07)	-.330					.301
05 (08)	.384					.150
06 (09)	.546					.428
10 (13)	-.359					.390
11 (14)	.634					.489
12 (15)	-.434					.396
13 (16)	.535					.416
14 (17)	.411					.393
15 (18)	-.381					.418
16 (19)	.390					.366
20 (23)	.513					.349

Matriz de componentes rotados(a)						
ÍTEM	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	COMUNALIDADES
34 (37)	.441					.400
35 (38)	.481					.302
39 (42)	.466					.293
54 (57)	.546					.367
55 (59)	.480					.329
08 (11)		.530				.373
18 (21)		.540				.411
23 (26)		.524				.285
24 (27)		.411				.451
25 (28)		.307				.249
28 (31)		.599				.473
31 (34)		.329				.227
33 (36)		.474				.264
40 (43)		.414				.308
47 (50)		.512				.299
48 (51)		.636				.472
52 (55)		.408				.267
56 (60)		.346				.128
03 (05)			-.334			.297
07 (10)			.545			.402
17 (20)			.570			.369
36 (39)			.345			.239
37 (40)			.629			.456
38 (41)			.455			.346
41 (44)			.311			.141
42 (45)			.587			.460
43 (46)			.453			.252
09 (12)				.494		.327
19 (22)				.538		.333
29 (32)				.314		.286
30 (33)				.534		.355
32 (35)				.384		.247
45 (48)				.349		.200
49 (52)				.562		.353
50 (53)				.350		.184
51 (54)				.374		.428
02 (04)					.419	.197
21 (24)					.517	.282
22 (25)					.373	.276
26 (29)					.505	.312
27 (30)					.385	.334
44 (47)					.430	.205
46 (49)					.516	.342
53 (56)					.336	.161
PESO PROPIO	8,473	4,298	2,288	1,871	1,728	
% VARIANZA	14,122	7,164	3,813	3,119	2,879	
VARIANZA TOTAL					31,096	

Cuando se realizó la rotación varimax cuatro de sus ítem mostraron poca saturación y se eliminaron: ítem N° 2, 3, 6 y 58.

Si observamos la anterior Tabla 49 veremos que su estructura factorial se presenta con cinco factores cuyos ítem genéricamente relacionan con cada factor en el que se encuentran. La saturación de los ítem se encuentra entre -.330 (ítem 7) y .636 (ítem 51). El Factor I, con peso propio de 8.473, es responsable del 14.122% de

la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre -.330 (ítem 7), y .634 (ítem 14). Este factor está constituido por los ítem: 1, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 37, 38, 42, 57 y 59 por lo que sugerimos el nombre de *Introversión*.

Tabla 50: Factor I CNEOFFI

Ítem	Peso específico	FACTOR I: INTROVERSIÓN
01 (01)	.356	A menudo me siento inferior a los demás
04 (07)	-.330	Disfruto mucho hablando con la gente
05 (08)	.384	La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí
06 (09)	.546	A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero
10 (13)	-.359	Tengo una gran variedad de intereses intelectuales
11 (14)	.634	A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero
12 (15)	-.434	Trabajo mucho para conseguir mis metas
13 (16)	.535	A veces me parece que no valgo absolutamente nada
14 (17)	.411	No me considero especialmente alegre
15 (18)	-.381	Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza
16 (19)	.390	Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear
20 (23)	.513	Encuentro aburridas las discusiones filosóficas
34 (37)	.441	En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros
35 (38)	.481	Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana
39 (42)	.466	Huyo de las multitudes
54 (57)	.546	No me gusta mucho charlar con la gente
55 (59)	.480	Los mendigos no me inspiran simpatía

Costa y McCrae (2008) consideran determinadas características para describir la personalidad, tomando éstas como base y los resultados del análisis factorial explicamos las que tendremos en cuenta en la investigación. En la Tabla 51 el factor Introversión.

Tabla 51: Descripción del Factor I Introversión

Factor	Descripción	
Factor I: Extraversión	<p>Sociabilidad</p> <p>Sociables, vinculación con la gente y preferencia por grupos y reuniones.</p> <p>Son también asertivos, activos, comunicativos.</p> <p>Tienden a ser alegres, les gusta la excitación y la estimulación.</p> <p>Son animosos, enérgicos y optimistas.</p> <p>Interés en ocupaciones emprendedoras.</p>	<p>Introversión</p> <p>En ciertos aspectos la introversión puede considerarse como la carencia de extraversión, más que lo opuesto a ella.</p> <p>Son personas más reservadas que hoscas, más independientes que seguidores, y más constantes que indolentes.</p> <p>Son tímidos cuando quieren estar solos, no sufren necesariamente ansiedad social ni se sienten desdichados o pesimistas.</p> <p>La introspección o reflexión puede ser una característica de sujetos que puntúan alto en Apertura.</p>

El Factor II, con peso propio de 4.298, es responsable del 7.164% de la varianza cuyos ítem saturan entre .307 (ítem 28) y .636 (ítem 51). Este factor está constituido por los ítem: 11, 21, 26, 27, 28, 31, 34, 36, 43, 50, 51, 55 y 60, se le nombra *Neuroticismo*.

Tabla 52: Factor II CNEOFFI

Ítem	Peso específico	FACTOR II: NEUROTICISMO
08 (11)	.530	A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores
18 (21)	.540	A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza
23 (26)	.524	Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar
24 (27)	.411	No soy tan vivo ni tan animado como otras personas
25 (28)	.307	Tengo mucha fantasía
28 (31)	.599	A menudo me siento tenso e inquieto
31 (34)	.329	Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador
33 (36)	.474	A veces me he sentido amargado y resentido
40 (43)	.414	A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas
47 (50)	.512	En ocasiones primero actúo y luego pienso
48 (51)	.636	A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento
52 (55)	.408	Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna
56 (60)	.346	Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer

La descripción del Factor II Neuroticismo puede verse en la Tabla 53.

Tabla 53: Descripción del Factor II Neuroticismo

Factor	Descripción	
Factor II: Neuroticismo	<p>Desajuste o Neuroticismo</p> <p>Mide una dimensión de la personalidad normal por lo que no es una medida de psicopatología.</p> <p>Tendencia general a experimentar sentimientos negativos: miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad, repugnancia.</p> <p>Propensión a tener ideas irracionales, a ser menos capaces de controlar sus impulsos y a enfrentarse peor que los demás con el estrés.</p>	<p>Ajuste y estabilidad emocional</p> <p>Emocionalmente estables, habitualmente están tranquilos, sosegados, relajados, capaces de adaptarse y enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse.</p>

El Factor III, con peso propio de 2.288, es responsable del 3.813% de la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra situada entre -.334 (ítem 5), y .629 (ítem 40). Este factor está constituido por los ítem: 5, 10, 20, 39, 40, 41, 44, 45 y 46, por lo que sugerimos el nombre de *Responsabilidad*.

Tabla 54: Factor III CNEOFFI

Ítem	Peso específico	FACTOR III:RESPONSABILIDAD
03 (05)	-.334	Parece que nunca soy capaz de organizarme
07 (10)	.545	Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada
17 (20)	.570	Tengo mucha auto-disciplina
36 (39)	.345	Tengo mucha fe en la naturaleza humana
37 (40)	.629	Soy eficiente y eficaz en mi trabajo
38 (41)	.455	Soy bastante estable emocionalmente
41 (44)	.311	Trato de ser humilde
42 (45)	.587	Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo
43 (46)	.453	Rara vez estoy triste o deprimido

El Factor III Responsabilidad se describe en la Tabla 55.

Tabla 55: Descripción del Factor III Responsabilidad

Factor	Descripción	
Factor III: Responsabilidad	<p>Planificación, decisión, necesidad de logro.</p> <p>Persona activa que planifica, organiza y ejecuta las tareas.</p> <p>El sujeto es voluntarioso, porfiado y decidido, necesitan alcanzar metas.</p> <p>Altas puntuaciones se asocian con el rendimiento académico o profesional.</p> <p>A veces se le llama carácter, porque son personas escrupulosas, puntuales y fiables.</p>	<p>Poco voluntarioso, competente y constante.</p> <p>Persona con bajas puntuaciones pueden conducir a un fastidioso sentido crítico, a una pulcritud compulsiva o a una conducta de adicción al trabajo.</p> <p>Los que puntúan bajo no son personas que necesariamente carezcan de principios morales, pero si pueden ser menos rigurosas al aplicarlos porque son más descuidadas para luchar por sus objetivos.</p>

El Factor IV, con peso propio de 1.871, es responsable del 3.119% de la varianza explicada de los resultados; cuyos ítem saturan entre 0.341 (ítem 53) y 0.572 (ítem 33). Se le nombra *Apertura* con los ítem 6, 28, 29, 33,39, 49, 52 y 53.

Tabla 56: Factor IV CNEOFFI

Ítem	Peso específico	FACTOR IV: APERTURA
09 (12)	.494	Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente
19 (22)	.538	Me gusta tener mucha gente alrededor
29 (32)	.314	Soy una persona muy activa
30 (33)	.534	Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades
32 (35)	.384	Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago
45 (48)	.349	Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos
49 (52)	.562	Me gusta estar donde está la acción
50 (53)	.350	Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países
51 (54)	.374	Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario

El Factor IV Apertura, puede verse en la Tabla 57.

Tabla 57: Descripción del Factor IV Apertura

Factor	Descripción	
Factor IV: Apertura	<p>Apertura a lo nuevo y variado, independientes y profundos.</p> <p>Integración activa, atención a los sentimientos interiores, preferencia por la novedad y la variedad.</p> <p>Intenta nuevas actividades, ir a nuevos lugares.</p> <p>Interés por el mundo exterior e interior y sus vidas están enriquecidas por la experiencia.</p> <p>Experimentan emociones positivas y negativas de manera profunda. Pueden cuestionar la autoridad y aceptar nuevas ideas pero tienen principios y aplican su sistema de valores.</p> <p>Puede parecer personas más sanas o maduras, pero el valor de la apertura o la reserva depende de las exigencias de la situación, ambos implican funciones socialmente útiles.</p>	<p>Reserva, convencionales y conservadores.</p> <p>Personas con comportamiento convencional y de apariencia conservadora aunque no pueden considerarse autoritarias; prefieren lo familiar a lo novedoso; sus respuestas emocionales son en cierto modo apagadas.</p> <p>La reserva no es reacción defensiva generalizada, no implica intolerancia hostil ni agresión autoritaria (más propio de los que puntúan bajo en Amabilidad); las personas cerradas tienen una amplitud e intensidad de intereses más reducidas.</p>

El Factor V, con peso propio de 1.728 es responsable del 2.879% de la varianza explicada de los resultados; la saturación específica de cada ítem se encuentra entre 0.336 (ítem 56) y 0.517 (ítem 24). Incluye los ítem 4,24, 25, 29, 30, 47, 49 y 56 por lo se sugiere denominarlo *Amabilidad*.

Tabla 58: Factor V CNEOFFI

Ítem	Peso específico	FACTOR V: AMABILIDAD
02 (04)	.419	Tiendo a pensar lo mejor de la gente
21 (24)	.517	Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar
22 (25)	.373	Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias
26 (29)	.505	Mi primera reacción es confiar en la gente
27 (30)	.385	Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez
44 (47)	.430	A veces reboso felicidad
46 (49)	.516	Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna
53 (56)	.336	Es difícil que yo pierda los estribos

El Factor V Amabilidad, se describe en la Tabla 59.

Tabla 59: Descripción del Factor V Amabilidad

Factor	Descripción	
Factor V: Amabilidad	<p>Altruista, simpática y cooperadora.</p> <p>Contiene una dimensión de las tendencias interpersonales</p> <p>Simpatiza con los demás, está dispuesta a ayudarles y cree que otros están satisfechos de hacer lo mismo.</p> <p>Puede verse como el polo positivo, como socialmente más deseable y psicológicamente más saludable, las personas amables son más populares.</p> <p>Pero ninguno de los polos de esta dimensión es mejor que la otra, de la misma forma, ninguno de ellos es necesariamente mejor en términos de la salud mental de la persona.</p>	<p>Egoísta y desagradable y suspicaz.</p> <p>La persona desagradable o antipática es egocéntrica, suspicaz respecto a las intenciones de los demás; más opositora que cooperadora.</p> <p>No es adecuado verlo como un polo negativo, ya que la disposición para luchar por los propios intereses puede resultar más ventajosa a menudo. La actitud escéptica y crítica contribuye a la precisión de los análisis científicos.</p>

Costa y McCrae, consideran en el NEO PI-R, que es la base del NEO-FFI, un conjunto de facetas por cada factor que observamos es la siguiente tabla:

Tabla 60: Facetas de personalidad según Costa y McCrae

Neuroticismo	Extraversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
Ansiedad	Cordialidad	Fantasía	Confianza	Competencia
Hostilidad	Gregarismo	Estética	Franqueza	Orden
Depresión	Asertividad	Sentimientos	Altruismo	Sentido del deber
Ansiedad social	Actividad	Acciones	Actitud conciliadora	Necesidad de logro
Impulsividad	Búsqueda de emociones	Ideas	Modestia	Autodisciplina
Vulnerabilidad	Emociones positivas	Valores	Sensibilidad a los demás	Deliberación

Las facetas de personalidad en cada factor se explicitaron bien en el NEO PI-R (Costa y McCrae (2008). La siguiente tabla presenta de manera general las facetas por cada uno de los cinco grandes.

Tabla 61: Descripción de Facetas de personalidad según Costa y McCrae

Factores y facetas de personalidad (Costa y McCrae, 2008)	
Extraversión	
Cordialidad	
+ Faceta más relevante en intimidad interpersonal	- No son hostiles ni necesariamente carecen de compasión
+ Persona afectuosa y amistosa	- Son más formalistas, reservados y de modales distantes
+ Le gusta la gente y establece fácilmente relaciones con los otros	
+ Faceta más próxima a Amabilidad, pero se distingue por la afectuosidad y franqueza	
Gregarismo	
+ Preferencia por la compañía de los demás	- Solitario
+ Disfruta reuniéndose y divirtiéndose con otros	- No busca los estímulos sociales
	- Rechaza activamente los estímulos sociales
Asertividad	
+ Dominante, animoso y socialmente destacado	- Prefiere permanecer en la sombra
+ Habla sin titubeos y a menudo se convierte en líder del grupo	- Prefiere dejar hablar a los demás
Actividad	
+ Indicio de rapidez y vigor en el sentido de energía, el sujeto siempre necesidad de estar siempre ocupado	- Actúa de forma más pausada
+ La gente activa lleva una vida agitada	- Actúa más relajado
	- No es necesariamente indolente o perezoso
Búsqueda de emociones	
+ Ansía la excitación y la estimulación	- Siente escasa necesidad de emociones
+ Le gustan los colores vivos y los ambientes ruidosos	- Prefiere una vida tranquila que para otros sería aburrida
+ Son buscadores de sensaciones	
Emociones positivas	
+ Tendencia a experimentar emociones positivas: alegría, felicidad, amor, entusiasmo	- Es menos exuberante y fogoso
+ Ríe con facilidad y con frecuencia	- No es necesariamente desgraciado
+ Es cariñoso y optimista	
+ Las emociones positivas son las más importantes para predecir la felicidad	
Neuroticismo	
Ansiedad	
- Persona ansiosa es aprensiva, temerosa, nerviosa, tensa y voluble	+ Si puntúa bajo está tranquilo y relajado
- Aunque la escala no mide miedos o fobias, quien puntúa alto probablemente tiene más miedos y mayor grado de ansiedad flotante	+ No piensa que las cosas puedan ir mal
Hostilidad	
- Indica tendencia a experimentar ira, aunque la expresión de la misma depende de su nivel de Amabilidad	+ Persona tranquila
- Mide estados relacionados con la ira como frustración y rencor	+ Persona difícilmente irritable
Depresión	
- Tendencia a experimentar afectos depresivos	+ Quien puntúa bajo raras veces experimenta las emociones descritas al lado.
- Experimenta sentimientos de culpa, melancolía, desesperanza y soledad	+ No es necesariamente una persona jovial y alegre, características más asociadas a Extraversión
- Se desanima fácilmente y se muestra abatido	

Factores y facetas de personalidad (Costa y McCrae, 2008)	
Ansiedad social	
<ul style="list-style-type: none"> - Emociones de vergüenza y turbación - Se siente incómoda con los demás, es sensible al ridículo y propensa a sentimientos de inferioridad - Semejante a la timidez y ansiedad pública 	<ul style="list-style-type: none"> + No posee necesariamente desenvoltura y buenas habilidades sociales + Le preocupa menos la falta de soltura en ciertas situaciones
Impulsividad	
<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad de controlar los apetitos y arrebatos - El sujeto no puede resistirse a los deseos aunque después se lamenta 	<ul style="list-style-type: none"> + Encuentra mucho más fácil dominar sus deseos + Tiene una alta tolerancia a la frustración + Esta faceta no debe confundirse con espontaneidad, aceptación de riesgos o tiempo rápido de decisión
Vulnerabilidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Vulnerabilidad al estrés - Incapaz de luchar contra el estrés - Se convierte en dependiente, desesperanzado o aterrizado cuando se enfrenta a situaciones de emergencia 	<ul style="list-style-type: none"> + Se considera a sí mismo capaz de desenvolverse en situaciones difíciles
Responsabilidad	
Competencia	
<ul style="list-style-type: none"> + Sensación que tenemos de la propia capacidad, sensibilidad, prudencia y eficacia + Se consideran bien preparados para enfrentarse a la vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen opinión más pobres de sus habilidades - Admiten que frecuentemente carecen de preparación y son ineptos - Correlaciona bien con autoestima
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> + Persona culta, bien organizada y limpia + Guarda las cosas en los lugares adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> - Incapaz de organizarse - Se describe a sí mismo como desordenado - Orden excesivo al extremo puede contribuir a un trastorno compulsivo de personalidad
Sentido del deber	
<ul style="list-style-type: none"> + Gobernado por la conciencia + Se adhiere a principios éticos + Cumple escrupulosamente sus obligaciones morales 	<ul style="list-style-type: none"> - Persona descuidada en sus obligaciones - A veces puede ser una persona poco o nada fiable
Necesidad de logro	
<ul style="list-style-type: none"> + Altos niveles de aspiración + Trabaja intensamente para lograr sus objetivos + Es diligente y resuelto y se marca una dirección en la vida + Puede enfrascarse demasiado en sus ocupaciones y convertirse en adicto al trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Es negligente o incluso perezoso - No busca el éxito - Carece de ambiciones y puede parecer carente de objetivos, aunque esté con frecuencia satisfecho con sus bajos niveles de rendimiento
Autodisciplina	
<ul style="list-style-type: none"> + Habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconveniencias y distracciones + Capacidad para motivarse a sí mismo hasta terminar la tarea + Requiere estabilidad emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Dilata el inicio de sus quehaceres - Se desanima fácilmente - Está deseando abandonar sus tareas - Falta de autodisciplina puede confundirse con la impulsividad pero son características distintas - No soporta hacer lo que no le gusta - No es capaz de esforzarse en hacer lo que le gustaría - Requiere un grado de motivación del que carece

Factores y facetas de personalidad (Costa y McCrae, 2008)	
Deliberación	
+ Tendencia a pensar mucho las cosas antes de actuar	- Precipitado
+ Reflexivo y prudente	- Habla o actúa sin tener en cuenta las consecuencias
	- El que puntúa bajo puede, en el mejor de los casos, ser espontáneo y capaz de tomar decisiones inmediatas cuando son necesarias
Apertura	
Fantasia	
+ Posee una gran imaginación y una activa vida fantástica	- Es una persona más prosaica
+ Sus sueños son una forma de evasión y una vía para acceder a su mundo interior	- Prefiere ocuparse de las tareas inmediatas
+ Elabora y desarrolla sus fantasías y cree que la imaginación da una vida rica y creativa	
Estética	
+ Aprecia profundamente el arte y la belleza	- Son relativamente insensibles
+ Le atrae la poesía, le atrae la música y le fascina el arte en general	- Son personas desinteresadas por el arte y la belleza
+ No es preciso que tenga talento artístico	
+ Sus intereses estéticos lo hacen desarrollar conocimientos y criterios de apreciación	
Sentimientos	
+ Receptividad a sus propios sentimientos y emociones interiores	- Persona que no da mucha importancia a los sentimientos
+ Considera la emoción como una parte importante de la vida	- Tiene, en cierto modo, embotados los afectos
+ Experimenta de manera más profunda y más diferenciada los estados emocionales	
+ Siente más intensamente que los demás la felicidad o la desdicha	
Acciones	
+ Conductas que intentan nuevas actividades, ir a nuevos lugares o comer alimentos exóticos	- Prefiere la familiaridad y la rutina
+ Prefiere la novedad y la variedad	- Encuentra dificultades en el cambio
+ Puede dedicarse a diversas aficiones en su tiempo libre	- Prefiere atenerse a lo probado y comprobado
Ideas	
+ Curiosidad intelectual y deseo de considerar ideas nuevas y tal vez poco convencionales	- Posee escasa curiosidad
+ Disfrutan con las discusiones filosóficas y los problemas ingeniosos	- Puede centrar su atención sobre temas limitados
+ No implica necesariamente inteligencia elevada, aunque puede contribuir al potencial intelectual	
Valores	
+ Disposición para cuestionar los valores sociales, políticos y religiosos	- La persona cerrada tiende a aceptar la autoridad y se conforma con la tradición
+ Puede considerarse opuesta al dogmatismo	- Es conservador, con independencia de su afiliación política

Factores y facetas de personalidad (Costa y McCrae, 2008)	
Amabilidad	
Confianza	
+ Dispuesto a creer que los demás son honestos y bien intencionados	- Tiende a ser cínico y escéptico - Piensa que los demás pueden ser peligrosos o poco honrados
Franqueza	
+ Persona franca, sincera e ingenua	- Persona que desea manipular a los demás mediante el halago, la astucia o el engaño; puede juzgar de cándidas a las personas más sinceras
+ Las puntuaciones reflejan posiciones relativas a otros sujetos, no debe considerarse como una escala de verdades o de mentiras, ni para hacer predicciones de la honradez en el trabajo o en otras situaciones	- Es más probable que oculte la verdad o que sea receloso al expresar sus verdaderos sentimientos, aunque esto no significa que sea deshonesto o manipuladora
Altruismo	
+ Se preocupa activamente por el bienestar de los otros	- Está más centrado en sí mismo
+ Se muestra dispuesto a prestar ayuda a los que la necesiten	- Se muestra reticente a implicarse en los problemas de los demás
Actitud conciliadora	
+ Tiene que ver con reacciones características ante los conflictos interpersonales	- Persona agresiva
+ Tiende a ser condescendiente con los demás, a inhibir la agresión y a olvidar y perdonar	- Prefiere competir a cooperar
+ Persona apacible y benigna	- No rechaza las expresiones de ira cuando es necesario
Modestia	
+ Es humilde	- Se cree superior a los demás, quienes a su vez pueden considerarlos engreídos y arrogantes
+ Trata de pasar desapercibido aunque no necesariamente carece de autoconfianza o autoestima	- El narcisismo incluye una carencia patológica de modestia
Sensibilidad a los demás	
+ Mide las actitudes de simpatía y preocupación por los demás	- Persona más insensible y menos inclinada a la compasión
+ Se siente afectado por las necesidades ajenas y da importancia la vertiente humana de las normas sociales	- Se considera a sí misma realista, que toma decisiones radicales basándose en la pura lógica

Fuente: Costa y McCrae, 2008, pp.23-30.

Del análisis factorial del cuestionario NEO-FFI que aplicamos a la muestra de esta investigación, podemos concluir que en Neuroticismo se evidencian más las facetas llamadas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad social e Impulsividad.

En el caso de la Extraversión, las facetas más relevantes fueron las llamadas: Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de emociones y Emociones positivas.

El factor Apertura tiene en las facetas llamadas Sentimientos, Fantasía y Acciones las más importantes.

En el factor Amabilidad, son las facetas llamadas Confianza, Franqueza, Actitud conciliadora y Sensibilidad a los demás, las más destacadas.

Finalmente, en el factor Responsabilidad, corresponde a: Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de logro y Autodisciplina las facetas en las que mejor puntuaron los sujetos de la investigación.

Para concluir, cabe aludir que la validación de Costa y MacCrae (2008) consideraba cinco factores claves (NEOAC) para el estudio de la personalidad que, a través del análisis factorial, confirmamos en la investigación.

Cuando algunos ítem tuvieron peso específico en más de un factor se asignaron al factor en el cual tenían mayor peso específico. Sólo 4 ítem no saturaron adecuadamente en la factorización de la muestra, uno de ellos correspondía al Factor I (N), otro al Factor II (E) y los otros dos al Factor III (O) de la validación original. Del cuestionario original se mantuvieron 5 factores con 56 ítem.

La estructura original *NEOAC Neuroticismo - Extraversión - Apertura - Amabilidad - Responsabilidad* distribuye proporcionalmente sus 60 ítem en cada factor.

Tabla 62: Validación original según Costa y MacCrae

N	E	O	A	C
Factor I Neuroticismo	Factor II Extraversión/ Introversión	Factor III Apertura	Factor IV Amabilidad	Factor V Responsabilidad
01	02	03	04	05
06	07	08	09	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
51	52	53	54	55
56	57	58	59	60

En nuestro caso, la estructura factorial es *INCOA Introversión - Neuroticismo Responsabilidad - Apertura - Amabilidad* en la que destaca que el 50% de los ítem (30) se distribuyen en dos factores: Introversión (17) y Neuroticismo (13). El factor Responsabilidad y Apertura tienen 9 ítem cada uno. El factor Amabilidad cuenta con 8 ítem. La saturación que muestran los ítem confirma que, en nuestro contexto, los docentes priorizan determinados factores sobre otros como componentes principales de su ser persona y docente.

Tabla 63: Validación peruana CNEOFFI

E	N	C	O	A
Factor I Introversión	Factor II Neuroticismo	Factor III Responsabilidad	Factor IV Apertura	Factor V Amabilidad
01 (01)	08 (11)	03 (05)	09 (12)	02 (04)
04 (07)	18 (21)	07 (10)	19 (22)	21 (24)
05 (08)	23 (26)	17 (20)	29 (32)	22 (25)
06 (09)	24 (27)	36 (39)	30 (33)	26 (29)
10 (13)	25 (28)	37 (40)	32 (35)	27 (30)
11 (14)	28 (31)	38 (41)	45 (48)	44 (47)
12 (15)	31 (34)	41 (44)	49 (52)	46 (49)
13 (16)	33 (36)	42 (45)	50 (53)	53 (56)
14 (17)	40 (43)	43 (46)	51 (54)	
15 (18)	47 (50)			
16 (19)	48 (51)			
20 (23)	52 (55)			
34 (37)	56 (60)			
35 (38)				
39 (42)				
54 (57)				
55 (59)				

La tabla siguiente presenta la numeración original de los ítem de los cuestionarios con los ítem que saturaron en la muestra vueltos a numerar.

Tabla 64: Numeración de ítem de cuestionarios

Cuestionario 1 (C1)		Cuestionario 2 (C2)		Cuestionario 3 (C3)		Cuestionario 1 (C1)		Cuestionario 2 (C2)		Cuestionario 3 (C3)	
Ítem C1	Validado	Ítem C2	Validado	Ítem C3	Validado	Ítem C1	Validado	Ítem C2	Validado	Ítem C3	Validado
01	01	01	01	01	01	31	28			31	31
02	02	02	02	02	eliminado	32	29			32	32
03	03	03	03	03	eliminado	33	30			33	33
04	04	04	eliminado	04	04	34	31			34	34
05	05	05	eliminado	05	05	35	32			35	35
06	06	06	04	06	eliminado	36	33			36	36
07	07	07	05	07	07					37	37
08	08	08	06	08	08					38	38
09	09	09	eliminado	09	09					39	39
10	eliminado	10	07	10	10					40	40
11	eliminado	11	08	11	11					41	41
12	eliminado	12	09	12	12					42	42
13	10	13	10	13	13					43	43
14	11	14	11	14	14					44	44
15	12	15	12	15	15					45	45
16	13	16	13	16	16					46	46
17	14	17	14	17	17					47	47
18	15	18	15	18	18					48	48
19	16	19	eliminado	19	19					49	49
20	17	20	16	20	20					50	50
21	18	21	17	21	21					51	51
22	19	22	18	22	22					52	52
23	20	23	19	23	23					53	53
24	21	24	20	24	24					54	54
25	22	25	eliminado	25	25					55	55
26	23	26	eliminado	26	26					56	56
27	24	27	21	27	27					57	57
28	25	28	eliminado	28	28					58	eliminado
29	26	29	eliminado	29	29					59	59
30	27	30	22	30	30					60	60

5.4 Descripción de medias y desviaciones de cuestionarios por factores y Región de nacimiento

Realizado el análisis factorial, se llevaron a cabo estadísticos descriptivos de la variable región de nacimiento y se calcularon las medias y las desviaciones típicas de los factores de cada uno de los cuestionarios.

5.4.1 Medias y desviaciones del Cuestionario Percepción del sí mismo docente

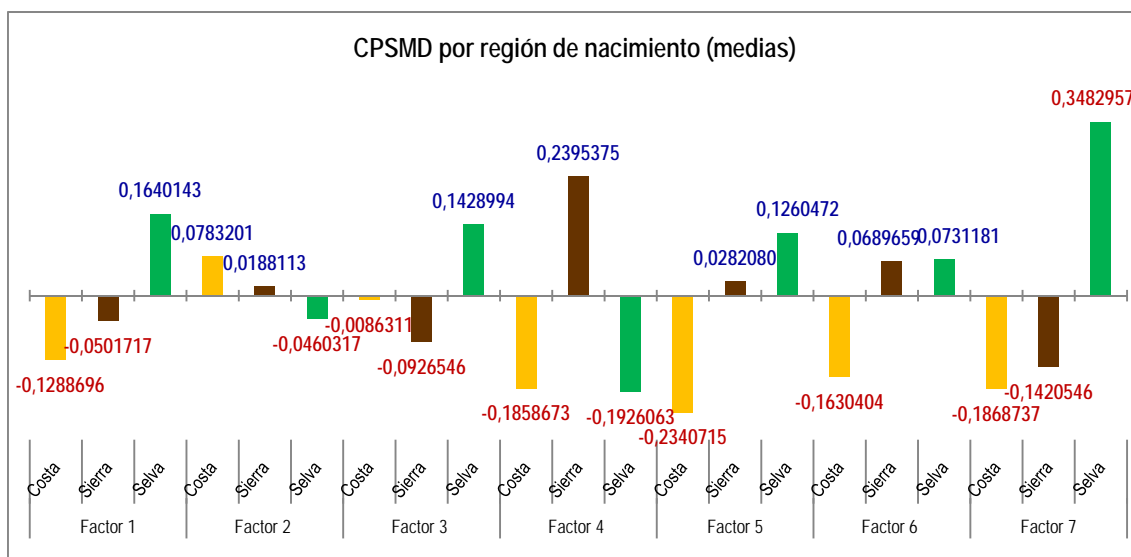
Se obtuvo las medias y desviaciones típicas de los siete factores del Cuestionario de Percepción del sí mismo docente (CPSMD). A continuación se presenta la Tabla 65 con los resultados para los siete componentes del autoconcepto docente: Factor I: Competencia docente; Factor II: Autorrealización docente; Factor III: Relación con padres de familia; Factor IV: Insatisfacción docente; Factor V: Percepción interpersonal; Factor VI: Aceptación de sí mismo; y, Factor VII: Evitación de riesgos e iniciativas.

Tabla 65: Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CPSMD)

Estadísticos descriptivos				
	Región donde nació	Media	Desviación típica	N
REGR factor score 1 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,1288696	,93519127	210
	Sierra	-,0501717	1,02664489	363
	Selva	,1640143	,96719043	277
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	Costa	,0783201	,89012057	210
	Sierra	,0188113	1,07843503	363
	Selva	-,0460317	,88390375	277
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,0086311	,94432858	210
	Sierra	-,0926546	1,11595816	363
	Selva	,1428994	,87141569	277
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,1858673	,81583881	210
	Sierra	,2395375	1,09634419	363
	Selva	-,1926063	,91215187	277
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,2340715	1,00722497	210
	Sierra	,0282080	1,00761752	363
	Selva	,1260472	,95121905	277
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,1630404	1,02940692	210
	Sierra	,0689659	,94224714	363
	Selva	,0731181	1,05129479	277
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	Costa	-,1868737	,95683071	210
	Sierra	-,1420546	,96370643	363
	Selva	,3482957	,99679083	277

Las medias obtenidas por factores y regiones se grafican a continuación (Gráfico 39).

Gráfico 39: Medias por factores y regiones (CPSMD)



De la observación de la tabla y gráfica anteriores se puede concluir que las medias por factores de las tres regiones son diferentes entre sí.

En el Factor 1 (Competencia docente) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 1 son mayores a una sigma en la Sierra y menos dispersas en Costa y Selva.

En el Factor 2 (Autorrealización docente) la más alta corresponde a la Costa, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Selva. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 2 son mayores a una sigma en la Sierra y menos dispersas en Selva y Costa.

En el Factor 3 (Relación con padres de familia) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Costa y la más negativa corresponde a la Sierra. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 3 son más de una sigma en la Sierra con menor dispersión en costa y selva.

En el Factor 4 (Insatisfacción docente) la más alta corresponde a la Sierra, la siguiente a la Costa y la más negativa corresponde a la Selva. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que

corresponden al Factor 4 son mayor de una sigma en la Sierra y menor dispersión en costa y selva.

En el Factor 5 (Percepción interpersonal) la más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 5 son más de una sigma en la Sierra y Costa; hay menor dispersión en la selva.

En el Factor 6 (Aceptación de sí mismo) la más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que la desviación que corresponde al Factor 6 es mayor de una sigma en la Costa y Selva, y con menor dispersión en la sierra.

En el Factor 7 (Evitación de riesgos e iniciativas) la más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las tres desviaciones que corresponden al Factor 7 tienen dispersión menor de una sigma.

5.4.2 Medias y desviaciones del Cuestionario Compromiso del docente

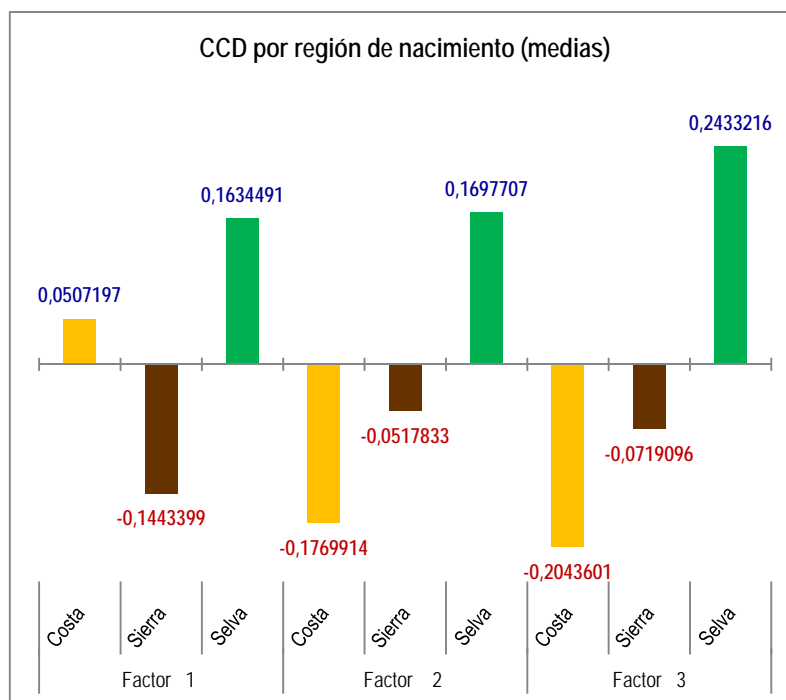
A través de los descriptivos se obtuvo las medias y desviaciones típicas de los tres factores del Cuestionario Compromiso del docente (CCD). A continuación se presenta la Tabla 66 con los resultados para los tres componentes del autoconcepto docente: Factor I: Procesos de cambio; Factor II: Transformación de la práctica educativa; Factor III: Relación con la comunidad educativa.

Tabla 66: Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CCD)

Estadísticos descriptivos				
	Región donde nació	Media	Desviación típica	N
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	Costa	,0507197	1,00841188	211
	Sierra	-,1443399	1,05168684	364
	Selva	,1634491	,89915111	275
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	Costa	-,1769914	1,22449183	211
	Sierra	-,0517833	,87534485	364
	Selva	,1697707	,93958368	275
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	Costa	-,2043601	,93542429	211
	Sierra	-,0719096	1,00398057	364
	Selva	,2433216	1,00884443	275

Las medias obtenidas por factores y regiones que se muestran también en el siguiente Gráfico 40, evidencian sus diferencias.

Gráfico 40: Medias por factores y regiones (CCD)



Las medias de los factores por cada región donde nacieron los docentes, evidencian diferencias dependiendo de la región.

En el Factor 1 (Procesos de cambio) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Costa y la más negativa corresponde a la Sierra.

Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 1 son mayor a una sigma en la Sierra y Costa y menor dispersión en Selva.

En el Factor 2 (Transformación de la práctica educativa) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa.

Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 2 son menores a una sigma en la Sierra y en la Selva y con mayor dispersión en la Costa.

En el Factor 3 (Relación con la comunidad educativa) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Sierra y la más negativa corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 3 son mayor de una sigma en la Sierra y en la Selva, con menor dispersión en la Costa.

5.4.3 Medias y desviaciones del Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad

Se obtuvo las medias y desviaciones típicas de los siete factores del Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI).

A continuación se presenta la Tabla 67 con los resultados para los cinco componentes del autoconcepto docente: Factor I: Introversión; Factor II: Neuroticismo; Factor III: Responsabilidad; Factor IV: Apertura; Factor V: Amabilidad.

Tabla 67: Medias y desviaciones típicas por factores y regiones (CNEOFFI)

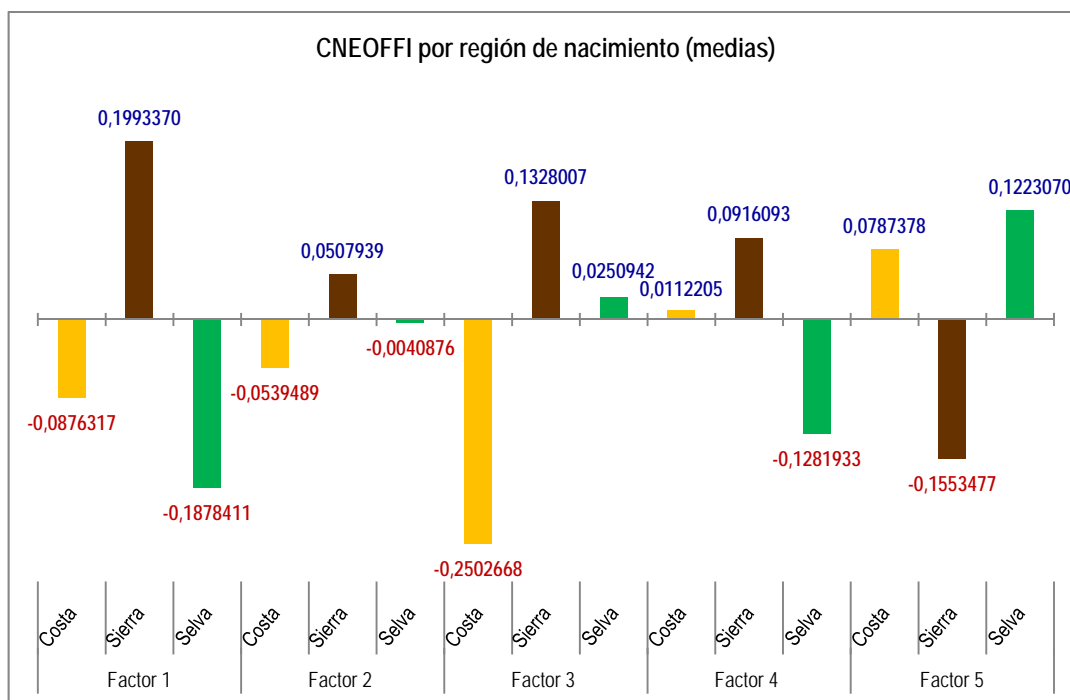
Estadísticos descriptivos				
	Región donde nació	Media	Desviación típica	N
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	Costa	-,0876317	,79085115	202
	Sierra	,1993370	1,15742216	359
	Selva	-,1878411	,87727842	274
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	Costa	-,0539489	,77846847	202
	Sierra	,0507939	1,08363135	359
	Selva	-,0040876	1,03226952	274
REGR factor score 3 for analysis 3 NEOFFI	Costa	-,2502668	,87797579	202
	Sierra	,1328007	1,00393311	359
	Selva	,0250942	1,05910296	274
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	Costa	,0112205	,90103659	202
	Sierra	,0916093	,98519003	359
	Selva	-,1281933	1,08791446	274
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	Costa	,0787378	,81647523	202
	Sierra	-,1553477	1,18928783	359
	Selva	,1223070	,83819484	274

En el Gráfico 41 se muestran las medias obtenidas por factores y regiones evidenciándose sus diferencias. Lo mismo se observa en la Tabla 67, Costa, Sierra y Selva tienen medias disímiles.

En el Factor 1 (Introversión) la media más alta corresponde a la región de la Sierra, la segunda media más alta corresponde a la Costa y la menor corresponde a la Sierra.

Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 1 son mayores de una sigma en la Sierra y menos dispersas en las regiones Costa y Selva.

Gráfico 41: Medias por factores y regiones (CNEOFFI)



En el Factor 2 (*Neuroticismo*) la media más alta corresponde a la región de la Sierra, la siguiente a la Costa y la media inferior corresponde a la Selva. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 2 son mayores de una sigma en la Sierra y Selva y menos dispersas en la Costa.

En el Factor 3 (*Responsabilidad*) la más alta corresponde a la Sierra, la siguiente a la Selva y la menor corresponde a la Costa. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 3 son mayor de una sigma en la Sierra y Selva y existe menor dispersión en la Costa.

En el Factor 4 (*Apertura*) la media más alta corresponde a la Sierra, la siguiente a la Costa y la más negativa corresponde a la Selva. Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 4 son mayores de una sigma en la Selva y con menor dispersión en Costa y Sierra.

En el Factor 5 (*Amabilidad*) la media más alta corresponde a la Selva, la siguiente a la Costa y la media más negativa corresponde a la región de la Sierra.

Si observamos las Desviaciones Típicas de las Medias, encontramos que las desviaciones que corresponden al Factor 5 son mayores a una sigma en la Sierra y menos dispersas en las regiones Costa y Selva.

5.5 Correlaciones bivariadas

En este apartado se estudian las correlaciones entre los factores de los cuestionarios: Percepción del sí mismo docente (PSMD) y el compromiso del docente (CD); Percepción del sí mismo docente (CPSMD) y la personalidad (CNEOFFI); y Personalidad (CNEOFFI) y el compromiso del docente (CD). Se cuantificará la asociación entre las variables cuantitativas sin asumir ningún orden de prevalencia entre ellas. Para medir este tipo de asociación que llamamos simétrica hemos utilizado en todos los casos el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}), de fácil interpretación por su rango acotado de 1 a -1, que equivale a una covarianza tipificada.

5.5.1 Percepción del sí mismo docente y el Compromiso del docente

Para analizar la correlación entre los factores de los cuestionarios CPSMD y CCD se cuantificó la asociación entre sus nueve variables cuantitativas sin orden alguno de prevalencia. Como ha sido mencionado, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}).

Tabla 68: Correlación entre los factores de cuestionarios PSMD y CD

Correlación de Pearson según factores		Factor I	Factor II	Factor III
		(Procesos de Cambio)	(Transformación de la Práctica Educativa)	(Relación con Comunidad Educativa)
Factor I Competencia docente	Corr. de Pearson	.349(**)	.090(**)	.164(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.008	.000
	N	867	867	867
Factor II Autorrealización docente	Corr. de Pearson	.244(**)	.012	-.019
	Sig. (bilateral)	.000	.724	.584
	N	867	867	867
Factor III Relación con padres de familia	Corr. de Pearson	.149(**)	.098(**)	.299(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.004	.000
	N	867	867	867
Factor IV Insatisfacción docente	Corr. de Pearson	-.312(**)	.036	.103(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.284	.002
	N	867	867	867
Factor V Percepción interpersonal	Corr. de Pearson	.120(**)	.311(**)	.112(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001
	N	867	867	867
Factor VI Aceptación de sí mismo	Corr. de Pearson	.176(**)	-.041	.023
	Sig. (bilateral)	.000	.230	.506
	N	867	867	867
Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas	Corr. de Pearson	.011	-.003	.019
	Sig. (bilateral)	.747	.934	.573
	N	867	867	867

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

La Tabla 68 muestra que existe correlación al nivel de 0.01 entre los factores de ambos cuestionarios. Hay correlación entre los Factores I Competencia docente (.349), II Autorrealización docente (.244), III Relación con padres de familia (.149), IV Insatisfacción docente (-.312), V Percepción interpersonal (.120) y VI Aceptación de sí mismo (.176) del CPSMD con el Factor Procesos de cambio del CCD; no existe correlación con el Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas del CPSMD. La correlación es significativa al nivel de 0.01 entre los factores I Competencia docente (.090), III Relación con padres de familia (.098) y V Percepción interpersonal (.311) del CPSMD, con el Factor II Transformación de la práctica educativa del CCD. El análisis muestra que existe correlación entre los Factores I Competencia docente (.164), III Relación con padres de familia (.299), IV Insatisfacción docente (.103), V Percepción interpersonal (.112) del CPSMD con el Factor III Relación con la comunidad educativa del CCD. En todos los casos la correlación es significativa al nivel de 0.01.

5.5.2 Percepción del sí mismo docente y la Personalidad

La Tabla 69 muestra que existen distintas correlaciones al nivel de 0.01 y 0.05 entre los Factores del CPSMD y los Factores de la personalidad del CNEOFFI.

Existe correlación entre el Factor I Competencia docente del CPSMD con los Factores del CNEOFFI: I Introversión, II Neuroticismo, III Responsabilidad, al nivel de 0.01, y con el Factor V Amabilidad al nivel de 0.05; las correlaciones del Factor I Competencia docente con los Factores I Introversión (-.143) y II Neuroticismo (-.102) son negativas, mientras las correlaciones con los Factores III Responsabilidad (.194) y V Amabilidad (.084) son positivas.

Tabla 69: Correlación entre los factores de cuestionarios PSMD y NEEFFI

Correlación de Pearson según factores		Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
		(Introversión)	(Neuroticismo)	(Responsabilidad)	(Apertura)	(Amabilidad)
Factor I Competencia docente	Corr. de Pearson	-.143(**)	-.102(**)	.194(**)	.041	.084(*)
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.000	.226	.014
	N	852	852	852	852	852
Factor II Autorrealización docente	Corr. de Pearson	-.099(**)	-.157(**)	.190(**)	-.010	-.069(**)
	Sig. (bilateral)	.004	.000	.000	.776	.045
	N	852	852	852	852	852
Factor III Relación con padres de familia	Corr. de Pearson	-.045	-.063	.055	.001	.102(**)
	Sig. (bilateral)	.194	.067	.109	.986	.003
	N	852	852	852	852	852
Factor IV Insatisfacción docente	Corr. de Pearson	.326(**)	.256(**)	-.068(*)	.015	.095(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.047	660	006
	N	852	852	852	852	852

Correlación de Pearson según factores		Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
		(Introversión)	(Neuroticismo)	(Responsabilidad)	(Apertura)	(Amabilidad)
Factor V Percepción interpersonal	Corr. de Pearson	-.134(*)	-.169(*)	.071(*)	.121(**)	.026
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.039	.000	.454
	N	852	852	852	852	852
Factor VI Aceptación de sí mismo	Corr. de Pearson	-.050	-.031	.153(**)	.192(**)	-.043
	Sig. (bilateral)	.146	.374	.000	.000	.208
	N	852	852	852	852	852
Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas	Corr. de Pearson	.012	.167(**)	-.132(**)	-.003	.066
	Sig. (bilateral)	.724	.000	.000	.922	.055
	N	852	852	852	852	852

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

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

El Factor II Autorrealización docente del CPSMD correlaciona negativamente con los Factores I Introversión (-.099), II Neuroticismo (-.157) y V Amabilidad (-.069) del CNEOFFI, y positivamente con el Factor III Responsabilidad (.190), en todos los casos con un nivel de probabilidad de 0.01.

El Factor III del CPSMD, Relación con padres de familia, correlaciona sólo con el Factor V Amabilidad (.102) del CNEOFFI al nivel de 0.01.

El Factor IV del CPSMD, Insatisfacción docente, correlaciona positivamente con los Factores I Introversión (.326), II Neuroticismo (.256) y V Amabilidad (.095) del CNEOFFI (al nivel de 0.01) y negativamente con el Factor III Responsabilidad (-.068) al nivel de 0.05.

El Factor V Percepción interpersonal de CPSMD correlaciona con los Factores I Introversión, II Neuroticismo, III Responsabilidad -al nivel de 0.05- y IV Apertura al nivel de 0.01 del CNEOFFI. Pero mientras la correlación entre el Factor V Percepción interpersonal del CPSMD y los Factores I Introversión (-.134) y II Neuroticismo (-.169) del CNEOFFI es negativa, las de los Factores III Responsabilidad (.071) y IV Apertura (.121) del CNEOFFI tiene signo positivo.

En el Factor VI del CPSMD, Aceptación de sí mismo, existen correlaciones positivas con los Factores III Responsabilidad (.153) y IV Apertura (.192) del CNEOFFI (al nivel de 0.01).

Existe asimismo correlación positiva entre el Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas del CPSMD con el Factor II Neuroticismo al nivel de 0.01, y correlación negativa entre el Factor VII Evitación de riesgos e iniciativas con el Factor III Responsabilidad del CNEOFFI con un nivel de probabilidad de 0.01.

5.5.3 Personalidad y el Compromiso del docente

La Tabla 70 muestra que existe correlación al nivel de 0.01 entre los factores del CNEOFFI y el CCD.

Existe correlación negativa entre el Factor I Introversión del CNEOFFI y el Factor I Procesos de cambio (-.346) del CCD con un nivel de significación de 0.01.

Existe una correlación negativa entre el Factor II Neuroticismo del CNEOFFI con los Factores I Procesos de cambio (-.218) y II Transformación de la práctica educativa (-.131) del CCD con una significación al nivel de 0.01.

El Factor III Responsabilidad del cuestionario de personalidad, mantiene correlaciones positivas con una significación al nivel 0.01 con los Factores I Procesos de cambio (.283) y III Relación con la comunidad educativa (.131) del CCD.

Asimismo, en el Factor IV de personalidad, Apertura, encontramos correlación positiva con un nivel de significación de 0.05 con el Factor III Relación con comunidad educativa (.130) del CCD.

Por último, el Factor V Amabilidad del CNEOFFI correlaciona positivamente con un nivel de significación de 0.01 con los Factores II Transformación de la práctica educativa (.171) y III Relación con la comunidad educativa (.201) del CCD.

Tabla 70: Correlación entre los factores de cuestionarios NEOFFI y CD

Correlación de Pearson según factores		Factor I	Factor II	Factor III
		(Procesos de Cambio)	(Transformación de la Práctica Educativa)	(Relación con Comunidad Educativa)
Factor I Introversión	Corr. de Pearson	-.346(**)	-.054	-.032
	Sig. (bilateral)	.000	.116	.348
	N	850	850	850
Factor II Neuroticismo	Corr. de Pearson	-.218(**)	-.131(**)	-.037
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.278
	N	850	850	850
Factor III Responsabilidad	Corr. de Pearson	.283(**)	.036	.131(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.296	.000
	N	850	850	850
Factor IV Apertura	Corr. de Pearson	.017	-.030	.130(**)
	Sig. (bilateral)	.623	.384	.000
	N	850	850	850
Factor V Amabilidad	Corr. de Pearson	.038	.171(**)	.201(**)
	Sig. (bilateral)	.266	.000	.000
	N	850	850	850

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

5.6 Resultados diferenciales

En los puntos precedentes se ha descrito la muestra según las variables predictoras personales y profesionales -que en adelante llamaremos independientes-, analizado las cualidades psicométricas de los instrumentos, realizado el análisis factorial y estudiado, a través de las correlaciones, cómo están relacionadas las variables criterio -en adelante dependientes. Sin embargo, es preciso recurrir a la combinación de variables con distintos niveles de medida. Las técnicas basadas en la comparación de medias y el cálculo de la varianza entre ellas son indicadas para el análisis de los datos.

El análisis multivariante de la varianza o MANOVA (Multivariate Analysis Of Variance), que es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, permite analizar las diferencias entre grupos a partir de múltiples variables dependientes métricas que se encuentran relacionadas. Se busca identificar si los cambios en las variables independientes tienen efectos significativos en las variables dependientes así como identificar las interacciones entre las variables dependientes y su grado de asociación con las independientes.

El análisis multivariante de la varianza considera un primer momento para valorar si las diferencias multivariantes entre los grupos tienen significación estadística; de los cuatro estadísticos que se muestran -Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy- elegimos la Traza de Pillai por ser una medida robusta; la homogeneidad o igualdad de las varianzas se contrasta aplicando la prueba de Levene. Se realizan anovas de continuación a través de la prueba de los efectos inter-sujetos para conocer la significación de las variables dependientes y el tamaño de sus efectos. Por último, para conocer en qué grupos se producen las diferencias significativas se aplican las pruebas post hoc o de comparaciones múltiples de Tukey; el análisis de las medias marginales y la representación gráfica de los resultados se emplean cuando es preciso.

5.6.1 *Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Percepción del sí mismo docente y variables predictoras*

Se ha estimado un MANOVA de cada variable independiente género (2), edad (8), lengua materna (5), región de nacimiento (3), estado civil (6), nivel social (5), titulación (8), otros estudios (5), situación laboral (2), años de servicios (5), nivel educativo en que trabaja (3) y sueldo docente (3)) con las siete variables dependientes (F1 Competencia docente, F2 Autorrealización docente, F3 Relación con padres de

familia, F4 Insatisfacción docente, F5 Percepción interpersonal, F6 Aceptación de sí mismo y F7 Evitación de riesgos e iniciativas) de este Cuestionario 1.

5.6.1.1 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y género

Los resultados de este MANOVA (Tabla 71) muestran que las variables dependientes combinadas no se ven afectadas de forma significativa por el género ($F_{7, 870} = 1.809$, $p = .082$, $\eta^2 = .014$).

Tabla 71: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Género

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Género	Traza de Pillai	,014	1,809 ^b	7,000	870,000	,082	,014
a. Diseño: Intersección + género							
b. Estadístico exacto							

Aunque los contrastes multivariados con respecto al género no mostraron diferencias estadísticamente significativas, se realizó ANOVA de continuación para observar los efectos principales e interacciones sobre las siete variables dependientes. Los resultados de los ANOVA de la Tabla 72 revelan que los mayores efectos principales del género se hallan en F6 Aceptación de sí mismo y F7 Evitación de riesgos e iniciativas aunque se trata de efectos muy modestos que no alcanzan a explicar ni el 1% de la varianza.

Tabla 72: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Género

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Género (género)	F1 Competencia docente	1	877	.052	.820	.000
	F2 Autorrealización docente	1	877	1.228	.268	.001
	F3 Relación con padres de familia	1	877	1.088	.297	.001
	F4 Insatisfacción docente	1	877	.301	.584	.000
	F5 Percepción interpersonal	1	877	1.274	.259	.001
	F6 Aceptación de sí mismo	1	877	3.926	.048	.004
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	1	877	4.750	.030	.005

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

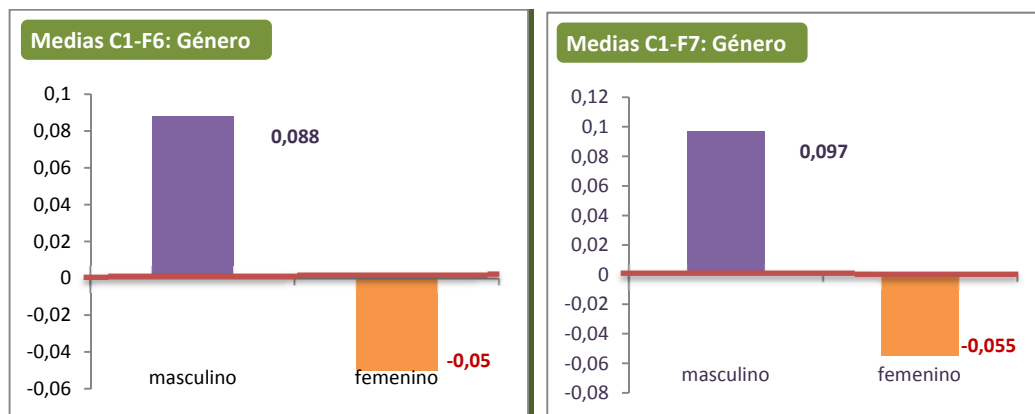
Del análisis de las medias (Tabla 73) se observa que en F6 Aceptación de sí mismo, los docentes hombres tienen una media positiva y más alta (.88) que las docentes mujeres que presentan una media más baja y negativa (-.050). En F7 Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes hombres tienen medias superiores (.97) a las medias de las docentes mujeres que también son más bajas y negativas (-.055).

Tabla 73: Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Género

Variable dependiente	Género				
	Género	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 1 CPSMD	masculino	,010	,056	-,100	,120
	femenino	-,006	,042	-,089	,077
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	masculino	,049	,056	-,060	,159
	femenino	-,028	,042	-,111	,055
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	masculino	-,047	,056	-,156	,063
	femenino	,027	,042	-,056	,110
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	masculino	,025	,056	-,085	,134
	femenino	-,014	,042	-,097	,069
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	masculino	,050	,056	-,059	,160
	femenino	-,029	,042	-,112	,054
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	masculino	,088	,056	-,021	,198
	femenino	-,050	,042	-,133	,032
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	masculino	,097	,056	-,012	,207
	femenino	-,055	,042	-,138	,027

La representación gráfica de las medias marginales estimadas del Factor 6 mostraría que los docentes tienen una mayor aceptación de sí mismos, mientras en el Factor 7 evitan más riesgos e iniciativas que las docentes.

Gráfico 42: Medias de los factores 6 y 7 del Cuestionario 1 por Género



5.6.1.2 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y edad

Los resultados de este MANOVA (Tabla 74) muestran que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la edad ($F_{49, 6048} = 1.426, p = .027, \eta^2 = .011$).

Tabla 74: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Edadgr1	Traza de Pillai	,080	1,426	49,000	6048,000	,027	,011

a. Diseño: Intersección + edadgr1

Se realizaron ANOVA de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes. Como puede verse en la Tabla 75, hay efectos principales de la edad en F4 Insatisfacción docente que resultan estadísticamente significativos ($p \leq .001$) aunque el tamaño del efecto es modesto ($\eta^2 = .028$). De igual forma, hay significación en F7 Evitación de riesgos e iniciativas ($p = .048$) pero el tamaño del efecto es también débil ($\eta^2 = .016$).

Tabla 75: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Edad (edadgr1)	F1 Competencia docente	7	871	.183	.989	.001
	F2 Autorrealización docente	7	871	.639	.724	.005
	F3 Relación con padres de familia	7	871	1.510	.160	.012
	F4 Insatisfacción docente	7	871	3.506	.001	.028
	F5 Percepción interpersonal	7	871	.694	.677	.006
	F6 Aceptación de sí mismo	7	871	1.467	.176	.012
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	7	871	2.039	.048	.016

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 76 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas solo en F4 Insatisfacción docente. El grupo de edad entre 36 y 40 años tiene medias más bajas y negativas que el grupo entre 41 y 45 años ($p = .032$), lo que implica que éstos presentan mayor insatisfacción docente que el grupo entre 36 y 40 años.

Tabla 76: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Edad

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Edad por grupos de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	menores de 30 años	31 y 35	-,0403405	,12332193	1,000	-,4150363	,3343552
		36 y 40	-,0168965	,11519713	1,000	-,3669062	,3331133
		41 y 45	-,3495513	,12059547	,074	-,7159631	,0168605
		46 y 50	-,2469374	,12139410	,459	-,6157758	,1219009
		51 y 55	-,4001000	,16038056	,199	-,8873930	,0871930
		56 y 60	-,5966714	,22631304	,144	-1,2842907	,0909479
		61 y más	,0200866	,41511687	1,000	-1,2411856	1,2813588
	31 y 35	menores de 30 años	,0403405	,12332193	1,000	-,3343552	,4150363
		36 y 40	,0234441	,10737305	1,000	-,3027933	,3496815
		41 y 45	-,3092107	,11314530	,114	-,6529863	,0345648

Comparaciones múltiples										
DHS de Tukey										
Variable dependiente	(I)Edad por grupos de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%				
						Límite inferior	Límite superior			
		46 y 50	-,2065969	,11399614	,612	-,5529576	,1397638			
		51 y 55	-,3597595	,15485643	,282	-,8302682	,1107493			
		56 y 60	-,5563309	,22243242	,196	-1,2321594	,1194977			
		61 y más	,0604271	,41301405	1,000	-1,1944560	1,3153103			
	36 y 40	menores de 30 años	31 y 35	-,0234441	,10737305	1,000	-,3496815	,3027933		
			41 y 45	-,3326548*	,10423023	,032	-,6493432	-,0159664		
			46 y 50	-,2300410	,10515323	,360	-,5495338	,0894518		
			51 y 55	-,3832036	,14846749	,164	-,8343004	,0678933		
			56 y 60	-,5797749	,21803271	,137	-1,2422356	,0826858		
			61 y más	,0369831	,41066128	1,000	-1,2107515	1,2847177		
			41 y 45	menores de 30 años	31 y 35	,3092107	,11314530	,114	-,0345648	,6529863
					36 y 40	,3326548*	,10423023	,032	,0159664	,6493432
					46 y 50	,1026138	,11104093	,984	-,2347679	,4399956
	51 y 55	-,0505488			,15269408	1,000	-,5144875	,4133900		
	56 y 60	-,2471201			,22093246	,953	-,9183913	,4241510		
	61 y más	,3696379			,41220817	,986	-,8827967	1,6220724		
	46 y 50	menores de 30 años			31 y 35	,2065969	,11399614	,612	-,1397638	,5529576
			36 y 40	,2300410	,10515323	,360	-,0894518	,5495338		
			41 y 45	-,1026138	,11104093	,984	-,4399956	,2347679		
			51 y 55	-,1531626	,15332562	,975	-,6190202	,3126950		
			56 y 60	-,3497340	,22136940	,762	-1,0223327	,3228648		
			61 y más	,2670240	,41244252	,998	-,9861226	1,5201707		
			51 y 55	menores de 30 años	31 y 35	,3597595	,15485643	,282	-,1107493	,8302682
	36 y 40	,3832036			,14846749	,164	-,0678933	,8343004		
	41 y 45	,0505488			,15269408	1,000	-,4133900	,5144875		
	46 y 50	,1531626			,15332562	,975	-,3126950	,6190202		
	56 y 60	-,1965714			,24492817	,993	-,9407500	,5476072		
	61 y más	,4201866			,42555168	,976	-,8727903	1,7131635		
	56 y 60	menores de 30 años			31 y 35	,5563309	,22243242	,196	-,1194977	1,2321594
			36 y 40	,5797749	,21803271	,137	-,0826858	1,2422356		
			41 y 45	,2471201	,22093246	,953	-,4241510	,9183913		
			46 y 50	,3497340	,22136940	,762	-,3228648	1,0223327		
			51 y 55	,1965714	,24492817	,993	-,5476072	,9407500		
			61 y más	,6167580	,45452161	,876	-,7642398	1,9977558		
			61 y más	menores de 30 años	31 y 35	-,0604271	,41301405	1,000	-1,3153103	1,1944560
	36 y 40	-,0369831			,41066128	1,000	-1,2847177	1,2107515		
	41 y 45	-,3696379			,41220817	,986	-1,6220724	,8827967		
	46 y 50	-,2670240			,41244252	,998	-1,5201707	,9861226		
	51 y 55	-,4201866			,42555168	,976	-1,7131635	,8727903		
	56 y 60	-,6167580			,45452161	,876	-1,9977558	,7642398		

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,995.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Dado que al realizar las pruebas post hoc no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de F7 Evitación de riesgos e iniciativas, observamos las medias de dichos grupos de edad (Tabla 77). Los docentes entre 56 y 60 años (.300), los menores de 30 años (.238) y los

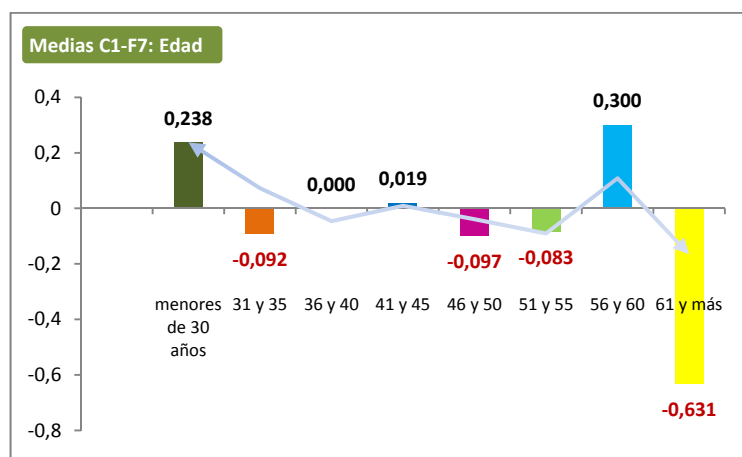
comprendidos entre 41 y 45 años (.019) son los que tienen las medias superiores; los docentes entre 36 y 40 años cuentan con una media de .000; el grupo de 61 años y más tiene la media más negativa (-.831), le siguen: 46 y 50 (-.097), y, 51 y 55 (-.083).

Tabla 77: Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Edad

Edad por grupos de edad 2009-2010					
Variable dependiente	Edad por grupos de edad 2009-2010	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	menores de 30 años	,238	,093	,056	,420
	31 y 35	-,092	,083	-,254	,070
	36 y 40	,000	,070	-,136	,137
	41 y 45	,019	,078	-,135	,173
	46 y 50	-,097	,080	-,253	,059
	51 y 55	-,083	,132	-,342	,176
	56 y 60	,300	,208	-,108	,708
	61 y más	-,631	,407	-1,430	,169

La representación gráfica de las medias del factor 7 muestra que los docentes que evitan más riesgos e iniciativas están entre los menores de 30 años y los comprendidos entre 56 y 60 años. Los mayores de 61 años asumen más riesgos.

Gráfico 43: Medias del factor 7 del Cuestionario 1 por Edad



5.6.1.3 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y lengua materna

Los resultados de este MANOVA (Tabla 78) muestran que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la lengua materna ($F_{28, 3480} = 3.494$, $p < .001$, $\eta^2 = .027$).

Tabla 78: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Lengua materna

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Lengua	Traza de Pillai	,109	3,494	28,000	3480,000	,000	,027

a. Diseño: Intersección + lengua

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes, se realizó ANOVA de continuación que se presentan en la Tabla 79. Sus resultados muestran que los mayores efectos principales de la lengua materna están en F4 Satisfacción docente que resulta estadísticamente significativa al nivel de $p < .001$, el tamaño del efecto es mediano ya que alcanza a explicar el 8.4% de la varianza.

Tabla 79: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Lengua materna

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Lengua materna (lengua)	F1 Competencia docente	4	877	1.012	.400	.005
	F2 Autorrealización docente	4	877	.667	.615	.003
	F3 Relación con padres de familia	4	877	.566	.687	.003
	F4 Insatisfacción docente	4	877	19.960	.000	.084
	F5 Percepción interpersonal	4	877	.177	.951	.001
	F6 Aceptación de sí mismo	4	877	1.457	.213	.007
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	4	877	1.738	.139	.008

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 80 del post hoc muestra que los docentes con lengua castellano tienen medias más bajas y negativas que los que hablan quechua ($p < .001$) y aymara ($p = .010$). Los docentes con lengua quechua tienen una media superior con respecto al castellano ($p < .001$) y los de lengua aymara tienen una media superior a los de lengua castellano ($p = .010$), en F4 Insatisfacción docente. Son los docentes de lenguas distintas al castellano los que muestran mayor insatisfacción docente.

Tabla 80: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Lengua materna

Comparaciones múltiples				
DHS de Tukey				
Grupo	(I)Lengua materna	(J)Lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
F4 Insatisfacción docente	castellano	quechua	-,7003426[*]	,000
		aymara	-,8209244[*]	,010
		kukama-kukamiria	-,3703815	,983
		shawi	,8353391	,734

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = ,997.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.1.4 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y región de nacimiento

Los resultados de este MANOVA (Tabla 81) muestran que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la región de nacimiento ($F_{14, 1684} = 10.374$, $p < .001$, $\eta^2 = .079$).

Tabla 81: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Región de nacimiento

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regnac	Traza de Pillai	,159	10,374	14,000	1684,000	,000	,079

a. Diseño: Intersección + regnac

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 82) muestran que la región de nacimiento tiene diferencias estadísticamente significativas en seis de las siete variables. Los mayores efectos principales están en F4 Insatisfacción docente, F5 Percepción interpersonal y F7 Evitación de riesgos e iniciativas que resultan estadísticamente significativos al nivel de $p < .001$; los otros factores con resultados estadísticamente significativos son: F1 Competencia docente ($p = .002$), F3 Relación con padres de familia ($p = .013$) y F6 Aceptación de sí mismo ($p = .014$). El tamaño del efecto más relevante, aunque pequeño, corresponde a F7 Evitación de riesgos e iniciativas al ser capaz de explicar el 5.7% de la varianza.

Tabla 82: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Región de nacimiento

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Región de nacimiento (regnac)	F1 Competencia docente	2	849	6.103	.002	.014
	F2 Autorrealización docente	2	849	.989	.372	.002
	F3 Relación con padres de familia	2	849	4.385	.013	.010
	F4 Insatisfacción docente	2	849	20.190	.000	.046
	F5 Percepción interpersonal	2	849	8.261	.000	.019
	F6 Aceptación de sí mismo	2	849	4.318	.014	.010
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	849	25.472	.000	.057

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al realizar las pruebas post hoc, vemos que en F1 Competencia docente son los docentes nacidos en la selva los que tienen medias superiores a los de la costa ($p = .003$) y sierra ($p = .018$); también en F3 Relación con padres de familia, los de la selva tienen medias más altas que los de la sierra ($p = .009$). En F4 Insatisfacción docente, hay diferencias estadísticamente significativas siendo los nacidos en la sierra los que muestran mayor

insatisfacción que los docentes de costa y selva al nivel de $p > .001$. En cuanto a F5 Percepción interpersonal son los docentes nacidos en la costa los que muestran menor percepción que los grupos de la sierra ($p = .007$) y selva ($p < .001$); ocurre igual cuando se analiza el F6 Aceptación de sí mismo, es decir, son los docentes de la sierra ($p = .021$) y la selva ($p = .027$) los que tienen mayor aceptación de sí mismos que los de la costa que se aceptan menos.

Tabla 83: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región donde nació	(J)Región donde nació	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,0786979	,08543708	,627	-,2792901	,1218943
		Selva	-,2928839*	,09016687	,003	-,5045809	-,0811870
	Sierra	Costa	,0786979	,08543708	,627	-,1218943	,2792901
		Selva	-,2141860*	,07861924	,018	-,3987711	-,0296010
	Selva	Costa	,2928839*	,09016687	,003	,0811870	,5045809
		Sierra	,2141860*	,07861924	,018	,0296010	,3987711
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	,0840235	,08668796	,597	-,1195056	,2875525
		Selva	-,1515305	,09148699	,223	-,3663269	,0632659
	Sierra	Costa	-,0840235	,08668796	,597	-,2875525	,1195056
		Selva	-,2355540*	,07977030	,009	-,4228415	-,0482665
	Selva	Costa	,1515305	,09148699	,223	-,0632659	,3663269
		Sierra	,2355540*	,07977030	,009	,0482665	,4228415
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,4254047*	,08446230	,000	-,6237083	-,2271012
		Selva	,0067390	,08913812	,997	-,2025426	,2160206
	Sierra	Costa	,4254047*	,08446230	,000	,2271012	,6237083
		Selva	,4321437*	,07772224	,000	,2496647	,6146228
	Selva	Costa	-,0067390	,08913812	,997	-,2160206	,2025426
		Sierra	-,4321437*	,07772224	,000	-,6146228	-,2496647
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,2622794*	,08578821	,007	-,4636960	-,0608628
		Selva	-,3601186*	,09053744	,000	-,5726856	-,1475516
	Sierra	Costa	,2622794*	,08578821	,007	,0608628	,4636960
		Selva	-,0978392	,07894235	,430	-,2831828	,0875045
	Selva	Costa	,3601186*	,09053744	,000	,1475516	,5726856
		Sierra	,0978392	,07894235	,430	-,0875045	,2831828
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,2320063*	,08674552	,021	-,4356705	-,0283422
		Selva	-,2361585*	,09154774	,027	-,4510976	-,0212195
	Sierra	Costa	,2320063*	,08674552	,021	,0283422	,4356705
		Selva	-,0041522	,07982326	,999	-,1915641	,1832597
	Selva	Costa	,2361585*	,09154774	,027	,0212195	,4510976
		Sierra	,0041522	,07982326	,999	-,1832597	,1915641
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,0448191	,08435276	,856	-,2428655	,1532273
		Selva	-,5351694*	,08902252	,000	-,7441797	-,3261592
	Sierra	Costa	,0448191	,08435276	,856	-,1532273	,2428655
		Selva	-,4903503*	,07762144	,000	-,6725927	-,3081080
	Selva	Costa	,5351694*	,08902252	,000	,3261592	,7441797
		Sierra	,4903503*	,07762144	,000	,3081080	,6725927

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,947.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Por último, en F7 Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes nacidos en la selva tienen medias superiores a los de costa y sierra, al nivel de $p < .001$, mostrando mayor Evitación de riesgos e iniciativas.

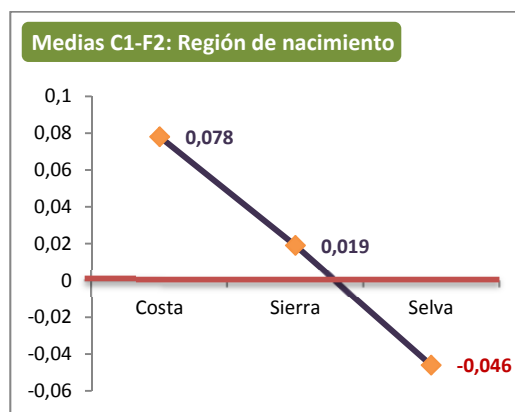
Se observa las medias marginales del F2 Autorrealización docente para conocer las diferencias: son los docentes de la costa los que tienen las medias más altas (.078) en comparación con la sierra (.019) y la selva (-.046).

Tabla 84: Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Región de nacimiento

Región donde nació					
Variable dependiente	Región donde nació	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	Costa	,078	,067	-,053	,210
	Sierra	,019	,051	-,081	,119
	Selva	-,046	,058	-,161	,069

El gráfico 44 muestra que los docentes nacidos en la costa tienen mayor autorrealización docente que los de la sierra y la selva.

Gráfico 44: Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Región de nacimiento



5.6.1.5 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y estado civil

Los resultados de este MANOVA (Tabla 85) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por el estado civil ($F_{35, 4335} = 1.167$, $p = .231$, $\eta^2 = .009$).

Tabla 85: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Estado civil

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Estciv	Traza de Pillai	,047	1,167	35,000	4335,000	,231	,009

a. Diseño: Intersección + estciv

Al no hallar diferencias estadísticamente significativas en los contrastes multivariados, la prueba de los efectos inter-sujetos con respecto al estado civil nos confirma que no existen en el conjunto de las variables dependientes.

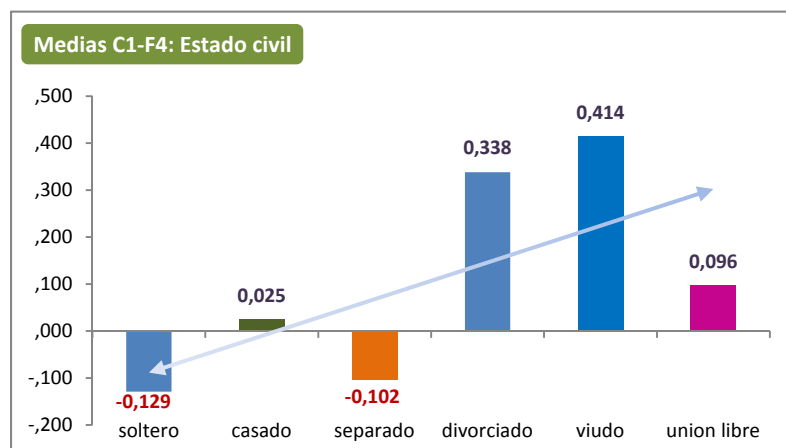
Tabla 86: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Estado civil

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η ²
Estado civil (estciv)	F1 Competencia docente	5	874	.805	.546	.005
	F2 Autorrealización docente	5	874	1.492	.190	.009
	F3 Relación con padres de familia	5	874	.772	.570	.004
	F4 Insatisfacción docente	5	874	2.522	.028	.014
	F5 Percepción interpersonal	5	874	.408	.843	.002
	F6 Aceptación de sí mismo	5	874	.856	.510	.005
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	5	874	1.328	.250	.008

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

El gráfico 45 muestra las medias de F4 Insatisfacción docente donde parecería que, por un lado, los estados civiles divorciado, viudo y unión libre estarían más insatisfechos profesionalmente que los estados civiles soltero, casado y separado.

Gráfico 45: Medias del factor 4 del Cuestionario 1 por Estado civil



5.6.1.6 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y nivel social

Los resultados de este MANOVA (Tabla 87) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por el nivel social ($F_{28, 3456} = .998$, $p = .468$, $\eta^2 = .008$).

Tabla 87: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Nivel social

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Nivelsoc	Traza de Pillai	,032	,998	28,000	3456,000	,468	,008

a. Diseño: Intersección + nivelsoc

La prueba de los efectos inter-sujetos con respecto al nivel social nos confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables dependientes.

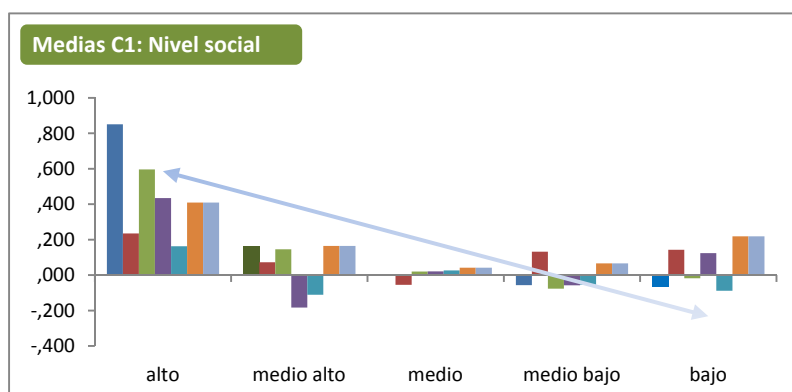
Tabla 88: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Nivel social

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η ²
Nivel social (nivelsoc)	F1 Competencia docente	4	871	1.539	.189	.007
	F2 Autorrealización docente	4	871	1.703	.147	.008
	F3 Relación con padres de familia	4	871	1.125	.344	.005
	F4 Insatisfacción docente	4	871	.926	.448	.004
	F5 Percepción interpersonal	4	871	.463	.763	.002
	F6 Aceptación de sí mismo	4	871	.343	.849	.002
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	4	871	.897	.465	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

El gráfico 46 con las medias de los factores mostraría que el nivel social alto tiene las medias más altas mientras el nivel medio bajo las medias más bajas.

Gráfico 46: Medias de los factores del Cuestionario 1 por Nivel social



5.6.1.7 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y titulación

Los resultados de este MANOVA (Tabla 85) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el título con el que cuentan los docentes ($F_{49, 6090} = 1.911, p < .001, \eta^2 = .015$).

Tabla 89: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Título

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Título	Traza de Pillai	,106	1,911	49,000	6090,000	,000	,015
a. Diseño: Intersección + título							

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 90) muestran que el título tiene diferencias significativas en F3 Relación con padres de familia ($p = .004$), F4 Insatisfacción docente ($p \leq .001$), y F6 Aceptación de sí mismo ($p = .035$). El tamaño del efecto más relevante, aunque pequeño, corresponde a F4 Insatisfacción docente al ser capaz de explicar el 2.9% de la varianza.

Tabla 90: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Título

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Título (título)	F1 Competencia docente	7	877	1.093	.366	.009
	F2 Autorrealización docente	7	877	1.574	.140	.013
	F3 Relación con padres de familia	7	877	2.990	.004	.023
	F4 Insatisfacción docente	7	877	3.694	.001	.029
	F5 Percepción interpersonal	7	877	1.322	.236	.011
	F6 Aceptación de sí mismo	7	877	2.167	.035	.017
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	7	877	.595	.760	.005

Notas: gl_{num} = Grados de libertad del numerador; gl_{den} = Grados de libertad del denominador; F = resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Realizadas las pruebas post hoc, encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en F3 Relación con padres de familia los titulados en educación inicial tienen medias superiores ($p = .010$) a los titulados en educación secundaria, mientras los licenciados en educación se relacionan más ($p = .005$) que los titulados en educación secundaria. En F4 Insatisfacción docente, los titulados en educación primaria tienen más insatisfacción docente que los de educación secundaria ($p = .011$) y los licenciados en educación ($p = .002$). Hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes con respecto a F6 Aceptación de sí mismo donde los docentes de educación inicial tienen medias más bajas y negativas que los docentes de educación primaria ($p = .022$), educación secundaria ($p = .044$) y los licenciados en educación ($p = .014$).

Los docentes titulados en educación inicial se relacionan mejor con los padres de familia y tienen menor aceptación de sí mismos.

Tabla 91: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Título

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Titulación	(J)Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	no tiene	educación inicial	-,0873448	,31100246	1,000	-1,0322645	,8575749
		educación primaria	,1581156	,29277511	,999	-,7314239	1,0476550
		educación secundaria	,4111499	,29545641	,861	-,4865362	1,3088360
		educación especial	-,5921422	,75776877	,994	-2,8944733	1,7101889
		otro título	,5153050	,57281935	,986	-1,2250937	2,2557037
		licenciado en educación	,0739139	,29150936	1,000	-,8117798	,9596077
		otro título no docente	-,0818373	,52811334	1,000	-1,6864056	1,5227310
	educación inicial	no tiene	,0873448	,31100246	1,000	-,8575749	1,0322645
		educación primaria	,2454604	,13556841	,613	-,1664375	,6573583
		educación secundaria	,4984947	,14126578	,010	,0692865	,9277030
		educación especial	-,5047973	,71195157	,997	-2,6679219	1,6583272
		otro título	,6026498	,51066969	,938	-,9489194	2,1542191
		licenciado en educación	,1612588	,13281278	,928	-,2422667	,5647842
		otro título no docente	,0055075	,45996221	1,000	-1,3919970	1,4030121
	educación primaria	no tiene	-,1581156	,29277511	,999	-1,0476550	,7314239
		educación inicial	-,2454604	,13556841	,613	-,6573583	,1664375
		educación secundaria	,2530343	,09460842	,132	-,0344147	,5404834
		educación especial	-,7502577	,70418021	,964	-2,8897706	1,3892551
		otro título	,3571894	,49977822	,997	-1,1612882	1,8756671
		licenciado en educación	-,0842016	,08144917	,969	-,3316689	,1632657
		otro título no docente	-,2399529	,44783922	,999	-1,6006241	1,1207184
	educación secundaria	no tiene	-,4111499	,29545641	,861	-1,3088360	,4865362
		educación inicial	-,4984947*	,14126578	,010	-,9277030	-,0692865
		educación primaria	-,2530343	,09460842	,132	-,5404834	,0344147
		educación especial	-1,0032921	,70529922	,847	-3,1462048	1,1396207
		otro título	,1041551	,50135366	1,000	-1,4191092	1,6274194
		licenciado en educación	-,3372359*	,09061563	,005	-,6125537	-,0619182
		otro título no docente	-,4929872	,44959670	,958	-1,8589982	,8730238
	educación especial	no tiene	,5921422	,75776877	,994	-1,7101889	2,8944733
		educación inicial	,5047973	,71195157	,997	-1,6583272	2,6679219
		educación primaria	,7502577	,70418021	,964	-1,3892551	2,8897706
		educación secundaria	1,0032921	,70529922	,847	-1,1396207	3,1462048
		otro título	1,1074472	,85922902	,903	-1,5031509	3,7180453
		licenciado en educación	,6660561	,70365489	,981	-1,4718606	2,8039729
		otro título no docente	,5103049	,83009410	,999	-2,0117725	3,0323822
	otro título	no tiene	-,5153050	,57281935	,986	-2,2557037	1,2250937
		educación inicial	-,6026498	,51066969	,938	-2,1542191	,9489194
		educación primaria	-,3571894	,49977822	,997	-1,8756671	1,1612882
		educación secundaria	-,1041551	,50135366	1,000	-1,6274194	1,4191092
		educación especial	-1,1074472	,85922902	,903	-3,7180453	1,5031509
		licenciado en educación	-,4413910	,49903778	,987	-1,9576190	1,0748369
		otro título no docente	-,5971423	,66555594	,986	-2,6193029	1,4250183
	licenciado en educación	no tiene	-,0739139	,29150936	1,000	-,9596077	,8117798
		educación inicial	-,1612588	,13281278	,928	-,5647842	,2422667
		educación primaria	,0842016	,08144917	,969	-,1632657	,3316689
		educación secundaria	,3372359*	,09061563	,005	,0619182	,6125537
		educación especial	-,6660561	,70365489	,981	-2,8039729	1,4718606
		otro título	,4413910	,49903778	,987	-1,0748369	1,9576190
otro título no docente		-,1557513	,44701276	1,000	-1,5139114	1,2024089	
otro título no docente	no tiene	,0818373	,52811334	1,000	-1,5227310	1,6864056	
	educación inicial	-,0055075	,45996221	1,000	-1,4030121	1,3919970	
	educación primaria	,2399529	,44783922	,999	-1,1207184	1,6006241	
	educación secundaria	,4929872	,44959670	,958	-,8730238	1,8589982	
	educación especial	-,5103049	,83009410	,999	-3,0323822	2,0117725	
	otro título	,5971423	,66555594	,986	-1,4250183	2,6193029	

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	no tiene	licenciado en educación	,1557513	,44701276	1,000	-1,2024089	1,5139114
		educación inicial	-,2463679	,31014525	,993	-1,1886832	,6959473
		educación primaria	-,3653506	,29196814	,916	-1,2524382	,5217371
		educación secundaria	-,0344582	,29464204	1,000	-,9296700	,8607536
		educación especial	-,5168124	,75568013	,997	-2,8127976	1,7791728
		otro título	-,4772309	,57124049	,991	-2,2128326	1,2583708
		licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597
		otro título no docente	-1,1818803	,52665771	,326	-2,7820260	,4182653
	educación inicial	no tiene	,2463679	,31014525	,993	-,6959473	1,1886832
		educación primaria	-,1189826	,13519474	,988	-,5297452	,2917800
		educación secundaria	,2119098	,14087641	,805	-,2161154	,6399350
		educación especial	-,2704444	,70998922	1,000	-2,4276068	1,8867179
		otro título	-,2308630	,50926213	1,000	-1,7781556	1,3164297
		licenciado en educación	,2016751	,13244671	,795	-,2007381	,6040883
		otro título no docente	-,9355124	,45869442	,456	-2,3291650	,4581402
		licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597
	educación primaria	no tiene	,3653506	,29196814	,916	-,5217371	1,2524382
		educación inicial	,1189826	,13519474	,988	-,2917800	,5297452
		educación secundaria	,3308924*	,09434765	,011	,0442356	,6175492
		educación especial	-,1514618	,70223928	1,000	-2,2850775	1,9821539
		otro título	-,1118803	,49840068	1,000	-1,6261726	1,4024120
		licenciado en educación	,3206577*	,08122467	,002	,0738725	,5674429
		otro título no docente	-,8165298	,44660484	,601	-2,1734506	,5403911
		licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597
	educación secundaria	no tiene	,0344582	,29464204	1,000	-,8607536	,9296700
		educación inicial	-,2119098	,14087641	,805	-,6399350	,2161154
		educación primaria	-,3308924*	,09434765	,011	-,6175492	-,0442356
		educación especial	-,4823542	,70335521	,997	-2,6193604	1,6546520
		otro título	-,4427727	,49997178	,987	-1,9618385	1,0762930
		licenciado en educación	-,0102347	,09036587	1,000	-,2847936	,2643242
		otro título no docente	-1,1474222	,44835748	,173	-2,5096680	,2148237
		licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597
	educación especial	no tiene	,5168124	,75568013	,997	-1,7791728	2,8127976
		educación inicial	,2704444	,70998922	1,000	-1,8867179	2,4276068
		educación primaria	,1514618	,70223928	1,000	-1,9821539	2,2850775
		educación secundaria	,4823542	,70335521	,997	-1,6546520	2,6193604
		otro título	,0395815	,85686073	1,000	-2,5638210	2,6429840
		licenciado en educación	,4721195	,70171541	,998	-1,6599045	2,6041435
		otro título no docente	-,6650680	,82780611	,993	-3,1801938	1,8500578
		licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597
	otro título	no tiene	,4772309	,57124049	,991	-1,2583708	2,2128326
		educación inicial	,2308630	,50926213	1,000	-1,3164297	1,7781556
educación primaria		,1118803	,49840068	1,000	-1,4024120	1,6261726	
educación secundaria		,4427727	,49997178	,987	-1,0762930	1,9618385	
educación especial		-,0395815	,85686073	1,000	-2,6429840	2,5638210	
licenciado en educación		,4325380	,49766228	,989	-1,0795108	1,9445868	
otro título no docente		-,7046495	,66372147	,964	-2,7212364	1,3119375	
licenciado en educación		-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597	
licenciado en educación	no tiene	,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597	
	educación inicial	-,2016751	,13244671	,795	-,6040883	,2007381	
	educación primaria	-,3206577*	,08122467	,002	-,5674429	-,0738725	
	educación secundaria	,0102347	,09036587	1,000	-,2643242	,2847936	
	educación especial	-,4721195	,70171541	,998	-2,6041435	1,6599045	
	otro título	-,4325380	,49766228	,989	-1,9445868	1,0795108	
	otro título no docente	-1,1371875	,44578066	,176	-2,4916042	,2172292	
	licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597	
otro título no docente	no tiene	1,1818803	,52665771	,326	-,4182653	2,7820260	
	educación inicial	,9355124	,45869442	,456	-,4581402	2,3291650	
	educación primaria	,8165298	,44660484	,601	-,5403911	2,1734506	
	educación secundaria	1,1474222	,44835748	,173	-,2148237	2,5096680	
	educación especial	,6650680	,82780611	,993	-1,8500578	3,1801938	
	otro título	,7046495	,66372147	,964	-1,3119375	2,7212364	
	licenciado en educación	1,1371875	,44578066	,176	-,2172292	2,4916042	
	licenciado en educación	-,0446929	,29070587	1,000	-,9279454	,8385597	

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	no tiene	educación inicial	,2528262	,31201253	,993	-,6951624	1,2008148
		educación primaria	-,1962453	,29372598	,998	-1,0886738	,6961832
		educación secundaria	-,1837973	,29641599	,999	-1,0843989	,7168043
		educación especial	,1099351	,76022984	1,000	-2,1998735	2,4197437
		otro título	-,4079220	,57467974	,997	-2,1539732	1,3381292
		licenciado en educación	-,2048196	,29245612	,997	-1,0933899	,6837507
		otro título no docente	-,7591407	,52982855	,842	-2,3689204	,8506389
	educación inicial	no tiene	-,2528262	,31201253	,993	-1,2008148	,6951624
		educación primaria	-,4490715*	,13600871	,022	-,8623071	-,0358358
		educación secundaria	-,4366235*	,14172458	,044	-,8672257	-,0060212
		educación especial	-,1428911	,71426384	1,000	-2,3130411	2,0272588
		otro título	-,6607482	,51232824	,903	-2,2173566	,8958603
		licenciado en educación	-,4576458*	,13324412	,014	-,8624818	-,0528097
		otro título no docente	-1,0119669	,46145607	,357	-2,4140103	,3900765
	educación primaria	no tiene	,1962453	,29372598	,998	-,6961832	1,0886738
		educación inicial	,4490715*	,13600871	,022	,0358358	,8623071
		educación secundaria	,0124480	,09491569	1,000	-,2759346	,3008306
		educación especial	,3061803	,70646724	1,000	-1,8402812	2,4526419
		otro título	-,2116767	,50140139	1,000	-1,7350860	1,3117327
		licenciado en educación	-,0085743	,08171370	1,000	-,2568453	,2396967
		otro título no docente	-,5628954	,44929371	,916	-1,9279858	,8021950
	educación secundaria	no tiene	,1837973	,29641599	,999	-,7168043	1,0843989
		educación inicial	,4366235*	,14172458	,044	,0060212	,8672257
		educación primaria	-,0124480	,09491569	1,000	-,3008306	,2759346
		educación especial	,2937323	,70758989	1,000	-1,8561401	2,4436048
		otro título	-,2241247	,50298195	1,000	-1,7523363	1,3040869
		licenciado en educación	-,0210223	,09090993	1,000	-,2972342	,2551896
		otro título no docente	-,5753434	,45105690	,908	-1,9457910	,7951041
	educación especial	no tiene	-,1099351	,76022984	1,000	-2,4197437	2,1998735
		educación inicial	,1428911	,71426384	1,000	-2,0272588	2,3130411
		educación primaria	-,3061803	,70646724	1,000	-2,4526419	1,8402812
		educación secundaria	-,2937323	,70758989	1,000	-2,4436048	1,8561401
		otro título	-,5178570	,86201962	,999	-3,1369338	2,1012197
		licenciado en educación	-,3147546	,70594022	1,000	-2,4596149	1,8301056
		otro título no docente	-,8690758	,83279007	,968	-3,3993443	1,6611928
	otro título	no tiene	,4079220	,57467974	,997	-1,3381292	2,1539732
		educación inicial	,6607482	,51232824	,903	-,8958603	2,2173566
		educación primaria	,2116767	,50140139	1,000	-1,3117327	1,7350860
		educación secundaria	,2241247	,50298195	1,000	-1,3040869	1,7523363
		educación especial	,5178570	,86201962	,999	-2,1012197	3,1369338
		licenciado en educación	,2031024	,50065855	1,000	-1,3180500	1,7242548
		otro título no docente	-,3512187	,66771752	1,000	-2,3799469	1,6775094
	licenciado en educación	no tiene	,2048196	,29245612	,997	-,6837507	1,0933899
		educación inicial	,4576458*	,13324412	,014	,0528097	,8624818
		educación primaria	,0085743	,08171370	1,000	-,2396967	,2568453
		educación secundaria	,0210223	,09090993	1,000	-,2551896	,2972342
		educación especial	,3147546	,70594022	1,000	-1,8301056	2,4596149
otro título		-,2031024	,50065855	1,000	-1,7242548	1,3180500	
otro título no docente		-,5543211	,44846456	,921	-1,9168924	,8082501	
otro título no docente	no tiene	,7591407	,52982855	,842	-,8506389	2,3689204	
	educación inicial	1,0119669	,46145607	,357	-,3900765	2,4140103	
	educación primaria	,5628954	,44929371	,916	-,8021950	1,9279858	
	educación secundaria	,5753434	,45105690	,908	-,7951041	1,9457910	
	educación especial	,8690758	,83279007	,968	-1,6611928	3,3993443	
	otro título	,3512187	,66771752	1,000	-1,6775094	2,3799469	
	licenciado en educación	,5543211	,44846456	,921	-,8082501	1,9168924	

Basadas en las medias observadas.

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,003.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

5.6.1.8 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y otros estudios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 92) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por otros estudios con que cuentan los docentes ($F_{28, 3480} = 2.866$, $p < .001$, $\eta^2 = .023$).

Tabla 92: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Otros estudios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Otrosest	Traza de Pillai	,090	2,866	28,000	3480,000	,000	,023
a. Diseño: Intersección + otrosest							

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 93) muestran que los otros estudios de los docentes tienen diferencias estadísticamente significativas en F2 Autorrealización docente ($p < .001$), F4 Insatisfacción docente ($p = .014$) y F7 Evitación de riesgos e iniciativas ($p < .001$). El tamaño del efecto más relevante, aunque pequeño, corresponde a F7 Evitación de riesgos e iniciativas al ser capaz de explicar el 3.1% de la varianza.

Tabla 93: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Otros estudios

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Otros estudios (otrosest)	F1 Competencia docente	4	877	1.256	.286	.006
	F2 Autorrealización docente	4	877	6.078	.000	.027
	F3 Relación con padres de familia	4	877	.696	.595	.003
	F4 Insatisfacción docente	4	877	3.159	.014	.014
	F5 Percepción interpersonal	4	877	.572	.683	.003
	F6 Aceptación de sí mismo	4	877	1.489	.204	.007
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	4	877	6.868	.000	.031

Notas: gl_{num} = Grados de libertad del numerador; gl_{den} = Grados de libertad del denominador; F = resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al realizar las pruebas post hoc se muestran diferencias estadísticamente significativas en F2 Autorrealización docente, los docentes

que tienen estudios de maestría tienen mayor autorrealización que los que hicieron otro ($p = .035$) o ningún estudio ($p = .006$); por otro lado, los que estudiaron doctorado tienen más autorrealización que especialidad ($p = .030$), otros estudios ($p = .006$) y ninguno de los anteriores ($p = .004$). En F4 Insatisfacción docente, los que tienen maestría muestran menos insatisfacción que los que hicieron otro ($p = .024$) o ningún estudio ($p = .032$); en F7 Evitación de riesgos e iniciativas, son los docentes con maestría -con medias más bajas y negativas- los que menos evitan riesgos a diferencia de los que hicieron otro estudio o ningún estudio, al nivel de $p < .001$.

Tabla 94: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Otros estudios

Comparaciones múltiples								
DHS de Tukey								
Variable dependiente	(I)Otros estudios	(J)Otros estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	especialidad	maestría	-,1436424	,12386006	,774	-,4822122	,1949274	
		doctorado	-,9999981*	,34337157	,030	-1,9385998	-,0613964	
		otros estudios	,1519959	,11806889	,699	-,1707439	,4747356	
		ninguno de los anteriores	,1733176	,10866399	,501	-,1237140	,4703492	
	maestría	especialidad	,1436424	,12386006	,774	-,1949274	,4822122	
		doctorado	-,8563557	,33856894	,085	-1,7818294	,0691180	
		otros estudios	,2956383*	,10327222	,035	,0133450	,5779315	
		ninguno de los anteriores	,3169600*	,09237288	,006	,0644599	,5694601	
	doctorado	especialidad	,9999981*	,34337157	,030	,0613964	1,9385998	
		maestría	,8563557	,33856894	,085	-,0691180	1,7818294	
		otros estudios	1,1519940*	,33649350	,006	,2321934	2,0717945	
		ninguno de los anteriores	1,1733157*	,33330987	,004	,2622176	2,0844139	
	otros estudios	especialidad	-,1519959	,11806889	,699	-,4747356	,1707439	
		maestría	-,2956383*	,10327222	,035	-,5779315	-,0133450	
		doctorado	-1,1519940*	,33649350	,006	-2,0717945	-,2321934	
		ninguno de los anteriores	,0213217	,08444938	,999	-,2095195	,2521630	
	ninguno de los anteriores	especialidad	-,1733176	,10866399	,501	-,4703492	,1237140	
		maestría	-,3169600*	,09237288	,006	-,5694601	-,0644599	
		doctorado	-1,1733157*	,33330987	,004	-2,0844139	-,2622176	
		otros estudios	-,0213217	,08444938	,999	-,2521630	,2095195	
	REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	especialidad	maestría	,3142312	,12467404	,087	-,0265636	,6550261
			doctorado	-,2963094	,34562813	,912	-1,2410793	,6484606
			otros estudios	,0037297	,11884481	1,000	-,3211310	,3285905
			ninguno de los anteriores	,0456135	,10937810	,994	-,2533701	,3445971
maestría		especialidad	-,3142312	,12467404	,087	-,6550261	,0265636	
		doctorado	-,6105406	,34079393	,379	-1,5420963	,3210151	
		otros estudios	-,3105015*	,10395090	,024	-,5946499	-,0263531	
		ninguno de los anteriores	-,2686178*	,09297993	,032	-,5227772	-,0144583	
doctorado		especialidad	,2963094	,34562813	,912	-,6484606	1,2410793	
		maestría	,6105406	,34079393	,379	-,3210151	1,5420963	
		otros estudios	,3000391	,33870485	,902	-,6258061	1,2258844	
		ninguno de los anteriores	,3419228	,33550030	,847	-,5751628	1,2590085	
otros estudios		especialidad	-,0037297	,11884481	1,000	-,3285905	,3211310	
		maestría	,3105015*	,10395090	,024	,0263531	,5946499	

Comparaciones múltiples								
DHS de Tukey								
Variable dependiente	(I)Otros estudios	(J)Otros estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
		doctorado	-,3000391	,33870485	,902	-1,2258844	,6258061	
		ninguno de los anteriores	,0418837	,08500436	,988	-,1904746	,2742420	
	ninguno de los anteriores	especialidad	-,0456135	,10937810	,994	-,3445971	,2533701	
		maestría	,2686178*	,09297993	,032	,0144583	,5227772	
		doctorado	-,3419228	,33550030	,847	-1,2590085	,5751628	
		otros estudios	-,0418837	,08500436	,988	-,2742420	,1904746	
	REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	especialidad	maestría	,1867402	,12364271	,556	-,1512355	,5247159
			doctorado	,4760439	,34276903	,635	-,4609108	1,4129985
			otros estudios	-,2702458	,11786170	,148	-,5924192	,0519276
			ninguno de los anteriores	-,1932889	,10847330	,385	-,4897992	,1032215
maestría		especialidad	-,1867402	,12364271	,556	-,5247159	,1512355	
		doctorado	,2893037	,33797482	,913	-,6345461	1,2131534	
		otros estudios	-,4569860*	,10309100	,000	-,7387839	-,1751881	
		ninguno de los anteriores	-,3800290*	,09221079	,000	-,6320860	-,1279721	
doctorado		especialidad	-,4760439	,34276903	,635	-1,4129985	,4609108	
		maestría	-,2893037	,33797482	,913	-1,2131534	,6345461	
		otros estudios	-,7462896	,33590302	,173	-1,6644761	,1718968	
		ninguno de los anteriores	-,6693327	,33272499	,261	-1,5788321	,2401667	
otros estudios		especialidad	,2702458	,11786170	,148	-,0519276	,5924192	
		maestría	,4569860*	,10309100	,000	,1751881	,7387839	
		doctorado	,7462896	,33590302	,173	-,1718968	1,6644761	
		ninguno de los anteriores	,0769569	,08430119	,892	-,1534793	,3073931	
ninguno de los anteriores		especialidad	,1932889	,10847330	,385	-,1032215	,4897992	
		maestría	,3800290*	,09221079	,000	,1279721	,6320860	
		doctorado	,6693327	,33272499	,261	-,2401667	1,5788321	
		otros estudios	-,0769569	,08430119	,892	-,3073931	,1534793	
Basadas en las medias observadas.								
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,974.								
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.								

5.6.1.9 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y situación laboral

Los resultados de este MANOVA (Tabla 95) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la situación laboral de los docentes ($F_{7, 869} = 3.859, p < .001, \eta^2 = .030$).

Tabla 95: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Situación laboral

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Sitlab	Traza de Pillai	,030	3,859 ^b	7,000	869,000	,000	,030
a. Diseño: Intersección + sitlab							
b. Estadístico exacto							

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 96) muestran que los mayores efectos principales están en F3 Relación con padres de familia ($p = .003$), F4 Insatisfacción docente ($p = .007$) y F7 Evitación de

riesgos e iniciativas que resulta estadísticamente significativo al nivel de $p = .019$. El tamaño del efecto es más bien modesto.

Tabla 96: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Situación laboral

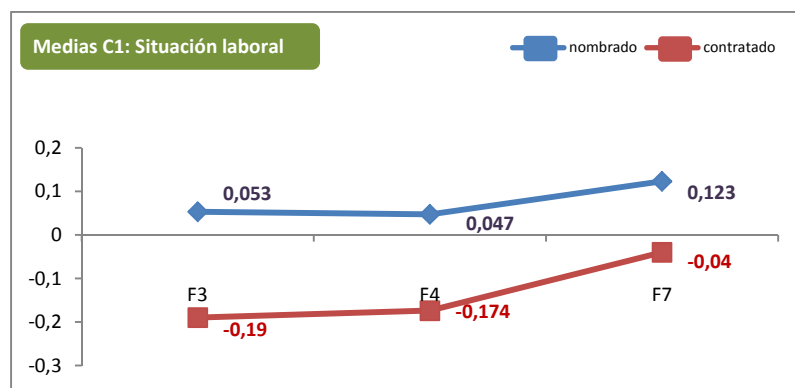
Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Situación laboral (sitlab)	F1 Competencia docente	1	876	.439	.508	.001
	F2 Autorrealización docente	1	876	.569	.451	.001
	F3 Relación con padres de familia	1	876	8.797	.003	.010
	F4 Insatisfacción docente	1	876	7.319	.007	.008
	F5 Percepción interpersonal	1	876	.280	.597	.000
	F6 Aceptación de sí mismo	1	876	3.626	.057	.004
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	1	876	5.547	.019	.006

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al analizar las medias marginales se muestra que los docentes nombrados en sus puestos tienen medias más altas que los docentes contratados en F3 Relación con padres de familia (.053), F4 Insatisfacción docente (.047) y F7 Evitación de riesgos e iniciativas (.123). Las medias de los docentes contratados son al nivel de -.019 en F3 Relación con padres de familia, al nivel de -.174 en F4 Insatisfacción docente y al nivel de -.04 en F7 Evitación de riesgos e iniciativas.

El Gráfico 47 muestra que los docentes nombrados se relacionan con mayor insatisfacción docente y mayor evitación de riesgos e iniciativas.

Gráfico 47: Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Situación laboral



5.6.1.10 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y años de servicios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 97) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por los años de servicios de los docentes ($F_{28, 3448} = 1.771$, $p = .008$, $\eta^2 = .014$).

Tabla 97: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Años de servicios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Servcpm1	Traza de Pillai	,057	1,771	28,000	3448,000	,008	,014
a. Diseño: Intersección + servcpm1							

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 98) muestran que los años de servicios afectan significativamente a F4 Insatisfacción docente ($p = .003$) y a F7 Evitación de riesgos e iniciativas ($p = .036$). El tamaño del efecto en ambos casos es débil, F4 explica el 1.8% de la varianza y F7 apenas el 1.2% de la varianza.

Tabla 98: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Años de servicios

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Años de servicios (servcpm1)	F1 Competencia docente	4	869	.528	.715	.002
	F2 Autorrealización docente	4	869	2.218	.065	.010
	F3 Relación con padres de familia	4	869	2.134	.075	.010
	F4 Insatisfacción docente	4	869	4.044	.003	.018
	F5 Percepción interpersonal	4	869	.563	.690	.003
	F6 Aceptación de sí mismo	4	869	.419	.795	.002
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	4	869	2.574	.036	.012

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al realizar las pruebas post hoc, encontramos que en F4 Insatisfacción docente hay diferencias estadísticamente significativas con el grupo de docentes que tienen más de 20 años de servicios que presentan medias superiores a los grupos de 1 a 3 años ($p = .003$) y de 9 a 14 años ($p = .028$). En F7 Evitación de riesgos e iniciativas, son los docentes recién ingresados al servicio docente y que no superan los 3 años de trabajo los que presentan resultados estadísticamente significativos con respecto al grupo docente de 9 a 14 años; son los docentes con menos de 3 años de servicios los que cuentan con media superior de evitación de riesgos al nivel de $p = .016$.

Tabla 99: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Años de servicios

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Años de servicios según CPM 2009-2010	(J)Años de servicios según CPM 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 4 for analysis 1	1-3 años	4-8 años	-,2406923	,13131327	,355	-,5996424	,1182577
		9-14 años	-,1732858	,12994735	,670	-,5285020	,1819305
		15-20 años	-,2988393	,12865229	,139	-,6505154	,0528368

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Años de servicios según CPM 2009-2010	(J)Años de servicios según CPM 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
CPSMD	4-8 años	Más de 20 años	-,4673921*	,12975196	,003	-,8220743	-,1127100
		1-3 años	,2406923	,13131327	,355	-,1182577	,5996424
		9-14 años	,0674065	,10199959	,965	-,2114134	,3462265
		15-20 años	-,0581470	,10034448	,978	-,3324426	,2161486
		Más de 20 años	-,2266998	,10175055	,170	-,5048390	,0514393
	9-14 años	1-3 años	,1732858	,12994735	,670	-,1819305	,5285020
		4-8 años	-,0674065	,10199959	,965	-,3462265	,2114134
		15-20 años	-,1255535	,09855025	,707	-,3949446	,1438375
		Más de 20 años	-,2941064*	,09998155	,028	-,5674099	-,0208028
	15-20 años	1-3 años	,2988393	,12865229	,139	-,0528368	,6505154
		4-8 años	,0581470	,10034448	,978	-,2161486	,3324426
		9-14 años	,1255535	,09855025	,707	-,1438375	,3949446
		Más de 20 años	-,1685528	,09829247	,425	-,4372392	,1001335
	Más de 20 años	1-3 años	,4673921*	,12975196	,003	,1127100	,8220743
		4-8 años	,2266998	,10175055	,170	-,0514393	,5048390
		9-14 años	,2941064*	,09998155	,028	,0208028	,5674099
		15-20 años	,1685528	,09829247	,425	-,1001335	,4372392
		4-8 años	,0704781	,10288408	,960	-,2107596	,3517158
		9-14 años	,0165663	,10109538	1,000	-,2597819	,2929145
		15-20 años	,1189071	,09938748	,753	-,1527725	,3905867
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	1-3 años	4-8 años	,3438367	,13215204	,071	-,0174062	,7050796
		9-14 años	,4080504*	,13077739	,016	,0505652	,7655356
		15-20 años	,2949315	,12947406	,153	-,0589910	,6488540
		Más de 20 años	,3381079	,13058076	,073	-,0188398	,6950555
	4-8 años	1-3 años	-,3438367	,13215204	,071	-,7050796	,0174062
		9-14 años	,0642137	,10265112	,971	-,2163872	,3448146
		15-20 años	-,0489052	,10098544	,989	-,3249529	,2271425
		Más de 20 años	-,0057288	,10240048	1,000	-,2856446	,2741869
	9-14 años	1-3 años	-,4080504*	,13077739	,016	-,7655356	-,0505652
		4-8 años	-,0642137	,10265112	,971	-,3448146	,2163872
		15-20 años	-,1131189	,09917975	,785	-,3842307	,1579929
		Más de 20 años	-,0699426	,10062019	,958	-,3449918	,2051067
	15-20 años	1-3 años	-,2949315	,12947406	,153	-,6488540	,0589910
		4-8 años	,0489052	,10098544	,989	-,2271425	,3249529
		9-14 años	,1131189	,09917975	,785	-,1579929	,3842307
		Más de 20 años	,0431763	,09892032	,992	-,2272263	,3135789
	Más de 20 años	1-3 años	-,3381079	,13058076	,073	-,6950555	,0188398
		4-8 años	,0057288	,10240048	1,000	-,2741869	,2856446
		9-14 años	,0699426	,10062019	,958	-,2051067	,3449918
		15-20 años	-,0431763	,09892032	,992	-,3135789	,2272263

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,997.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.1.11 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y nivel educativo en que trabaja

Los resultados de este MANOVA (Tabla 100) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el nivel educativo en el que trabajan los docentes ($F_{14, 1740} = 5.080$, $p < .001$, $\eta^2 = .039$).

Tabla 100: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Nivel educativo en que trabaja

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Nivel	Traza de Pillai	,079	5,080	14,000	1740,000	,000	,039

a. Diseño: Intersección + nivel

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 101) muestran que el nivel educativo en el que trabajan los docentes tiene significación en cinco de las siete variables. Los mayores efectos principales están en F2 Autorrealización docente ($p = .016$), F3 Relación con padres de familia ($p < .001$), F4 Insatisfacción docente ($p < .001$), F5 Percepción interpersonal ($p = .015$) y F6 Aceptación de sí mismo ($p = .014$). El tamaño del efecto más relevante, aunque pequeño, corresponde a F3 Relación con padres de familia al ser capaz de explicar el 2.5% de la varianza.

Tabla 101: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Nivel educativo en que trabaja

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Nivel (nivel)	F1 Competencia docente	2	877	.693	.500	.002
	F2 Autorrealización docente	2	877	4.174	.016	.009
	F3 Relación con padres de familia	2	877	11.211	.000	.025
	F4 Insatisfacción docente	2	877	7.967	.000	.018
	F5 Percepción interpersonal	2	877	4.254	.015	.010
	F6 Aceptación de sí mismo	2	877	4.295	.014	.010
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	877	2.320	.099	.005

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al realizar las pruebas post hoc, encontramos que en F2 Autorrealización docente son los docentes del nivel secundaria los que tienen medias superiores ($p = .022$) a los docentes del nivel primaria.

En F3 Relación con padres de familia, los docentes del nivel inicial tienen mayor relación que los del nivel secundaria ($p < .001$) y los del nivel primaria también tienen mayor significación ($p = .002$) que los docentes de secundaria. En F4 Insatisfacción docente, los de primaria están más insatisfechos que los de secundaria al nivel de $p < .001$. Hay diferencias estadísticamente significativas en F5 Percepción interpersonal siendo los docentes del nivel inicial los que muestran medias superiores a los docentes del nivel primaria ($p = .014$) y del nivel secundaria ($p = .028$).

En F6 Aceptación de sí mismo los docentes de inicial tienen medias más bajas y negativas que los grupos de primaria ($p = .022$) y secundaria ($p =$

.016), por tanto los docentes de primaria y secundaria tienen mayor aceptación de sí mismos que los del nivel inicial.

Tabla 102: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Nivel educativo en el que trabaja

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,0119277	,09747586	,992	-,2407721	,2169166
		secundaria	-,2072754	,09901454	,092	-,4397321	,0251814
	primaria	inicial	,0119277	,09747586	,992	-,2169166	,2407721
		secundaria	-,1953476*	,07362016	,022	-,3681859	-,0225094
	secundaria	inicial	,2072754	,09901454	,092	-,0251814	,4397321
		primaria	,1953476*	,07362016	,022	,0225094	,3681859
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	,1754883	,09670854	,165	-,0515546	,4025312
		secundaria	,4266874*	,09823511	,000	,1960606	,6573143
	primaria	inicial	-,1754883	,09670854	,165	-,4025312	,0515546
		secundaria	,2511991*	,07304063	,002	,0797214	,4226768
	secundaria	inicial	-,4266874*	,09823511	,000	-,6573143	-,1960606
		primaria	-,2511991*	,07304063	,002	-,4226768	-,0797214
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,2266292	,09705999	,052	-,4544973	,0012388
		secundaria	,0561460	,09859210	,836	-,1753189	,2876110
	primaria	inicial	,2266292	,09705999	,052	-,0012388	,4544973
		secundaria	,2827753*	,07330607	,000	,1106744	,4548762
	secundaria	inicial	-,0561460	,09859210	,836	-,2876110	,1753189
		primaria	-,2827753*	,07330607	,000	-,4548762	-,1106744
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	,2738615*	,09746706	,014	,0450378	,5026852
		secundaria	,2539749*	,09900560	,028	,0215391	,4864106
	primaria	inicial	-,2738615*	,09746706	,014	-,5026852	-,0450378
		secundaria	-,0198867	,07361351	,961	-,1927093	,1529360
	secundaria	inicial	-,2539749*	,09900560	,028	-,4864106	-,0215391
		primaria	,0198867	,07361351	,961	-,1529360	,1927093
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,2588062*	,09746253	,022	-,4876193	-,0299932
		secundaria	-,2744264*	,09900100	,016	-,5068513	-,0420015
	primaria	inicial	,2588062*	,09746253	,022	,0299932	,4876193
		secundaria	-,0156202	,07361009	,975	-,1884348	,1571945
	secundaria	inicial	,2744264*	,09900100	,016	,0420015	,5068513
		primaria	,0156202	,07361009	,975	-,1571945	,1884348
		primaria	-,0186662	,07377522	,965	-,1918685	,1545361

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,997.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.1.12 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente y sueldo docente

Los resultados de este MANOVA (Tabla 103) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por el sueldo docente ($F_{14, 1722} = 1.356, p = .167, \eta^2 = .011$).

Tabla 103: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Sueldo docente

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sueldo	Traza de Pillai	,022	1,356	14,000	1722,000	,167	,011

a. Diseño: Intersección + sueldo

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 104) muestran que la variable sueldo docente no tiene significación en las variables dependientes.

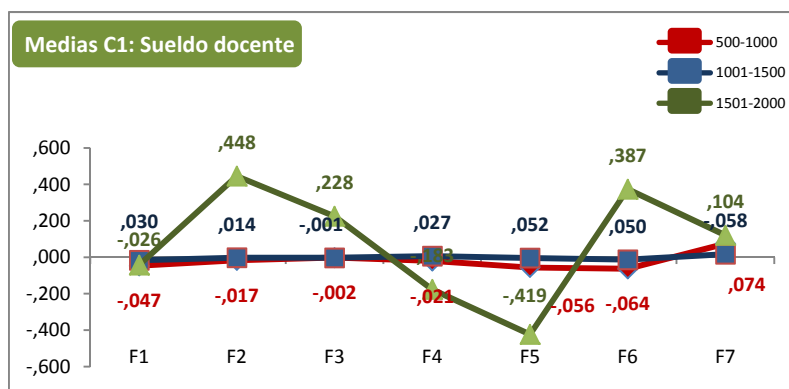
Tabla 104: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Sueldo docente

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Sueldo (sueldo)	F1 Competencia docente	2	868	.632	.532	.001
	F2 Autorrealización docente	2	868	1.410	.245	.003
	F3 Relación con padres de familia	2	868	.335	.715	.001
	F4 Insatisfacción docente	2	868	.465	.628	.001
	F5 Percepción interpersonal	2	868	2.371	.094	.005
	F6 Aceptación de sí mismo	2	868	2.324	.098	.005
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	868	1.909	.149	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al observar las medias marginales no se encuentra diferencias en la gráfica de los dos primeros grupos. El tercer grupo (1501-2000) destaca por tener las medias más altas y bajas.

Gráfico 48: Medias del factor 2 del Cuestionario 1 por Sueldo docente



5.6.2 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Compromiso del docente y variables predictoras

Se ha estimado un MANOVA de cada variable independiente (género (2), edad (8), lengua materna (5), región de nacimiento (3), estado civil (6), nivel social (5), titulación (8), otros estudios (5), situación laboral (2), años de servicios (5), nivel

educativo en que trabaja (3) y sueldo docente (3)), con las tres variables dependientes (F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa).

5.6.2.1 MANOVA entre Compromiso del docente y género

Los resultados de este MANOVA (Tabla 105) muestran que las variables dependientes combinadas no resultan afectadas de forma significativa por la variable género ($F_{3, 873} = 1.616$, $p = .184$, $\eta^2 = .006$).

Tabla 105: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Género

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Género	Traza de Pillai	,006	1,616 ^b	3,000	873,000	,184	,006

a. Diseño: Intersección + género

Aunque los contrastes multivariados con respecto al género no mostraron diferencias estadísticamente significativas, se realizó ANOVA de continuación para observar los efectos principales sobre las variables dependientes. Los resultados de los ANOVA de la Tabla 106 revelan que los mayores efectos principales del género se hallan en F1 Procesos de cambio aunque se trata de efectos muy modestos.

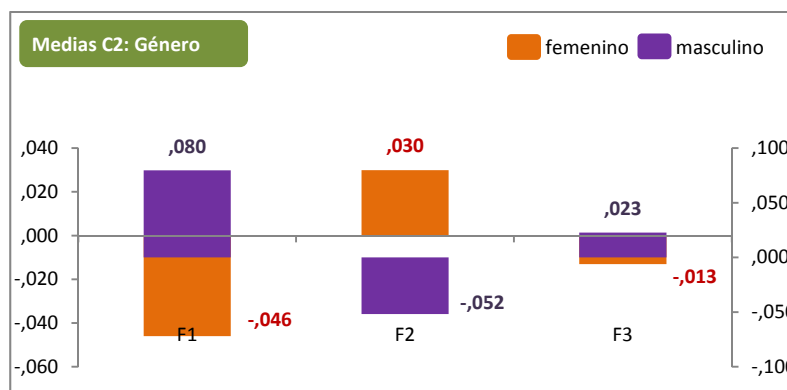
Tabla 106: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Género

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Género (género)	F1 Procesos de cambio	1	876	3.226	.073	.004
	F2 Transformación de la práctica educativa	1	876	1.362	.244	.002
	F3 Relación con la comunidad educativa	1	876	.260	.610	.000

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias marginales estimadas en relación al género muestra que los docentes hombres tienen una media positiva (.080) en F1 Procesos de cambio a diferencia de la media negativa de las docentes mujeres (-.046); ocurre lo inverso en cuanto a F2 Transformación de la práctica educativa ya que son las mujeres (.030) las que muestran más disposición a la transformación que los hombres (-.052); y en F3 Relación con la comunidad educativa resultan los hombres con medias superiores (.023) a las docentes mujeres (-.013). Los docentes hombres resultan con más procesos de cambio y relación con comunidad educativa que las docentes mujeres, lo que puede observarse a continuación.

Gráfico 49: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Género



5.6.2.2 MANOVA entre Compromiso del docente y edad

Los resultados de este MANOVA (Tabla 107) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la edad ($F_{21, 2589} = 1.871, p = .009, \eta^2 = .015$).

Tabla 107: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Edad

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Edadgr1	Traza de Pillai	,045	1,871	21,000	2589,000	,009	,015

a. Diseño: Intersección + edadgr1

A continuación realizamos anovas de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes. Como puede verse en la Tabla 108, en F2 Transformación de la práctica educativa hay efectos principales de la edad que resultan estadísticamente significativos ($p = .003$) aunque el tamaño del efecto es débil ($\eta^2 = .025$).

Tabla 108: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Edad (edad)	F1 Procesos de cambio	7	870	1.538	.151	.012
	F2 Transformación de la práctica educativa	7	870	3.125	.003	.025
	F3 Relación con la comunidad educativa	7	870	.960	.460	.008

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 109 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en F2 Transformación de la práctica educativa. El grupo de docentes entre 51 y 55 años tiene medias superiores al grupo entre

36 y 40 años ($p = .014$), mientras los de 56 y 60 destacan por encima del grupo de 36 y 40 años ($p = .045$).

Tabla 109: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo en el que trabaja

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Edad por gr. de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	menores de 30 años	31 y 35	-,0669843	,12282736	,999	-,4401784	,3062099
		36 y 40	,1904160	,11507993	,717	-,1592387	,5400706
		41 y 45	,1050976	,12094608	,989	-,2623805	,4725758
		46 y 50	,0873340	,12177147	,997	-,2826519	,4573200
		51 y 55	-,3126887	,15838609	,500	-,7939231	,1685458
		56 y 60	-,4668879	,22211731	,414	-1,1417610	,2079852
		61 y más	,3080269	,41469452	,996	-,9519658	1,5680195
	31 y 35	menores de 30 años	,0669843	,12282736	,999	-,3062099	,4401784
		36 y 40	,2574002	,10683968	,238	-,0672175	,5820180
		41 y 45	,1720819	,11313390	,796	-,1716600	,5158238
		46 y 50	,1543183	,11401586	,878	-,1921033	,5007399
		51 y 55	-,2457044	,15250403	,744	-,7090670	,2176583
		56 y 60	-,3999036	,21796198	,596	-1,0621513	,2623441
		61 y más	,3750111	,41248379	,985	-,8782644	1,6282867
	36 y 40	menores de 30 años	-,1904160	,11507993	,717	-,5400706	,1592387
		31 y 35	-,2574002	,10683968	,238	-,5820180	,0672175
		41 y 45	-,0853183	,10467144	,992	-,4033482	,2327115
		46 y 50	-,1030819	,10562408	,978	-,4240062	,2178424
		51 y 55	-,5031046*	,14633629	,014	-,9477274	-,0584818
		56 y 60	-,6573039*	,21369197	,045	-1,3065777	-,0080300
		61 y más	,1176109	,41024347	1,000	-1,1288578	1,3640796
	41 y 45	menores de 30 años	-,1050976	,12094608	,989	-,4725758	,2623805
		31 y 35	-,1720819	,11313390	,796	-,5158238	,1716600
		36 y 40	,0853183	,10467144	,992	-,2327115	,4033482
		46 y 50	-,0177636	,11198665	1,000	-,3580197	,3224925
		51 y 55	-,4177863	,15099295	,105	-,8765578	,0409851
		56 y 60	-,5719856	,21690740	,144	-1,2310290	,0870579
		61 y más	,2029292	,41192750	1,000	-1,0486562	1,4545146
	46 y 50	menores de 30 años	-,0873340	,12177147	,997	-,4573200	,2826519
		31 y 35	-,1543183	,11401586	,878	-,5007399	,1921033
		36 y 40	,1030819	,10562408	,978	-,2178424	,4240062
		41 y 45	,0177636	,11198665	1,000	-,3224925	,3580197
		51 y 55	-,4000227	,15165490	,144	-,8608054	,0607600
		56 y 60	-,5542220	,21736871	,176	-1,2146671	,1062231
		61 y más	,2206928	,41217060	,999	-1,0316312	1,4730168
	51 y 55	menores de 30 años	,3126887	,15838609	,500	-,1685458	,7939231
		31 y 35	,2457044	,15250403	,744	-,2176583	,7090670
		36 y 40	,5031046*	,14633629	,014	-,0584818	,9477274
		41 y 45	,4177863	,15099295	,105	-,0409851	,8765578
		46 y 50	,4000227	,15165490	,144	-,0607600	,8608054
		56 y 60	-,1541992	,23980621	,998	-,8828176	,5744191
		61 y más	,6207155	,42443193	,827	-,6688629	1,9102939
	56 y 60	menores de 30 años	,4668879	,22211731	,414	-,2079852	1,1417610
		31 y 35	,3999036	,21796198	,596	-,2623441	1,0621513
		36 y 40	,6573039*	,21369197	,045	-,0080300	1,3065777
		41 y 45	,5719856	,21690740	,144	-,0870579	1,2310290
		46 y 50	,5542220	,21736871	,176	-,1062231	1,2146671
51 y 55		,1541992	,23980621	,998	-,5744191	,8828176	
61 y más		,7749148	,45209779	,678	-,5987226	2,1485521	
61 y más	menores de 30 años	-,3080269	,41469452	,996	-1,5680195	,9519658	
	31 y 35	-,3750111	,41248379	,985	-1,6282867	,8782644	
	36 y 40	-,1176109	,41024347	1,000	-1,3640796	1,1288578	

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Edad por gr. de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		41 y 45	-,2029292	,41192750	1,000	-1,4545146	1,0486562
		46 y 50	-,2206928	,41217060	,999	-1,4730168	1,0316312
		51 y 55	-,6207155	,42443193	,827	-1,9102939	,6688629
		56 y 60	-,7749148	,45209779	,678	-2,1485521	,5987226

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,004.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.2.3 MANOVA entre Compromiso del docente y lengua materna

Los resultados de este MANOVA (Tabla 110) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la lengua materna ($F_{12, 2616} = 2.316$, $p = .006$, $\eta^2 = .011$).

Tabla 110: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Lengua

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Lengua	Traza de Pillai	,032	2,316	12,000	2616,000	,006	,011

a. Diseño: Intersección + lengua

Realizados los anovas de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes, hay diferencias estadísticamente significativas (Tabla 111) en F1 Procesos de cambio que muestran los efectos principales de la lengua al nivel de $p < .001$ aunque el tamaño del efecto es débil siendo capaz de explicar el 2.5% de la varianza.

Tabla 111: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Lengua

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Lengua (lengua)	F1 Procesos de cambio	4	876	5.684	.000	.025
	F2 Transformación de la práctica educativa	4	876	.877	.477	.004
	F3 Relación con la comunidad educativa	4	876	.462	.764	.002

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 112 del post hoc muestra que en F1 Procesos de cambio los docentes con lengua materna castellano tienen mayores medias que los docentes con lengua materna quechua al nivel de $p < .001$. No se observan otras diferencias estadísticamente significativas en las medias de otras lenguas como el aymara, el kukama-kukamiria o el shawi.

Tabla 112: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Lengua materna

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)lengua materna	(J)lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	castellano	quechua	,4035702*	,08652051	,000	,1670670	,6400734
		aymara	,1069169	,25821574	,994	-,5989141	,8127479
		kukama-kukamiria	-,1660585	,70066744	,999	-,20813284	1,7492113
		shawi	-,5678181	,70066744	,927	-,24830879	1,3474517
	quechua	castellano	-,4035702*	,08652051	,000	-,6400734	-,1670670
		aymara	-,2966533	,26711760	,801	-,10268175	,4335109
		kukama-kukamiria	-,5696287	,70399667	,928	-,24939990	1,3547415
		shawi	-,9713883	,70399667	,641	-,28957586	,9529819
	aymara	castellano	-,1069169	,25821574	,994	-,8127479	,5989141
		quechua	,2966533	,26711760	,801	-,4335109	1,0268175
		kukama-kukamiria	-,2729754	,74484957	,996	-,23090168	1,7630660
		shawi	-,6747350	,74484957	,895	-,27107764	1,3613064
	kukama-kukamiria	castellano	,1660585	,70066744	,999	-,17492113	2,0813284
		quechua	,5696287	,70399667	,928	-,13547415	2,4939990
		aymara	,2729754	,74484957	,996	-,17630660	2,3090168
		shawi	-,4017596	,98947480	,994	-,31064824	2,3029633
	shawi	castellano	,5678181	,70066744	,927	-,13474517	2,4830879
		quechua	,9713883	,70399667	,641	-,9529819	2,8957586
		aymara	,6747350	,74484957	,895	-,13613064	2,7107764
		kukama-kukamiria	,4017596	,98947480	,994	-,23029633	3,1064824

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,002.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.2.4 MANOVA entre Compromiso del docente y región de nacimiento

Los resultados de este MANOVA (Tabla 113) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la región de nacimiento ($F_{6, 1692} = 1.356, p < .001, \eta^2 = .034$).

Tabla 113: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Región de nacimiento

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Regnac	Traza de Pillai	,068	9,907	6,000	1692,000	,000	,034

a. Diseño: Intersección + regnac

Realizados los anovas de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes, se comprueba que hay diferencias estadísticamente significativas (Tabla 114) en F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa al nivel de $p < .001$. El tamaño del efecto es débil, en F1 y F2 apenas alcanza el 1.8% de la varianza y en F3 se logra explicar el 3.2% de la varianza.

Tabla 114: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Región de nacimiento

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Región de nacimiento (regnac)	F1 Procesos de cambio	2	849	7.827	.000	.018
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	849	7.814	.000	.018
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	849	13.785	.000	.032

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Las pruebas post hoc (Tabla 115) muestran gran significación en F1 Procesos de cambio siendo los docentes de la selva los que tienen más propensión con el cambio que los de la sierra (p < .001); en F2 Transformación de la práctica educativa son los docentes de la selva los que tienen mayor transformación de su práctica en relación a la costa (p < .001) y sierra (p = .015); en F3 Relación con la comunidad educativa destaca que los docentes de la selva quienes tienen más lazos con sus comunidades que los docentes de costa y sierra al nivel de p < .001.

Tabla 115: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región donde nació	(J)Región donde nació	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	,1950595	,08599037	,061	-,0068317	,3969508
		Selva	-,1127294	,09095328	,430	-,3262727	,1008139
	Sierra	Costa	-,1950595	,08599037	,061	-,3969508	,0068317
		Selva	-,3077889*	,07940379	,000	-,4942160	-,1213619
	Selva	Costa	,1127294	,09095328	,430	-,1008139	,3262727
		Sierra	,3077889*	,07940379	,000	,1213619	,4942160
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	-,1252081	,08590496	,312	-,3268988	,0764826
		Selva	-,3467621*	,09086295	,000	-,5600934	-,1334309
	Sierra	Costa	,1252081	,08590496	,312	-,0764826	,3268988
		Selva	-,2215540*	,07932492	,015	-,4077959	-,0353122
	Selva	Costa	,3467621*	,09086295	,000	,1334309	,5600934
		Sierra	,2215540*	,07932492	,015	,0353122	,4077959
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	-,1324505	,08557585	,269	-,3333685	,0684675
		Selva	-,4476817*	,09051483	,000	-,6601956	-,2351677
	Sierra	Costa	,1324505	,08557585	,269	-,0684675	,3333685
		Selva	-,3152311*	,07902101	,000	-,5007595	-,1297028
	Selva	Costa	,4476817*	,09051483	,000	,2351677	,6601956
		Sierra	,3152311*	,07902101	,000	,1297028	,5007595
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática(Error) = ,978.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

5.6.2.5 MANOVA entre Compromiso del docente y estado civil

Los resultados de este MANOVA (Tabla 116) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por el estado civil (F_{15, 2604} = 1.068, p = .382, η² = .006).

Tabla 116: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Estado civil

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Estciv	Traza de Pillai	,018	1,068	15,000	2604,000	,382	,006

a. Diseño: Intersección + estciv

Se confirma que la prueba inter-sujetos no muestra significación alguna.

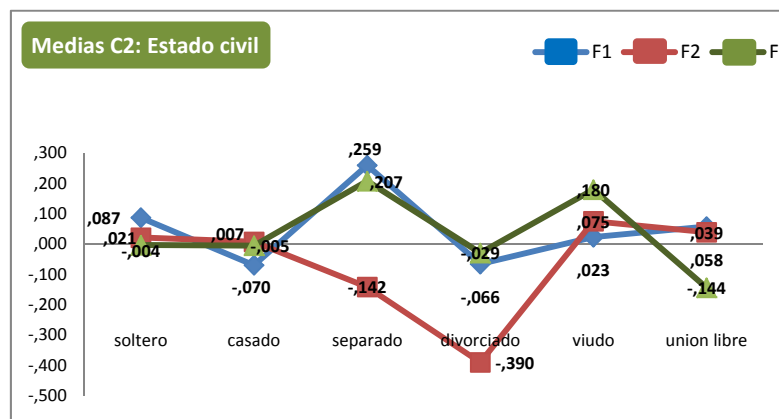
Tabla 117: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Estado civil

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Estado civil (estciv)	F1 Procesos de cambio	5	873	1.452	.203	.008
	F2 Transformación de la práctica educativa	5	873	.908	.475	.005
	F3 Relación con la comunidad educativa	5	873	.851	.514	.005

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Destacamos las media más alta en F1 Procesos de cambio en el grupo separado (.259); la media más baja de F2 Transformación de la práctica educativa en el grupo divorciado (-.390); y la media más alta del grupo separado (.207) en F3 Relación con la comunidad educativa.

Gráfico 50: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Estado civil



5.6.2.6 MANOVA entre Compromiso del docente y nivel social

Los resultados de este MANOVA (Tabla 118) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el nivel social ($F_{12, 2598} = 1.919$, $p = .028$, $\eta^2 = .009$).

Tabla 118: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Nivel social

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Nivelsoc	Traza de Pillai	,026	1,919	12,000	2598,000	,028	,009

a. Diseño: Intersección + nivelsoc

Las anovas de continuación nos muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en F3 Relación con la comunidad educativa al nivel de $p = .018$ aunque el tamaño del efecto es muy débil.

Tabla 119: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Nivel social

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Nivel social (nivelsoc)	F1 Procesos de cambio	4	870	1.848	.118	.008
	F2 Transformación de la práctica educativa	4	870	.924	.449	.004
	F3 Relación con la comunidad educativa	4	870	2.998	.018	.014

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

El post hoc muestra en F3 Relación con la comunidad educativa que los docentes que se ubican en el nivel social medio alto tienen más vínculos con la comunidad que los docentes que se ubican en el nivel bajo (.047).

Tabla 120: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel social

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel social que pertenece hoy	(J) Nivel social que pertenece hoy	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	alto	medio alto	,3629707	,43619013	,921	-,8293695	1,5553108
		medio	,5001306	,40886606	,738	-,6175183	1,6177795
		medio bajo	,6169298	,41204353	,565	-,5094048	1,7432644
		bajo	1,1026385	,46121046	,119	-,1580956	2,3633725
	medio alto	alto	-,3629707	,43619013	,921	-1,5553108	,8293695
		medio	,1371600	,16292067	,917	-,3081891	,5825090
		medio bajo	,2539591	,17073830	,571	-,2127596	,7206779
	bajo	alto	,7396678*	,26848981	,047	,0057420	1,4735936
		medio	-,5001306	,40886606	,738	-1,6177795	,6175183
		medio alto	-,1371600	,16292067	,917	-,5825090	,3081891
		medio bajo	,1167992	,07785364	,563	-,0960163	,3296147
	medio bajo	bajo	,6025079	,22135131	,052	-,0025633	1,2075790
		alto	-,6169298	,41204353	,565	-1,7432644	,5094048
		medio alto	-,2539591	,17073830	,571	-,7206779	,2127596
		medio	-,1167992	,07785364	,563	-,3296147	,0960163
	bajo	bajo	,4857087	,22716695	,205	-,1352597	1,1066771
alto		-1,1026385	,46121046	,119	-2,3633725	,1580956	
medio alto		-,7396678*	,26848981	,047	-1,4735936	-,0057420	
medio		-,6025079	,22135131	,052	-1,2075790	,0025633	
		medio bajo	-,4857087	,22716695	,205	-1,1066771	,1352597

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,993.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.2.7 MANOVA entre Compromiso del docente y titulación

Los resultados de este MANOVA (Tabla 121) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el título docente ($F_{21, 2607} = 2.748$, $p < .001$, $\eta^2 = .022$).

Tabla 121: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Titulación

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Título	Traza de Pillai	,065	2,748	21,000	2607,000	,000	,022

a. Diseño: Intersección + título

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 122) muestran que la titulación de los docentes tiene diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres variables.

Los mayores efectos principales están en F1 Procesos de cambio al nivel de $p = .004$ y en F2 Transformación de la práctica educativa al nivel de $p < .001$. El tamaño del efecto más relevante, aunque pequeño, corresponde a F2 Transformación de la práctica educativa al ser capaz de explicar el 3% de la varianza.

Tabla 122: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Titulación

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Título (título)	F1 Procesos de cambio	7	876	2.983	.004	.023
	F2 Transformación de la práctica educativa	7	876	3.885	.000	.030
	F3 Relación con la comunidad educativa	7	876	1.402	.201	.011

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Las pruebas post hoc (Tabla 123) muestran diferencias estadísticamente significativas en los docentes con título de educación secundaria que tienen más compromiso con el cambio que los docentes de educación primaria ($p = .006$).

En F2 Transformación de la práctica educativa los que cuentan con título en educación inicial tienen medias superiores a los de educación primaria, educación secundaria y licenciado en educación al nivel de $p \leq .001$.

Tabla 123: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Título

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Titulación	(J)Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	no tiene	educación inicial	-,0288394	,31032222	1,000	-,9716950	,9140162
		educación primaria	-,0144036	,29277998	1,000	-,9039604	,8751532
		educación secundaria	-,3618483	,29536704	,924	-1,2592654	,5355688
		educación especial	-,9862957	,75778138	,898	-3,2886716	1,3160802
		otro título	,1300858	,57282888	1,000	-1,6103468	1,8705184
		licenciado en educación	-,2480097	,29159102	,990	-1,1339540	,6379347
		otro título no docente	,4236727	,52812213	,993	-1,1809268	2,0282723
	educación inicial	no tiene	,0288394	,31032222	1,000	-,9140162	,9716950
		educación primaria	,0144358	,13399080	1,000	-,3926700	,4215416
		educación secundaria	-,3330089	,13955324	,249	-,7570151	,0909973
		educación especial	-,9574563	,71166427	,881	-3,1197140	1,2048015
		otro título	,1589252	,51026105	1,000	-1,3914069	1,7092572
		licenciado en educación	-,2191703	,13137253	,708	-,6183209	,1799804
		otro título no docente	,4525121	,45950670	,977	-,9436124	1,8486366
	educación primaria	no tiene	,0144036	,29277998	1,000	-,8751532	,9039604
		educación inicial	-,0144358	,13399080	1,000	-,4215416	,3926700
		educación secundaria	-,3474447	,09431514	,006	-,6340035	-,0608859
		educación especial	-,9718921	,70419193	,866	-3,1114465	1,1676624
		otro título	,1444894	,49978654	1,000	-1,3740178	1,6629966
		licenciado en educación	-,2336061	,08172503	,083	-,4819122	,0147000
		otro título no docente	,4380763	,44784667	,977	-,9226214	1,7987740
	educación secundaria	no tiene	,3618483	,29536704	,924	-,5355688	1,2592654
		educación inicial	,3330089	,13955324	,249	-,0909973	,7570151
		educación primaria	,3474447	,09431514	,006	-,0608859	,6340035
		educación especial	-,6244474	,70527147	,987	-2,7672818	1,5183871
		otro título	,4919341	,50130645	,977	-1,0311911	2,0150593
		licenciado en educación	,1138386	,09055690	,914	-,1613014	,3889787
		otro título no docente	,7855210	,44954223	,656	-,5803283	2,1513704
	educación especial	no tiene	,9862957	,75778138	,898	-1,3160802	3,2886716
		educación inicial	,9574563	,71166427	,881	-1,2048015	3,1197140
		educación primaria	,9718921	,70419193	,866	-1,1676624	3,1114465
		educación secundaria	,6244474	,70527147	,987	-1,5183871	2,7672818
		otro título	1,1163815	,85924332	,899	-1,4942674	3,7270304
		licenciado en educación	,7382860	,70369843	,967	-1,3997691	2,8763411
		otro título no docente	1,4099684	,83010791	,688	-1,1121580	3,9320948
	otro título	no tiene	-,1300858	,57282888	1,000	-1,8705184	1,6103468
		educación inicial	-,1589252	,51026105	1,000	-1,7092572	1,3914069
		educación primaria	-,1444894	,49978654	1,000	-1,6629966	1,3740178
		educación secundaria	-,4919341	,50130645	,977	-2,0150593	1,0311911
		educación especial	-1,1163815	,85924332	,899	-3,7270304	1,4942674
		licenciado en educación	-,3780955	,49909096	,995	-1,8944893	1,1382984
		otro título no docente	,2935869	,66556701	1,000	-1,7286130	2,3157869
licenciado en educación	no tiene	,2480097	,29159102	,990	-,6379347	1,1339540	
	educación inicial	,2191703	,13137253	,708	-,1799804	,6183209	
	educación primaria	,2336061	,08172503	,083	-,0147000	,4819122	
	educación secundaria	-,1138386	,09055690	,914	-,3889787	,1613014	
	educación especial	-,7382860	,70369843	,967	-2,8763411	1,3997691	
	otro título	,3780955	,49909096	,995	-1,1382984	1,8944893	
	otro título no docente	,6716824	,44707030	,806	-,6866564	2,0300212	
otro título no docente	no tiene	-,4236727	,52812213	,993	-2,0282723	1,1809268	
	educación inicial	-,4525121	,45950670	,977	-1,8486366	,9436124	
	educación primaria	-,4380763	,44784667	,977	-1,7987740	,9226214	
	educación secundaria	-,7855210	,44954223	,656	-2,1513704	,5803283	
	educación especial	-1,4099684	,83010791	,688	-3,9320948	1,1121580	
	otro título	-,2935869	,66556701	1,000	-2,3157869	1,7286130	
	licenciado en educación	-,6716824	,44707030	,806	-2,0300212	,6866564	
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	no tiene	educación inicial	-,3651712	,30922785	,937	-1,3047018	,5743593
		educación primaria	,1828617	,29174748	,999	-,7035580	1,0692814
		educación secundaria	,3084257	,29432541	,967	-,5858266	1,2026780
		educación especial	1,1269242	,75510902	,812	-1,1673323	3,4211806
		otro título	,3252339	,57080876	,999	-1,4090609	2,0595288
		licenciado en educación	,2259550	,29056271	,994	-,6568650	1,1087750
		otro título no docente	,1664611	,52625968	1,000	-1,4324798	1,7654019
	educación	no tiene	,3651712	,30922785	,937	-,5743593	1,3047018

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
	inicial	educación primaria	,5480329*	,13351828	,001	,1423628	,9537031
		educación secundaria	,6735969*	,13906110	,000	,2510860	1,0961079
		educación especial	1,4920954	,70915454	,413	-,6625370	3,6467278
		otro título	,6904051	,50846159	,876	-,8544596	2,2352698
		licenciado en educación	,5911262*	,13090924	,000	-,1933832	,9888693
		otro título no docente	,5316323	,45788622	,943	-,8595687	1,9228333
	educación primaria	no tiene	-,1828617	,29174748	,999	-1,0692814	,7035580
		educación inicial	-,5480329*	,13351828	,001	-,9537031	-,1423628
		educación secundaria	,1255640	,09398253	,885	-,1599842	,4111122
		educación especial	,9440625	,70170855	,881	-1,1879467	3,0760717
		otro título	,1423722	,49802401	1,000	-1,3707799	1,6555243
		licenciado en educación	,0430933	,08143682	1,000	-,2043372	,2905237
	educación secundaria	otro título no docente	-,0164006	,44626731	1,000	-1,3722998	1,3394985
		no tiene	-,3084257	,29432541	,967	-1,2026780	,5858266
		educación inicial	-,6735969*	,13906110	,000	-1,0961079	-,2510860
		educación primaria	-,1255640	,09398253	,885	-,4111122	,1599842
		educación especial	,8184985	,70278429	,942	-1,3167791	2,9537761
		otro título	,0168082	,49953856	1,000	-1,5009456	1,5345620
	educación especial	licenciado en educación	-,0824707	,09023755	,985	-,3566405	,1916991
		otro título no docente	-,1419646	,44795689	1,000	-1,5029972	1,2190680
		no tiene	-1,1269242	,75510902	,812	-3,4211806	1,1673323
		educación inicial	-1,4920954	,70915454	,413	-3,6467278	,6625370
		educación primaria	-,9440625	,70170855	,881	-3,0760717	1,1879467
		educación secundaria	-,8184985	,70278429	,942	-2,9537761	1,3167791
	otro título	licenciado en educación	-,8016903	,85621314	,982	-3,4031326	1,7997520
		otro título no docente	-,9009692	,70121679	,904	-3,0314843	1,2295459
		no tiene	-,3252339	,57080876	,999	-2,0595288	1,4090609
		educación inicial	-,6904051	,50846159	,876	-2,2352698	,8544596
		educación primaria	-,1423722	,49802401	1,000	-1,6555243	1,3707799
		educación secundaria	-,0168082	,49953856	1,000	-1,5345620	1,5009456
licenciado en educación	educación especial	,8016903	,85621314	,982	-1,7997520	3,4031326	
	licenciado en educación	-,0992789	,49733089	1,000	-1,6103251	1,4117673	
	otro título no docente	-,1587728	,66321985	1,000	-2,1738413	1,8562957	
	no tiene	-,2259550	,29056271	,994	-1,1087750	,6568650	
	educación inicial	-,5911262*	,13090924	,000	-,9888693	-,1933832	
	educación primaria	-,0430933	,08143682	1,000	-,2905237	,2043372	
otro título no docente	educación secundaria	,0824707	,09023755	,985	-,1916991	,3566405	
	educación especial	,9009692	,70121679	,904	-1,2295459	3,0314843	
	otro título	,0992789	,49733089	1,000	-1,4117673	1,6103251	
	otro título no docente	-,0594939	,44549367	1,000	-1,4130425	1,2940547	
	no tiene	-,1664611	,52625968	1,000	-1,7654019	1,4324798	
	educación inicial	-,5316323	,45788622	,943	-1,9228333	,8595687	
	educación primaria	,0164006	,44626731	1,000	-1,3394985	1,3722998	
	educación secundaria	,1419646	,44795689	1,000	-1,2190680	1,5029972	
	educación especial	,9604631	,82718048	,943	-1,5527689	3,4736951	
	otro título	,1587728	,66321985	1,000	-1,8562957	2,1738413	
	licenciado en educación	,0594939	,44549367	1,000	-1,2940547	1,4130425	

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,997.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.2.8 MANOVA entre Compromiso del docente y otros estudios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 124) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por otros estudios ($F_{12, 2616} = 1.528, p = .107, \eta^2 = .007$).

Tabla 124: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Otros estudios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Otrosest	Traza de Pillai	,021	1,528	12,000	2616,000	,107	,007

a. Diseño: Intersección + otrosest

Se confirma que en la prueba inter-sujetos no se muestra significación alguna.

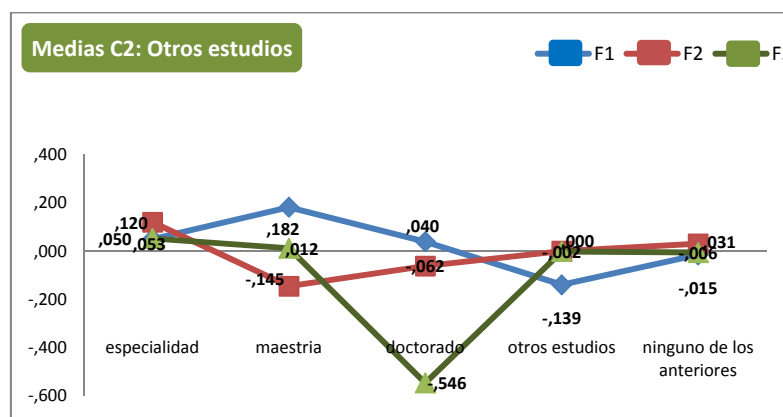
Tabla 125: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Otros estudios

Fuentes de variación	Variables dependientes	g _{num}	g _{den}	F	p	η ²
Otros estudios (otrosest)	F1 Procesos de cambio	4	876	2.503	.041	.011
	F2 Transformación de la práctica educativa	4	876	1.337	.254	.006
	F3 Relación con la comunidad educativa	4	876	.753	.556	.003

Notas: g_{num}= Grados de libertad del numerador; g_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Analizadas las medias (Gráfico 51) vemos que en F1 Procesos de cambio destacan los titulados con maestría (.182), en F2 Transformación de la práctica educativa también los de maestría con media negativa (-.145) y son bajas las medias en F3 Relación con la comunidad educativa siendo la más baja la de doctorado (-.546).

Gráfico 51: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Otros estudios



5.6.2.9 MANOVA entre Compromiso del docente y situación laboral

Los resultados de este MANOVA (Tabla 126) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por la situación laboral ($F_{3, 871} = 2.296$, $p = .076$, $\eta^2 = .008$).

Tabla 126: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Situación laboral

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sitlab	Traza de Pillai	,008	2,296 ^b	3,000	871,000	,076	,008

a. Diseño: Intersección + sitlab
b. Estadístico exacto

La prueba inter-sujetos no presenta diferencias significativas.

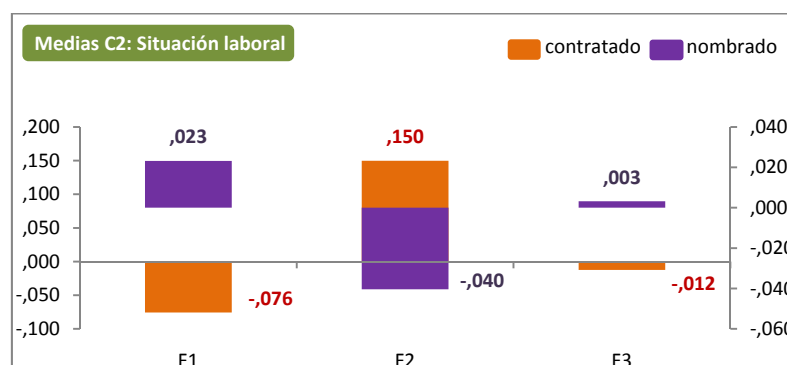
Tabla 127: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Situación laboral

Fuentes de variación	Variables dependientes	g _{num}	g _{den}	F	p	η ²
Situación laboral (sitlab)	F1 Procesos de cambio	1	874	1.453	.228	.002
	F2 Transformación de la práctica educativa	1	874	5.403	.020	.006
	F3 Relación con la comunidad educativa	1	874	.036	.849	.000

Notas: g_{num}= Grados de libertad del numerador; g_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Las medias de docentes nombrados destacan en F1 Procesos de cambio y F3 Relación con la comunidad educativa; la de contratados en F2 Transformación de la práctica educativa.

Gráfico 52: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Situación laboral



5.6.2.10 MANOVA entre Compromiso del docente y años de servicios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 128) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por años de servicios ($F_{12, 2595} = 1.463$, $p = .131$, $\eta^2 = .007$).

Tabla 128: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Años de servicios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Servcpm1	Traza de Pillai	,020	1,463	12,000	2595,000	,131	,007

a. Diseño: Intersección + servcpm1

No se comprueban diferencias estadísticamente significativas de los años de servicios en las variables dependientes que se muestra en la tabla siguiente.

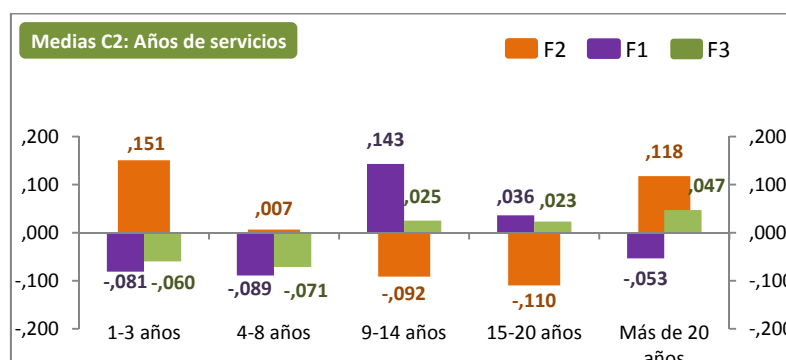
Tabla 129: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Años de servicios

Fuentes de variación	Variables dependientes	g _{num}	g _{den}	F	p	η ²
Años de servicios (servcpm1)	F1 Procesos de cambio	4	868	1.726	.142	.008
	F2 Transformación de la práctica educativa	4	868	2.195	.068	.010
	F3 Relación con la comunidad educativa	4	868	.475	.754	.002

Notas: g_{num}= Grados de libertad del numerador; g_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Las medias marginales estimadas que pueden destacarse son: en F1 Procesos de cambio, la media del grupo 9-14 años (,143); en F2 Transformación de la práctica educativa, el grupo 1-3 años tiene la media más alta (,151); y en F3 Relación con la comunidad educativa cabe mencionar a la media del grupo 4-8 años (-.071).

Gráfico 53: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Años de servicios



5.6.2.11 MANOVA entre Compromiso del docente y nivel educativo en que trabaja

Los resultados de este MANOVA (Tabla 130) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el nivel educativo en el que trabaja ($F_{6, 1722} = 1.746, p < .001, \eta^2 = .049$).

Tabla 130: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Nivel	Traza de Pillai	,098	15,053	6,000	1746,000	,000	,049

a. Diseño: Intersección + nivel

Los resultados de la prueba de los efectos inter-sujetos (Tabla 131) muestran que el nivel educativo en el que trabajan los docentes tiene gran significación en dos de las tres variables. Los mayores efectos principales están en F2 Transformación de la práctica educativa y en F3 Relación con la comunidad educativa al nivel de $p < .001$. En F2 el tamaño del efecto logra explicar el 5% de la varianza y en F3 el 4.4% de la varianza.

Tabla 131: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Nivel (nivel)	F1 Procesos de cambio	2	876	1.953	.142	.004
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	876	22.924	.000	.050
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	876	20.148	.000	.044

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Al realizar las pruebas post hoc se halla diferencias estadísticamente significativas. Encontramos en F2 Transformación de la práctica educativa que son los docentes del nivel inicial los que tienen más compromiso educativo que los docentes de primaria y secundaria al nivel de $p < .001$. En F3 Relación con la comunidad educativa son los docentes del nivel secundaria los que tienen menos relación con sus comunidades que los docentes del nivel primaria y secundaria al nivel de $p < .001$.

Tabla 132: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo en que trabaja

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	inicial	primaria	,5546441*	,09515409	,000	,3312501	,7780381
		secundaria	,6342978*	,09641856	,000	,4079352	,8606603
	primaria	inicial	-,5546441*	,09515409	,000	-,7780381	-,3312501
		secundaria	,0796537	,07221665	,512	-,0898899	,2491972
	secundaria	inicial	-,6342978*	,09641856	,000	-,8606603	-,4079352
		primaria	-,0796537	,07221665	,512	-,2491972	,0898899
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	inicial	primaria	,0392957	,09544256	,911	-,1847755	,2633669
		secundaria	,4562613*	,09671087	,000	,2292125	,6833102
	primaria	inicial	-,0392957	,09544256	,911	-,2633669	,1847755
		secundaria	,4169657*	,07243558	,000	,2469081	,5870232
	secundaria	inicial	-,4562613*	,09671087	,000	-,6833102	-,2292125
		primaria	-,4169657*	,07243558	,000	-,5870232	-,2469081
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática(Error) = ,958.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

5.6.2.12 MANOVA entre Compromiso del docente y sueldo docente

Los resultados de este MANOVA (Tabla 133) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por el sueldo ($F_{6, 1722} = 1.778$, $p = .100$, $\eta^2 = .006$).

Tabla 133: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Sueldo docente

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Sueldo	Traza de Pillai	,012	1,778	6,000	1722,000	,100	,006

a. Diseño: Intersección + sueldo

En la prueba de los efectos inter-sujetos no se comprueban diferencias estadísticamente significativas del sueldo docente en las variables dependientes.

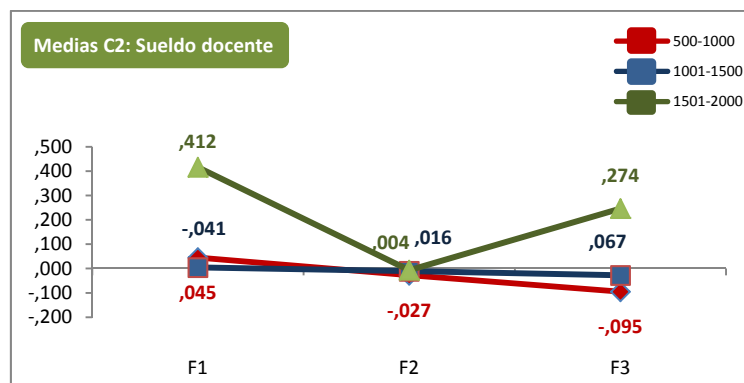
Tabla 134: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Sueldo docente

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sueldo (sueldo)	F1 Procesos de cambio	2	864	1.860	.156	.004
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	864	.200	.818	.000
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	864	3.286	.038	.008

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Analizadas las medias marginales estimadas y la representación gráfica se observa que los docentes que se ubican en el grupo de ingresos 1501-2000 tienen las medias más altas en F1 Procesos de cambio (.412) y F3 Relación con la comunidad educativa (.274).

Gráfico 54: Medias de los factores del Cuestionario 2 por Sueldo docente



5.6.3 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad y variables predictoras

Se ha estimado un MANOVA de cada variable independiente (género (2), edad (8), lengua materna (5), región de nacimiento (3), estado civil (6), nivel social (5), titulación (8), otros estudios (5), situación laboral (2), años de servicios (5), nivel educativo en que trabaja (3) y sueldo docente (3)), con las cinco variables dependientes (F1 Introversión, F2 Neuroticismo, F3 Responsabilidad, F4 Apertura y F5 Amabilidad) de este Cuestionario 3.

5.6.3.1 MANOVA entre Personalidad y género

Los resultados de este MANOVA (Tabla 135) muestran que las variables dependientes combinadas si están afectadas de forma significativa por el género ($F_{5, 853} = 7.168$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$).

Tabla 135: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Género

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Género	Traza de Pillai	,040	7,168 ^b	5,000	853,000	,000	,040
a. Diseño: Intersección + género							
b. Estadístico exacto							

Se realizó los ANOVA de continuación para observar los efectos principales sobre las variables dependientes (Tabla 136). Los resultados revelan que los mayores efectos principales del género se hallan en F1 Introversión ($p = .027$), F3 Responsabilidad ($p = .023$), F4 Apertura ($p < .001$); aunque hay significación en estas variables el tamaño de los efectos es débil, en el caso de F4 Apertura apenas alcanza a explicar el 2.7% de la varianza.

Tabla 136: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Género

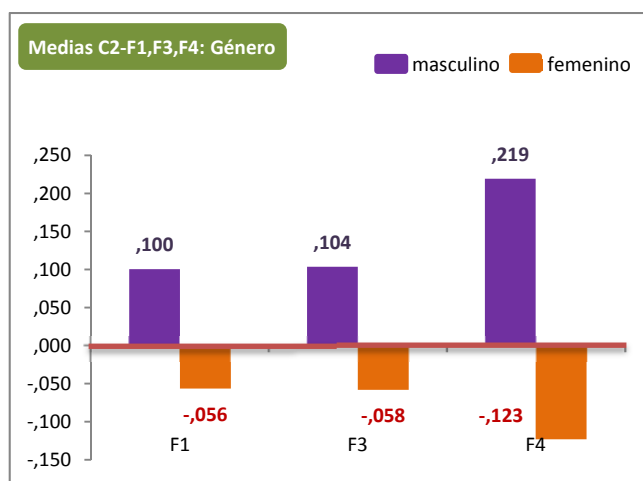
Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
Género (género)	F1 Introversión	1	858	4.890	.027	.006
	F2 Neuroticismo	1	858	.637	.425	.001
	F3 Responsabilidad	1	858	5.197	.023	.006
	F4 Apertura	1	858	23.828	.000	.027
	F5 Amabilidad	1	858	.709	.400	.001

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias marginales estimadas en relación al género muestra que los docentes hombres tienen medias superiores

a las docentes mujeres en F1 Introversión (,100), F3 Responsabilidad (,104) y F4 Apertura (.219); ocurre lo inverso con las medias de las mujeres docentes (F1 Introversión: -,056, F3 Responsabilidad: -,058 y F4 Apertura: -.123). Los docentes hombres son más introvertidos, más responsables y más abiertos que las docentes mujeres.

Gráfico 55: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Género



5.6.3.2 MANOVA entre Personalidad y edad

Los resultados de este MANOVA (Tabla 137) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la edad ($F_{35, 4225} = 1.500$, $p = .030$, $\eta^2 = .012$).

Tabla 137: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Edadgr1	Traza de Pillai	,061	1,500	35,000	4225,000	,030	,012
a. Diseño: Intersección + edadgr1							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes se realizaron las ANOVA de continuación. Como puede verse en la Tabla 138, hay efectos principales de la edad en F3 Responsabilidad que resultan estadísticamente significativos ($p = .024$) aunque el tamaño del efecto es modesto ya que logra explicar el 1.9% de la varianza. De igual forma, hay significación en F5 Amabilidad ($p = .010$) pero el tamaño del efecto es también débil al explicar apenas el 2% de la varianza.

Tabla 138: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Edad (edadgr1)	F1 Introversión	7	852	1.379	.211	.011
	F2 Neuroticismo	7	852	.570	.780	.005
	F3 Responsabilidad	7	852	2.318	.024	.019
	F4 Apertura	7	852	.599	.757	.005
	F5 Amabilidad	7	852	2.663	.010	.022

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Analizada las pruebas post hoc no se encuentra diferencias estadísticamente significativas en F3 Responsabilidad. Si hay significación en F5 Amabilidad (Tabla 139). El grupo de edad entre 56 y 60 años tiene medias superiores a los grupos menores de 30 años (p = .048), 41 y 45 años (p = .026) y 46 y 50 años (p = .010).

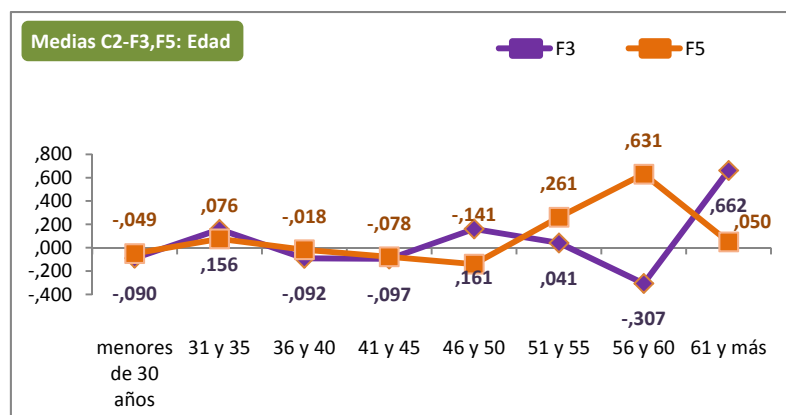
Tabla 139: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Edad

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Edad por grupos de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	menores de 30 años	31 y 35	-,1254337	,12394383	,973	-,5020399	,2511725
		36 y 40	-,0318170	,11594393	1,000	-,3841153	,3204813
		41 y 45	,0282423	,12146921	1,000	-,3408446	,3973293
		46 y 50	,0918284	,12247997	,995	-,2803298	,4639866
		51 y 55	-,3102919	,16366170	,554	-,8075818	,1869979
		56 y 60	-,6802978*	,22278086	,048	-1,3572225	-,0033730
		61 y más	-,0992223	,45376099	1,000	-1,4779854	1,2795409
	31 y 35	menores de 30 años	,1254337	,12394383	,973	-,2511725	,5020399
		36 y 40	,0936167	,10857540	,989	-,2362921	,4235256
		41 y 45	,1536761	,11445695	,882	-,1941040	,5014561
		46 y 50	,2172621	,11552907	,565	-,1337756	,5682998
		51 y 55	-,1848582	,15852689	,941	-,6665458	,2968293
		56 y 60	-,5548641	,21903637	,183	-1,2204111	,1106830
		61 y más	,0262114	,45193435	1,000	-1,3470015	1,3994243
	36 y 40	menores de 30 años	,0318170	,11594393	1,000	-,3204813	,3841153
		31 y 35	-,0936167	,10857540	,989	-,4235256	,2362921
		41 y 45	,0600593	,10574174	,999	-,2612393	,3813580
		46 y 50	,1236454	,10690131	,944	-,2011767	,4484674
		51 y 55	-,2784749	,15235386	,601	-,7414056	,1844557
		56 y 60	-,6484808	,21461094	,053	-1,3005810	,0036195
		61 y más	-,0674053	,44980616	1,000	-1,4341516	1,2993411
	41 y 45	menores de 30 años	-,0282423	,12146921	1,000	-,3973293	,3408446
		31 y 35	-,1536761	,11445695	,882	-,5014561	,1941040
		36 y 40	-,0600593	,10574174	,999	-,3813580	,2612393
		46 y 50	,0635860	,11287012	,999	-,2793724	,4065445
		51 y 55	-,3385343	,15659972	,376	-,8143661	,1372975
		56 y 60	-,7085401*	,21764565	,026	-1,3698614	-,0472188
		61 y más	-,1274646	,45126196	1,000	-1,4986344	1,2437052
	46 y 50	menores de 30 años	-,0918284	,12247997	,995	-,4639866	,2803298
		31 y 35	-,2172621	,11552907	,565	-,5682998	,1337756
36 y 40		-,1236454	,10690131	,944	-,4484674	,2011767	

Comparaciones múltiples									
DHS de Tukey									
Variable dependiente	(I)Edad por grupos de edad 2009-2010	(J)Edad por grupos de edad 2009-2010	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%			
						Límite inferior	Límite superior		
	41 y 45	41 y 45	-,0635860	,11287012	,999	-,4065445	,2793724		
		51 y 55	-,4021203	,15738502	,174	-,8803383	,0760977		
		56 y 60	-,7721261*	,21821138	,010	-1,4351664	-,1090859		
		61 y más	-,1910506	,45153508	1,000	-1,5630503	1,1809490		
	51 y 55	menores de 30 años	,3102919	,16366170	,554	-,1869979	,8075818		
		31 y 35	,1848582	,15852689	,941	-,2968293	,6665458		
		36 y 40	,2784749	,15235386	,601	-,1844557	,7414056		
		41 y 45	,3385343	,15659972	,376	-,1372975	,8143661		
		46 y 50	,4021203	,15738502	,174	-,0760977	,8803383		
		56 y 60	-,3700058	,24372118	,798	-1,1105582	,3705466		
		61 y más	,2110697	,46440041	1,000	-1,2000216	1,6221610		
		56 y 60	menores de 30 años	,6802978*	,22278086	,048	,0033730	1,3572225	
	56 y 60	31 y 35	,5548641	,21903637	,183	-,1106830	1,2204111		
		36 y 40	,6484808	,21461094	,053	-,0036195	1,3005810		
		41 y 45	,7085401*	,21764565	,026	,0472188	1,3698614		
		46 y 50	,7721261*	,21821138	,010	,1090859	1,4351664		
		51 y 55	,3700058	,24372118	,798	-,3705466	1,1105582		
		61 y más	,5810755	,48837885	,935	-,9028748	2,0650258		
		61 y más	menores de 30 años	,0992223	,45376099	1,000	-1,2795409	1,4779854	
		31 y 35	-,0262114	,45193435	1,000	-1,3994243	1,3470015		
	61 y más	36 y 40	,0674053	,44980616	1,000	-1,2993411	1,4341516		
		41 y 45	,1274646	,45126196	1,000	-1,2437052	1,4986344		
		46 y 50	,1910506	,45153508	1,000	-1,1809490	1,5630503		
		51 y 55	-,2110697	,46440041	1,000	-1,6221610	1,2000216		
		56 y 60	-,5810755	,48837885	,935	-2,0650258	,9028748		
		Basadas en las medias observadas.							
		El término de error es la media cuadrática(Error) = ,987.							
		*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

Al no encontrar en el post hoc diferencias significativas en los grupos de edad con respecto a F3 Responsabilidad, analizamos que sus medias son mayoritariamente bajas y negativas siendo la más baja la del grupo 56 y 60 (-.307), lo que contrasta a la vez en F5 Amabilidad, en el mismo grupo 56 y 60, con una media superior (.631) a los demás grupos.

Gráfico 56: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Edad



5.6.3.3 MANOVA entre Personalidad y lengua materna

Los resultados de este MANOVA (Tabla 140) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la lengua materna ($F_{20, 3412} = 2.720$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$).

Tabla 140: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Lengua materna

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Lengua	Traza de Pillai	,063	2,720	20,000	3412,000	,000	,016

a. Diseño: Intersección + lengua

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes, se realizaron las ANOVA de continuación. Hay efectos principales de la edad (Tabla 141) en F1 Introversión al nivel de $p < .001$ y en F4 Apertura al nivel de $p = .003$. El tamaño de los efectos es pequeño, en F1 Introversión es capaz de explicar el 3.4% de la varianza y en F4 Apertura el 1.9% de la varianza.

Tabla 141: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Lengua materna

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Lengua (lengua)	F1 Introversión	4	858	7.565	.000	.034
	F2 Neuroticismo	4	858	1.074	.368	.005
	F3 Responsabilidad	4	858	.936	.442	.004
	F4 Apertura	4	858	4.031	.003	.019
	F5 Amabilidad	4	858	.140	.967	.001

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 142 del post hoc muestra que hay significación en F1 Introversión siendo el grupo de lengua quechua más introvertido que el de lengua castellano al nivel de $p < .001$. En F4 Apertura es el grupo de lengua castellano el que tiene una media más baja y negativa que el grupo de lengua quechua al nivel de $p \leq .001$.

Tabla 142: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Lengua materna

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)lengua materna	(J)lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor	quechua	castellano	,4605619	,08697058	,000	,2228179	,6983059

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)lengua materna	(J)lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
score 1 for analysis 3 NEOFPI		aymara	,0902157	,26613521	,997	-,6372953	,8177267
		kukama-kukamiria	,5089502	,70092235	,950	-1,4071010	2,4250014
		shawi	1,0505728	,70092235	,563	-,8654784	2,9666240
		quechua	-,3423778*	,08767421	,001	-,5820453	-,1027104
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFPI	castellano	aymara	,1539490	,25919792	,976	-,5545981	,8624961
		kukama-kukamiria	,1327377	,70319182	1,000	-1,7895174	2,0549928
		shawi	-,2667951	,70319182	,996	-2,1890502	1,6554600
		quechua	-,3423778*	,08767421	,001	-,5820453	-,1027104
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,004.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

5.6.3.4 MANOVA entre Personalidad y región de nacimiento

Los resultados de este MANOVA (Tabla 143) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por la región de nacimiento ($F_{10, 1658} = 6.881, p < .001, \eta^2 = .040$).

Tabla 143: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Región de nacimiento

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Regnac	Traza de Pillai	,080	6,881	10,000	1658,000	,000	,040

a. Diseño: Intersección + regnac

Realizados los ANOVA de continuación se hallan efectos principales e interacciones significativos en cuatro de las cinco variables dependientes (Tabla 144). Hay efectos principales de la región de nacimiento en F1 Introversión ($p < .001$), F3 Responsabilidad ($p < .001$), F4 Apertura ($p = .024$) y F5 Amabilidad ($p \leq .001$). El tamaño del efecto es pequeño, destaca F1 Introversión al explicar el 3% de la varianza.

Tabla 144: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Región de nacimiento

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Región de nacimiento (regnac)	F1 Introversión	2	834	12.998	,000	.030
	F2 Neuroticismo	2	834	.735	.480	.002
	F3 Responsabilidad	2	834	9.685	,000	.023
	F4 Apertura	2	834	3.763	,024	.009
	F5 Amabilidad	2	834	6.982	,001	.017

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 145 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en todas las variables dependientes salvo en F2 Neuroticismo. En la variable F1 Introversión, el grupo de la sierra es más introvertido que los de la costa ($p = .003$) y selva ($p < .001$); en F3 Responsabilidad, el grupo de la costa es menos responsable que los de la sierra ($p = .003$) y selva ($p = .008$); en F4 Apertura, el grupo de la sierra tiene una media superior al grupo de la selva ($p = .017$); y en F5 Amabilidad, la costa tiene mayor media que la sierra ($p = .022$), mientras la selva tiene una media superior a la sierra ($p = .022$).

Tabla 145: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región donde nació	(J)Región donde nació	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,2869686*	,08707307	,003	-,4914084	-,0825289
		Selva	,1002095	,09180744	,520	-,1153461	,3157651
	Sierra	Costa	,2869686*	,08707307	,003	,0825289	,4914084
		Selva	,3871781*	,07941540	,000	,2007179	,5736383
	Selva	Costa	-,1002095	,09180744	,520	-,3157651	,1153461
		Sierra	-,3871781*	,07941540	,000	-,5736383	-,2007179
REGR factor score 3 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,3830674*	,08742360	,000	-,5883302	-,1778047
		Selva	-,2753610*	,09217703	,008	-,4917844	-,0589376
	Sierra	Costa	,3830674*	,08742360	,000	,1778047	,5883302
		Selva	,1077065	,07973510	,368	-,0795044	,2949173
	Selva	Costa	,2753610*	,09217703	,008	,0589376	,4917844
		Sierra	-,1077065	,07973510	,368	-,2949173	,0795044
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,0803888	,08804816	,632	-,2871180	,1263403
		Selva	,1394138	,09283554	,291	-,0785557	,3573833
	Sierra	Costa	,0803888	,08804816	,632	-,1263403	,2871180
		Selva	,2198026*	,08030473	,017	,0312543	,4083509
	Selva	Costa	-,1394138	,09283554	,291	-,3573833	,0785557
		Sierra	-,2198026*	,08030473	,017	-,4083509	-,0312543
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	,2340854*	,08796262	,022	,0275571	,4406138
		Selva	-,0435693	,09274535	,886	-,2613270	,1741885
	Sierra	Costa	-,2340854*	,08796262	,022	-,4406138	-,0275571
		Selva	-,2776547*	,08022671	,002	-,4660198	-,0892896
	Selva	Costa	,0435693	,09274535	,886	-,1741885	,2613270
		Sierra	,2776547*	,08022671	,002	,0892896	,4660198

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,000.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.3.5 MANOVA entre Personalidad y estado civil

Los resultados de este MANOVA (Tabla 146) muestran que las variables dependientes combinadas no resultan afectadas de forma significativa por el estado civil ($F_{25, 4250} = 1.374$, $p = .101$, $\eta^2 = .008$).

Tabla 146: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Estado civil

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Estciv	Traza de Pillai	,040	1,374	25,000	4250,000	,101	,008

a. Diseño: Intersección + estciv

Se comprueba que no existen efectos principales en las variables dependientes.

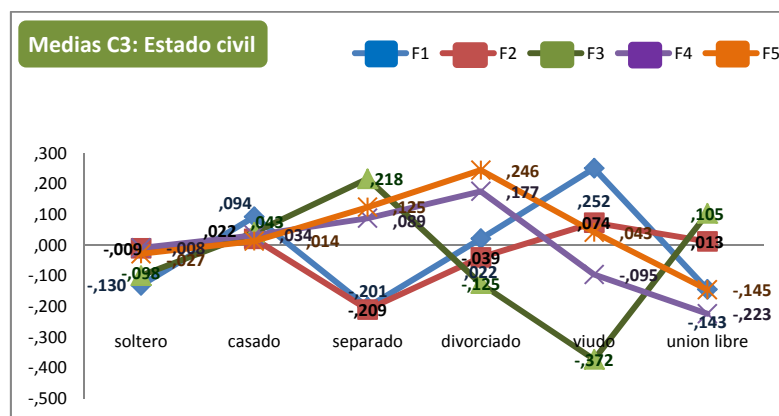
Tabla 147: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Estado civil

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Estado civil (estciv)	F1 Introversión	5	855	2.618	.023	.015
	F2 Neuroticismo	5	855	.423	.833	.002
	F3 Responsabilidad	5	855	1.965	.082	.011
	F4 Apertura	5	855	1.117	.350	.007
	F5 Amabilidad	5	855	.763	.577	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias de los grupos por estado civil, con estado separado y viudo muestra algunas diferencias. En el grupo separado se muestra la media superior (.218) de F3 Responsabilidad con la media más baja de F2 Neuroticismo (-.209); en el grupo viudo destaca la media superior (.252) de F1 Introversión y en contrario la media más baja (-.372) de F3 Responsabilidad.

Gráfico 57: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Estado civil



5.6.3.6 MANOVA entre Personalidad y nivel social

Los resultados de este MANOVA (Tabla 148) muestran que las variables dependientes combinadas no resultan afectadas de forma significativa por el nivel social ($F_{20, 3392} = 1.454$, $p = .087$, $\eta^2 = .008$).

Tabla 148: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Nivel social

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Nivelsoc	Traza de Pillai	,034	1,454	20,000	3392,000	,087	,008

a. Diseño: Intersección + nivelsoc

Se comprueba que no existen efectos principales en las variables dependientes.

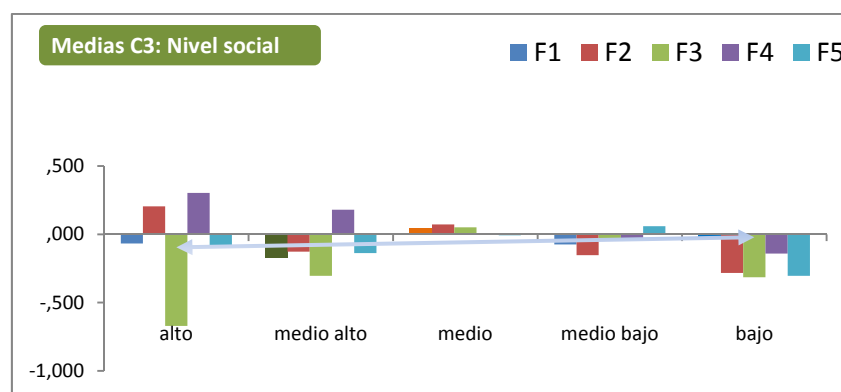
Tabla 149: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Nivel social

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Nivel social (nivelsoc)	F1 Introversión	4	853	.862	.486	.004
	F2 Neuroticismo	4	853	2.595	.035	.012
	F3 Responsabilidad	4	853	2.417	.047	.011
	F4 Apertura	4	853	.622	.647	.003
	F5 Amabilidad	4	853	.791	.531	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias muestra que los docentes que se ubican en el nivel medio alto, medio bajo y bajo tienen medias negativas en casi todos los factores –con la sola excepción de F4 Apertura en medio alto y F5 Amabilidad en medio bajo. El nivel social medio presenta el mayor número de medias positivas, la excepción es F5 Amabilidad que tiene media negativa.

Gráfico 58: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Nivel social



5.6.3.7 MANOVA entre Personalidad y titulación

Los resultados de este MANOVA (Tabla 150) muestran que las variables dependientes combinadas resultan afectadas de forma significativa por el título docente ($F_{35, 4255} = 2.105$, $p < .001$, $\eta^2 = .017$).

Tabla 150: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Titulación

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Título	Traza de Pillai	,085	2,105	35,000	4255,000	,000	,017

a. Diseño: Intersección + título

Se realizaron las ANOVA de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes.

Como puede verse en la Tabla 151, hay efectos principales del título en F2 Neuroticismo que resultan estadísticamente significativos ($p = .002$) y en F4 Apertura ($p < .001$). El tamaño del efecto es pequeño, F2 Neuroticismo es capaz de explicar el 2.6% de la varianza y F4 Apertura es capaz de explicar el 3.1% de la varianza.

Tabla 151: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Titulación

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Título (título)	F1 Introversión	7	858	1.946	.060	.016
	F2 Neuroticismo	7	858	3.275	.002	.026
	F3 Responsabilidad	7	858	.335	.938	.003
	F4 Apertura	7	858	3.922	.000	.031
	F5 Amabilidad	7	858	1.115	.351	.009

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 152 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en F2 Neuroticismo, los docentes con título en educación primaria tienen medias superiores a las de educación secundaria ($p = .012$) y licenciado en educación ($p < .001$).

En F4 Apertura los docentes de educación inicial tienen medias más bajas y negativas que los grupos de docentes de educación primaria ($p \leq .001$) y educación secundaria ($p = .002$).

Tabla 152: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Titulación

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	no tiene	educación inicial	-,1363679	,31024559	1,000	-1,0790395	,8063037
		educación primaria	-,2692570	,29258351	,984	-1,1582629	,6197489
		educación secundaria	,0637265	,29516328	1,000	-,8331180	,9605710
		educación especial	-,3527908	,75677034	1,000	-2,6522140	1,9466324
		otro título	-,1817192	,63958767	1,000	-2,1250865	1,7616481
		licenciado en educación	,0949986	,29126503	1,000	-,7900012	,9799984
		otro título no docente	-,1797580	,52741751	1,000	-1,7822997	1,4227837
	educación inicial	no tiene	,1363679	,31024559	1,000	-,8063037	1,0790395
		educación primaria	-,1328892	,13501289	,977	-,5431216	,2773433
		educación secundaria	,2000944	,14051596	,846	-,2268590	,6270477
		educación especial	-,2164229	,71086195	1,000	-2,3763549	1,9435090
		otro título	-,0453513	,58454748	1,000	-1,8214807	1,7307781
		licenciado en educación	,2313664	,13213134	,653	-,1701105	,6328434
		otro título no docente	-,0433901	,45912155	1,000	-1,4384167	1,3516365
	educación primaria	no tiene	,2692570	,29258351	,984	-,6197489	1,1582629
		educación inicial	-,1328892	,13501289	,977	-,2773433	,5431216
		educación secundaria	,3329835*	,09538091	,012	,0431716	,6227954
		educación especial	-,0835338	,70333314	1,000	-2,2205897	2,0535221
		otro título	,0875378	,57536818	1,000	-1,6607005	1,8357762
		licenciado en educación	,3642556*	,08253166	,000	,1134857	,6150255
		otro título no docente	,0894990	,44737611	1,000	-1,2698394	1,4488374
	educación secundaria	no tiene	-,0637265	,29516328	1,000	-,9605710	,8331180
		educación inicial	-,2000944	,14051596	,846	-,6270477	,2268590
		educación primaria	-,3329835*	,09538091	,012	-,6227954	-,0431716
		educación especial	-,4165173	,70441022	,999	-2,5568459	1,7238113
		otro título	-,2454457	,57668431	1,000	-1,9976831	1,5067917
		licenciado en educación	,0312721	,09125638	1,000	-,2460076	,3085518
		otro título no docente	-,2434845	,44906751	,999	-1,6079622	1,1209932
	educación especial	no tiene	,3527908	,75677034	1,000	-1,9466324	2,6522140
		educación inicial	,2164229	,71086195	1,000	-1,9435090	2,3763549
		educación primaria	,0835338	,70333314	1,000	-2,0535221	2,2205897
		educación secundaria	,4165173	,70441022	,999	-1,7238113	2,5568459
		otro título	,1710716	,90451356	1,000	-2,5772647	2,9194080
		licenciado en educación	,4477894	,70278568	,998	-1,6876031	2,5831819
		otro título no docente	,1730328	,82900037	1,000	-2,3458591	2,6919247
	otro título	no tiene	,1817192	,63958767	1,000	-1,7616481	2,1250865
		educación inicial	,0453513	,58454748	1,000	-1,7307781	1,8214807
		educación primaria	-,0875378	,57536818	1,000	-1,8357762	1,6607005
		educación secundaria	,2454457	,57668431	1,000	-1,5067917	1,9976831
		educación especial	-,1710716	,90451356	1,000	-2,9194080	2,5772647
		licenciado en educación	,2767178	,57469884	1,000	-1,4694868	2,0229223
		otro título no docente	,0019612	,72361085	1,000	-2,1967079	2,2006303
licenciado en educación	no tiene	-,0949986	,29126503	1,000	-,9799984	,7900012	
	educación inicial	-,2313664	,13213134	,653	-,6328434	,1701105	
	educación primaria	-,3642556*	,08253166	,000	-,6150255	-,1134857	
	educación secundaria	-,0312721	,09125638	1,000	-,3085518	,2460076	
	educación especial	-,4477894	,70278568	,998	-2,5831819	1,6876031	
	otro título	-,2767178	,57469884	1,000	-2,0229223	1,4694868	
	otro título no docente	-,2747566	,44651494	,999	-1,6314783	1,0819652	
otro título no docente	no tiene	,1797580	,52741751	1,000	-1,4227837	1,7822997	
	educación inicial	,0433901	,45912155	1,000	-1,3516365	1,4384167	
	educación primaria	-,0894990	,44737611	1,000	-1,4488374	1,2698394	
	educación secundaria	,2434845	,44906751	,999	-1,1209932	1,6079622	
	educación especial	-,1730328	,82900037	1,000	-2,6919247	2,3458591	
	otro título	-,0019612	,72361085	1,000	-2,2006303	2,1967079	
	licenciado en educación	,2747566	,44651494	,999	-1,0819652	1,6314783	
REGR	no tiene	educación inicial	-,0852169	,30944480	1,000	-1,0254553	,8550215

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	educación primaria	educación primaria	-,6362962	,29182831	,365	-1,5230074	,2504151
		educación secundaria	-,6481643	,29440142	,352	-1,5426939	,2463653
		educación especial	-1,2257812	,75481700	,736	-3,5192692	1,0677068
		otro título	-,5803214	,63793680	,985	-2,5186725	1,3580298
		licenciado en educación	-,4350003	,29051324	,809	-1,3177157	,4477151
		otro título no docente	-,0858797	,52605616	1,000	-1,6842850	1,5125257
	educación inicial	no tiene	,0852169	,30944480	1,000	-,8550215	1,0254553
		educación primaria	-,5510793*	,13466440	,001	-,9602529	-,1419057
		educación secundaria	-,5629474*	,14015326	,002	-,9887988	-,1370961
		educación especial	-1,1405643	,70902711	,745	-3,2949212	1,0137926
		otro título	-,4951045	,58303868	,990	-2,2666494	1,2764404
		licenciado en educación	-,3497834	,13179029	,138	-,7502241	,0506573
	educación secundaria	otro título no docente	-,0006628	,45793649	1,000	-1,3920886	1,3907630
		no tiene	,6362962	,29182831	,365	-,2504151	1,5230074
		educación inicial	,5510793*	,13466440	,001	-,1419057	,9602529
		educación primaria	-,0118681	,09513471	1,000	-,3009320	,2771957
		educación especial	-,5894850	,70151773	,991	-2,7210249	1,5420548
		otro título	,0559748	,57388307	1,000	-1,6877511	1,7997007
	educación especial	licenciado en educación	,2012959	,08231863	,221	-,0488267	,4514185
		otro título no docente	,5504165	,44622136	,922	-,8054132	1,9062463
		no tiene	,6481643	,29440142	,352	-,2463653	1,5426939
		educación inicial	,5629474*	,14015326	,002	-,1370961	,9887988
		educación primaria	,0118681	,09513471	1,000	-,2771957	,3009320
		educación especial	-,5776169	,70259203	,992	-2,7124210	1,5571872
	otro título	otro título no docente	,0678429	,57519581	1,000	-1,6798716	1,8155575
		licenciado en educación	,2131640	,09102084	,272	-,0634000	,4897280
		otro título no docente	,5622847	,44790840	,915	-,7986711	1,9232404
		no tiene	1,2257812	,75481700	,736	-1,0677068	3,5192692
		educación inicial	1,1405643	,70902711	,745	-1,0137926	3,2949212
		educación primaria	,5894850	,70151773	,991	-1,5420548	2,7210249
	licenciado en educación	educación secundaria	,5776169	,70259203	,992	-1,5571872	2,7124210
		otro título	,6454598	,90217888	,997	-2,0957827	3,3867023
		licenciado en educación	,7907809	,70097168	,951	-1,3390998	2,9206616
		otro título no docente	1,1399015	,82686060	,867	-1,3724887	3,6522918
		no tiene	,5803214	,63793680	,985	-1,3580298	2,5186725
		educación inicial	,4951045	,58303868	,990	-1,2764404	2,2666494
	otro título no docente	educación primaria	-,0559748	,57388307	1,000	-1,7997007	1,6877511
		educación secundaria	-,0678429	,57519581	1,000	-1,8155575	1,6798716
		educación especial	-,6454598	,90217888	,997	-3,3867023	2,0957827
		licenciado en educación	,1453211	,57321545	1,000	-1,5963763	1,8870184
		otro título no docente	,4944417	,72174310	,997	-1,6985523	2,6874357
		no tiene	,4350003	,29051324	,809	-,4477151	1,3177157
otro título no docente	educación inicial	,3497834	,13179029	,138	-,0506573	,7502241	
	educación primaria	-,2012959	,08231863	,221	-,4514185	,0488267	
	educación secundaria	-,2131640	,09102084	,272	-,4897280	,0634000	
	educación especial	-,7907809	,70097168	,951	-2,9206616	1,3390998	
	otro título	-,1453211	,57321545	1,000	-1,8870184	1,5963763	
	otro título no docente	,3491206	,44536242	,994	-1,0040992	1,7023405	
	no tiene	,0858797	,52605616	1,000	-1,5125257	1,6842850	
	educación inicial	,0006628	,45793649	1,000	-1,3907630	1,3920886	
	educación primaria	-,5504165	,44622136	,922	-1,9062463	,8054132	
	educación secundaria	-,5622847	,44790840	,915	-1,9232404	,7986711	
educación especial	-1,1399015	,82686060	,867	-3,6522918	1,3724887		
otro título	-,4944417	,72174310	,997	-2,6874357	1,6985523		
licenciado en educación	-,3491206	,44536242	,994	-1,7023405	1,0040992		

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,999.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.3.8 MANOVA entre Personalidad y otros estudios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 153) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por otros estudios ($F_{20, 3412} = 4.470, p < .001, \eta^2 = .026$).

Tabla 153: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Otros estudios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Otrosest	Traza de Pillai	,102	4,470	20,000	3412,000	,000	,026

a. Diseño: Intersección + otrosest

Se realizaron ANOVA de continuación evidenciándose el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes. Como puede verse en la Tabla 154, hay efectos principales de la variable otros estudios en F1 Introversión ($p = .015$), F2 Neuroticismo ($p < .001$) y F5 Amabilidad ($p < .001$).

El tamaño del efecto en F1 Introversión explica el 1.5% de la varianza, en F2 Neuroticismo es capaz de explicar el 4.1% de la varianza y en F5 Amabilidad el 3.2% de la varianza.

Tabla 154: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Otros estudios

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Otros estudios (otrosest)	F1 Introversión	4	858	3.114	.015	.014
	F2 Neuroticismo	4	858	9.107	.000	.041
	F3 Responsabilidad	4	858	2.319	.055	.011
	F4 Apertura	4	858	.922	.450	.004
	F5 Amabilidad	4	858	7.012	.000	.032

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 155 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas, en F1 Introversión el grupo de docentes que consigna otros estudios tiene media superior al grupo con maestría ($p = .013$). En F2 Neuroticismo el grupo otros estudios tiene medias superiores a los grupos especialidad ($p < .001$), maestría ($p < .001$) y ninguno de los anteriores ($p = .008$); también el grupo ninguno de los anteriores tiene medias superiores a especialidad ($p = .028$). En F5 Amabilidad, el grupo especialidad tiene media superior al grupo doctorado ($p = .038$); el grupo maestría tiene media superior a doctorado ($p = .050$); el grupo doctorado tiene menor media que el grupo

ninguno de los anteriores ($p = -.019$); el grupo otros estudios muestra medias superiores a los otros grupos de especialidad ($p = .039$), maestría ($p = .002$), doctorado ($p \leq .001$) y grupo ninguno de los anteriores ($p = .006$).

Tabla 155: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Otros estudios

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Otros estudios	(J)Otros estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	especialidad	maestría	,0309082	,12623866	,999	-,3141796	,3759960
		doctorado	,0364641	,34602775	1,000	-,9094423	,9823704
		otros estudios	-,3027461	,12038289	,088	-,6318264	,0263343
		ninguno de los anteriores	-,1431518	,11090770	,697	-,4463306	,1600271
	maestría	especialidad	-,0309082	,12623866	,999	-,3759960	,3141796
		doctorado	,0055558	,34096170	1,000	-,9265019	,9376136
		otros estudios	-,3336543*	,10493674	,013	-,6205109	-,0467977
		ninguno de los anteriores	-,1740600	,09391591	,344	-,4307899	,0826699
	doctorado	especialidad	-,0364641	,34602775	1,000	-,9823704	,9094423
		maestría	-,0055558	,34096170	1,000	-,9376136	,9265019
		otros estudios	-,3392101	,33883731	,855	-,12654606	,5870403
		ninguno de los anteriores	-,1796158	,33558784	,984	-,10969835	,7377518
	otros estudios	especialidad	,3027461	,12038289	,088	-,0263343	,6318264
		maestría	,3336543*	,10493674	,013	,0467977	,6205109
		doctorado	,3392101	,33883731	,855	-,5870403	1,2654606
		ninguno de los anteriores	,1595943	,08588386	,341	-,0751791	,3943676
	ninguno de los anteriores	especialidad	,1431518	,11090770	,697	-,1600271	,4463306
		maestría	,1740600	,09391591	,344	-,0826699	,4307899
		doctorado	,1796158	,33558784	,984	-,7377518	1,0969835
		otros estudios	-,1595943	,08588386	,341	-,3943676	,0751791
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	especialidad	maestría	-,1063738	,12452775	,913	-,4467847	,2340370
		doctorado	-,6276201	,34133803	,352	-,15607066	,3054663
		otros estudios	-,6029486*	,11875134	,000	-,9275689	-,2783282
		ninguno de los anteriores	-,3215037*	,10940457	,028	-,6205735	-,0224338
	maestría	especialidad	,1063738	,12452775	,913	-,2340370	,4467847
		doctorado	-,5212463	,33634065	,530	-,14406719	,3981792
		otros estudios	-,4965747*	,10351454	,000	-,7795435	-,2136059
		ninguno de los anteriores	-,2151298	,09264307	,139	-,4683802	,0381206
	doctorado	especialidad	,6276201	,34133803	,352	-,3054663	1,5607066
		maestría	,5212463	,33634065	,530	-,3981792	1,4406719
		otros estudios	,0246716	,33424505	1,000	-,8890254	,9383686
		ninguno de los anteriores	,3061165	,33103962	,887	-,5988181	1,2110510
	otros estudios	especialidad	,6029486*	,11875134	,000	,2783282	,9275689
		maestría	,4965747*	,10351454	,000	,2136059	,7795435
		doctorado	-,0246716	,33424505	1,000	-,9383686	,8890254
		ninguno de los anteriores	,2814449*	,08471988	,008	,0498534	,5130363
	ninguno de los anteriores	especialidad	,3215037*	,10940457	,028	,0224338	,6205735
		maestría	,2151298	,09264307	,139	-,0381206	,4683802
		doctorado	-,3061165	,33103962	,887	-,12110510	,5988181
		otros estudios	-,2814449*	,08471988	,008	-,5130363	-,0498534
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	especialidad	maestría	,0475529	,12511790	,996	-,2944712	,3895770
		doctorado	,9716926*	,34295569	,038	,0341841	1,9092011
		otros estudios	-,3367618*	,11931412	,039	-,6629206	-,0106031
		ninguno de los anteriores	-,0458080	,10992305	,994	-,3462952	,2546792
	maestría	especialidad	-,0475529	,12511790	,996	-,3895770	,2944712
		doctorado	,9241397*	,33793462	,050	,0003569	1,8479225
		otros estudios	-,3843147*	,10400511	,002	-,6686245	-,1000049
		ninguno de los anteriores	-,0933609	,09308212	,854	-,3478115	,1610897

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Otros estudios	(J)Otros estudios	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
doctorado	especialidad	maestría	-,9716926*	,34295569	,038	-1,9092011	-,0341841
		otros estudios	-,9241397*	,33793462	,050	-1,8479225	-,0003569
		ninguno de los anteriores	-1,3084544*	,33582908	,001	-2,2264815	-,3904273
		ninguno de los anteriores	-1,0175006*	,33260847	,019	-1,9267238	-,1082774
	otros estudios	especialidad	,3367618	,11931412	,039	,0106031	,6629206
		maestría	,3843147	,10400511	,002	,1000049	,6686245
		doctorado	1,3084544*	,33582908	,001	,3904273	2,2264815
		ninguno de los anteriores	,2909538*	,08512138	,006	,0582648	,5236428
	ninguno de los anteriores	especialidad	,0458080	,10992305	,994	-,2546792	,3462952
		maestría	,0933609	,09308212	,854	-,1610897	,3478115
		doctorado	1,0175006*	,33260847	,019	,1082774	1,9267238
		otros estudios	-,2909538*	,08512138	,006	-,5236428	-,0582648

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,973.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.3.9 MANOVA entre Personalidad y situación laboral

Los resultados de este MANOVA (Tabla 156) muestran que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por la situación laboral ($F_{5, 53} = 2.088$, $p = .065$, $\eta^2 = .012$).

Tabla 156: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Situación laboral

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Sitlab	Traza de Pillai	,012	2,088 ^b	5,000	853,000	,065	,012

a. Diseño: Intersección + sitlab

Se comprueba que no hay efectos principales en las variables dependientes al analizar la prueba de los efectos inter-sujetos dado que los contrastes multivariados no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

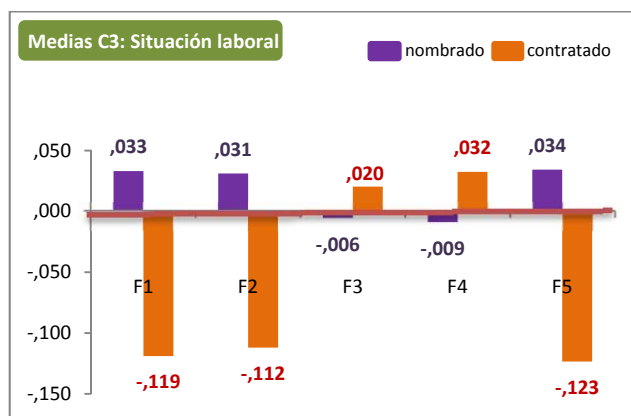
Tabla 157: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Situación laboral

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Situación laboral (sitlab)	F1 Introversión	1	858	3.394	.066	.004
	F2 Neuroticismo	1	858	3.004	.083	.003
	F3 Responsabilidad	1	858	.099	.754	.000
	F4 Apertura	1	858	.251	.617	.000
	F5 Amabilidad	1	858	3.656	.056	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias muestra que los docentes nombrados tienen en promedio medias superiores a los docentes contratados; la media más alta de nombrados está en F5 Amabilidad (.034) y la más negativa en contratados está en la misma variable (-.123).

Gráfico 59: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Situación laboral



5.6.3.10 MANOVA entre Personalidad y años de servicios

Los resultados de este MANOVA (Tabla 158) muestran que las variables dependientes combinadas no resultan afectadas de forma significativa por años de servicios ($F_{20, 3384} = 1.432$, $p = .096$, $\eta^2 = .008$).

Tabla 158: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Años de servicios

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Servcpm1	Traza de Pillai	,034	1,432	20,000	3384,000	,096	,008

a. Diseño: Intersección + servcpm1

Se comprueba que no hay efectos principales de los años de servicios docentes en las variables dependientes.

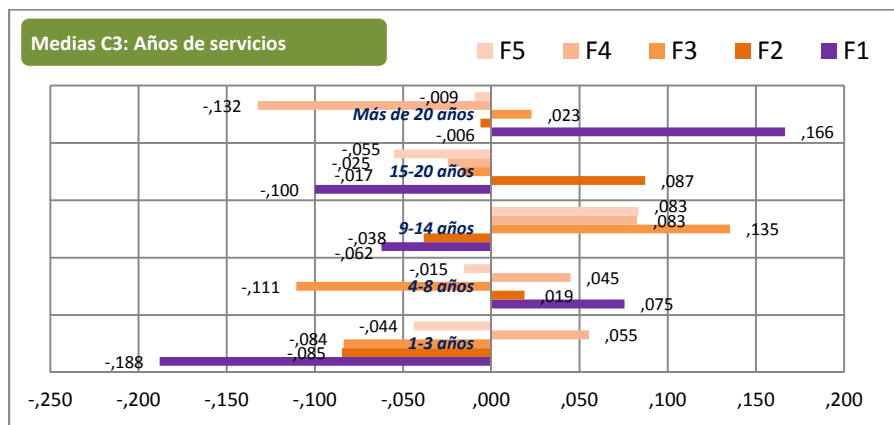
Tabla 159: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Años de servicios

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Años de servicios (servcpm1)	F1 Introversión	4	851	3.029	.017	.014
	F2 Neuroticismo	4	851	.610	.656	.003
	F3 Responsabilidad	4	851	1.626	.166	.008
	F4 Apertura	4	851	1.359	.246	.006
	F5 Amabilidad	4	851	.542	.705	.003

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La representación gráfica de las medias estimadas marginales muestra que en el grupo docente 1-3 años destaca su media negativa (-.188) en F1 Introversión; en 4-8 años destaca la media baja (-.111) de F3 Responsabilidad; en 9-14 años la media más alta (.135) está en F3 Responsabilidad; en 15-20 años la media baja (-.100) de F1 Introversión; y en más de 20 años la media más alta (.166) está en F1 Introversión

Gráfico 60: Medias de los factores del Cuestionario 3 por Años de servicios



5.6.3.11 MANOVA entre Personalidad y nivel educativo en que trabaja

Los resultados de este MANOVA (Tabla 160) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el nivel educativo en el que trabaja ($F_{10, 1706} = 6.231, p < .001, \eta^2 = .035$).

Tabla 160: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Nivel	Traza de Pillai	,070	6,231	10,000	1706,000	,000	,035

a. Diseño: Intersección + nivel

Se realizaron ANOVA de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes. Como puede verse en la Tabla 161, hay efectos principales por el nivel educativo en el que trabaja. Se muestran diferencias estadísticamente significativas en F1 Introversión ($p = .037$), F2 Neuroticismo ($p < .001$), F4 Apertura ($p < .001$) y F5 Amabilidad ($p = .005$). El tamaño del efecto es débil, el más relevante es F4 Apertura que logra explicar el 2.5% de la varianza.

Tabla 161: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Nivel educativo en que trabaja (nivel)	F1 Introversión	2	858	3.312	.037	.008
	F2 Neuroticismo	2	858	10.132	.000	.023
	F3 Responsabilidad	2	858	1.288	.276	.003
	F4 Apertura	2	858	10.780	.000	.025
	F5 Amabilidad	2	858	5.246	.005	.012

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 162 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en F1 Introversión donde el grupo de primaria resulta más introvertido que el de inicial (p = .029); en F2 Neuroticismo el grupo de primaria presenta mayor neuroticismo que los docentes de inicial (p = .030) y secundaria (p < .001); en F4 Apertura el grupo de inicial tiene medias más bajas y negativas que los de primaria y secundaria (p < .001); en F5 Amabilidad los docentes de secundaria tiene medias más bajas y negativas que los de inicial (p = .009) y primaria (p = .047).

Tabla 162: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Nivel educativo en que trabaja

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo en el que trabaja	(J) Nivel educativo en el que trabaja	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	-,2499869*	,09760215	,029	-,4791365	-,0208374
		secundaria	-,1975427	,09887577	,113	-,4296824	,0345970
	primaria	inicial	,2499869	,09760215	,029	,0208374	,4791365
		secundaria	,0524442	,07472234	,762	-,1229883	,2278767
	secundaria	inicial	,1975427	,09887577	,113	-,0345970	,4296824
		primaria	-,0524442	,07472234	,762	-,2278767	,1229883
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	-,2461802*	,09683954	,030	-,4735393	-,0188211
		secundaria	,0790842	,09810320	,699	-,1512418	,3094101
	primaria	inicial	,2461802*	,09683954	,030	,0188211	,4735393
		secundaria	,3252644*	,07413849	,000	,1512026	,4993261
	secundaria	inicial	-,0790842	,09810320	,699	-,3094101	,1512418
		primaria	-,3252644*	,07413849	,000	-,4993261	-,1512026
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	-,4287094*	,09676802	,000	-,6559005	-,2015182
		secundaria	-,4045471*	,09803075	,000	-,6347030	-,1743913
	primaria	inicial	,4287094*	,09676802	,000	,2015182	,6559005
		secundaria	,0241622	,07408374	,943	-,1497710	,1980954
	secundaria	inicial	,4045471*	,09803075	,000	,1743913	,6347030
		primaria	-,0241622	,07408374	,943	-,1980954	,1497710
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	,1150432	,09738409	,465	-,1135944	,3436807
		secundaria	,2921226*	,09865487	,009	,0605015	,5237436
	primaria	inicial	-,1150432	,09738409	,465	-,3436807	,1135944
		secundaria	,1770794*	,07455539	,047	,0020388	,3521199
	secundaria	inicial	-,2921226*	,09865487	,009	-,5237436	-,0605015
		primaria	-,1770794*	,07455539	,047	-,3521199	-,0020388

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,990.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.3.12 MANOVA entre Personalidad y sueldo docente

Los resultados de este MANOVA (Tabla 163) muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas de forma significativa por el sueldo ($F_{10, 1722} = 1.692, p \leq .001, \eta^2 = .018$).

Tabla 163: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Sueldo docente

Contrastes multivariados ^a							
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
Sueldo	Traza de Pillai	,035	3,035	10,000	1692,000	,001	,018

a. Diseño: Intersección + sueldo

Realizados los ANOVA de continuación para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes se halla diferencias estadísticamente significativas (Tabla 164) y efectos principales del sueldo docente en F4 Apertura ($p \leq .001$) aunque el tamaño del efecto es modesto ($\eta^2 = .016$).

Tabla 164: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Sueldo docente

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sueldo docente (sueldo)	F1 Introversión	2	851	2.263	.105	.005
	F2 Neuroticismo	2	851	1.190	.305	.003
	F3 Responsabilidad	2	851	2.844	.059	.007
	F4 Apertura	2	851	7.094	.001	.016
	F5 Amabilidad	2	851	1.786	.168	.004

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 165 del post hoc muestra que hay diferencias estadísticamente significativas en F4 Apertura donde el grupo 1001-1500 presenta medias superiores al grupo de 500-1000 al nivel de $p \leq .001$.

Tabla 165: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Sueldo docente

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Sueldo docente al mes en S/.	(J)Sueldo docente al mes en S/.	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	500-1000	1001-1500	-,2472773*	,06912635	,001	-,4095739	-,0849807
		1501-2000	,1875528	,28017283	,781	-,4702441	,8453498
	1001-1500	500-1000	,2472773	,06912635	,001	,0849807	,4095739
		1501-2000	,4348301	,27906274	,265	-,2203606	1,0900208
	1501-2000	500-1000	-,1875528	,28017283	,781	-,8453498	,4702441
		1001-1500	-,4348301	,27906274	,265	-1,0900208	,2203606

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática(Error) = ,998.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

5.6.4 Análisis de cuestionarios en interrelación con dos variables predictoras

Habiendo realizado todos los MANOVA y analizado las diferencias entre grupos e identificado efectos significativos en las variables dependientes con respecto a una determinada variable independiente, quisimos profundizar el análisis con el propósito de conocer las interacciones entre las variables dependientes y su grado de asociación con dos variables independientes a la vez. En la siguiente Tabla 166 se presenta los datos de la Traza de Pillai y la significación de las variables dependientes por tipo de cuestionario.

Tabla 166: Matriz general de Trazas de Pillai y significación de variables

Variables	Cuestionario 1							Cuestionario 2				Cuestionario 3						
	Traza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Traza de Pillai	F1	F2	F3	Traza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5
Género	0,082						0,048	0,030	0,184				0,000	0,027		0,023	0,000	
Edad	0,027				0,001			0,048	0,009		0,003		0,030			0,024		0,010
Lengua materna	0,000				0,000				0,006	0,000			0,000	0,000			0,003	
Región de nacimiento	0,000	0,002		0,013	0,000	0,000	0,014	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,024	0,001
Estado civil	0,231				0,028				0,382				0,101	0,023				
Nivel social	0,468								0,028			0,018	0,870		0,035	0,047		
Titulación	0,000			0,004	0,000		0,037		0,000	0,006	0,000		0,000		0,002		0,000	
Otros estudios	0,000		0,000		0,014			0,000	0,107	0,041			0,000	0,015	0,000	0,055		0,000
Situación laboral	0,000			0,003	0,007			0,019	0,076		0,020		0,065					
Años de servicios	0,008				0,003			0,036	0,131				0,096	0,017				
Nivel educativo	0,000		0,016	0,000	0,000	0,015	0,014		0,000		0,000	0,000	0,000	0,037	0,000		0,000	0,005
Sueldo docente	0,167								0,100			0,038	0,001					0,001

Una vez revisada la matriz precedente se elaboró otra consignando solo las métricas de las variables con diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 167: Matriz depurada de significación de variables

Variables	Cuestionario 1							Cuestionario 2				Cuestionario 3						
	Traza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Traza de Pillai	F1	F2	F3	Traza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5
Género									0,000	0,027		0,023	0,000					
Edad	0,027				0,001			0,048	0,009		0,003		0,030			0,024		0,010
Lengua materna	0,000				0,000				0,006	0,000			0,000	0,000			0,003	
Región de nacimiento	0,000	0,002		0,013	0,000	0,000	0,014	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,024	0,001
Nivel social									0,028			0,018						
Titulación	0,000			0,004	0,000		0,037		0,000	0,006	0,000		0,000		0,002		0,000	
Otros estudios	0,000		0,000		0,014			0,000					0,000	0,015	0,000	0,055		0,000
Situación laboral	0,000			0,003	0,007			0,019										
Años de servicios	0,008				0,003			0,036										
Nivel educativo	0,000		0,016	0,000	0,000	0,015	0,014		0,000		0,000	0,000	0,000	0,037	0,000		0,000	0,005
Sueldo docente													0,001					0,001

Finalmente, se elaboró una matriz final (Tabla 168) que incluye las variables independientes edad, lengua materna, región de nacimiento, titulación y región de nacimiento con su respectiva significación estadísticamente significativa por variable dependiente allí donde la hubiere. La selección de dichas variables obedece a que todas ellas reportan significación en todas o algunas de las variables dependientes y en todos los cuestionarios.

Tabla 168: Matriz final de significación de cinco variables

Variables	Cuestionario 1							Cuestionario 2				Cuestionario 3							
	Troza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Troza de Pillai	F1	F2	F3	Troza de Pillai	F1	F2	F3	F4	F5	
Edad	0,027				0,001			0,048	0,009		0,003		0,030				0,024		0,010
Lengua materna	0,000				0,000				0,006	0,000			0,000	0,000				0,003	
Región de nacimiento	0,000	0,002		0,013	0,000	0,000	0,014	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			0,000	0,024	0,001
Titulación	0,000			0,004	0,000		0,037		0,000	0,006	0,000		0,000		0,002			0,000	
Nivel educativo	0,000		0,016	0,000	0,000	0,015	0,014		0,000		0,000	0,000	0,000	0,037	0,000			0,000	0,005

Las variables regnac y nivel se renombraron como REGIÓNm y NIVELEDm manteniendo sus tres grupos iniciales: costa, sierra y selva para REGIÓNm; e inicial, primaria y secundaria para NIVELEDm.

En el caso de la variable edadgr1 que contaba con ocho grupos de edad, se procedió a recodificarla como EDADm para establecer solo tres grupos: adultez emergente (hasta los 35 años), adultez media 1 (entre 36 y 45 años) y adultez media 2 (46 años y más).

La variable lengua que contaba con veintisiete grupos fue recodificada en LENGUAm con dos grupos: castellano y otras lenguas.

Por último, la variable título que contaba inicialmente con nueve grupos fue recodificada en TÍTULOm para reagruparla en dos grupos, por un lado el grupo licenciado en educación, y por otro el grupo profesor y otros.

Definidas las variables se realizaron los análisis multivariados de varianza con los cuestionarios Percepción del sí mismo docente, Compromiso del docente y NEO-FFI Inventario de personalidad interrelacionando tres pares de variables: edad y lengua; edad y región de nacimiento; titulación y nivel educativo. En el siguiente apartado se presentan los resultados del impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las variables dependientes.

5.6.5 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Percepción del sí mismo docente y dos variables predictoras

5.6.5.1 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - edad y lengua

Como puede observarse en la Tabla 169, se ha estimado un MANOVA 3 (edad) x 2 (lengua), con siete variables dependientes: F1 Competencia docente, F2 Autorrealización docente, F3 Relación con padres de familia, F4 Insatisfacción docente, F5 Percepción interpersonal, F6 Aceptación de sí mismo y F7 Evitación de riesgos e iniciativas.

Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la lengua ($F_{7, 860} = 12.198, p < .001, \eta^2 = .090$).

En cuanto al efecto principal de la edad sobre las variables dependientes, ésta no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{14, 1722} = .906, p = .551, \eta^2 = .007$). Por lo que respecta a la interacción edad y lengua no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{14, 1722} = .985, p = .466, \eta^2 = .008$).

Tabla 169: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad y Lengua

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,015	,906	14,000	1722,000	,551	,007
LENGUAm	Traza de Pillai	,090	12,198 ^b	7,000	860,000	,000	,090
EDADm * LENGUAm	Traza de Pillai	,016	,985	14,000	1722,000	,466	,008
a. Diseño: Intersección + EDADm + LENGUAm + EDADm * LENGUAm							
b. Estadístico exacto							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las siete variables dependientes se realizaron ANOVAs de continuación.

Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 170. Como puede verse, hay efectos principales de la lengua en la Insatisfacción docente (F4) que resulta estadísticamente significativa ($p \leq .001$); el tamaño del efecto es mediano siendo capaz de explicar el 8.1% de la varianza.

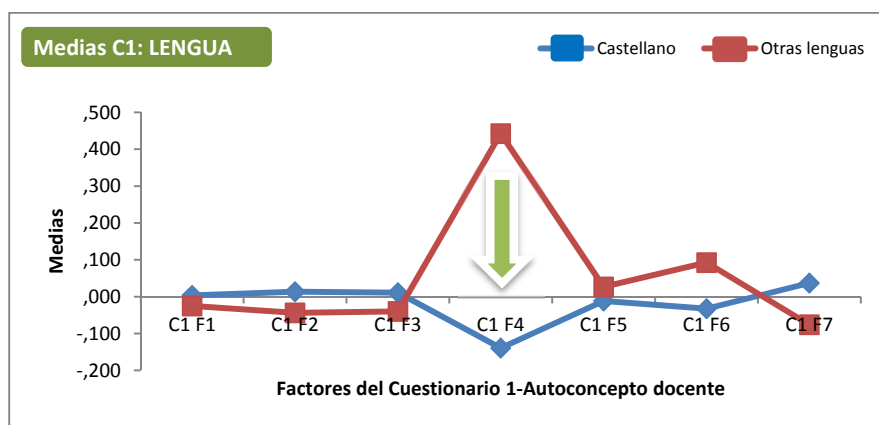
Tabla 170: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad y Lengua

Fuentes de variación	VARIABLES CRITERIO	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Edad (EDADm)	F1 Competencia docente	2	871	.131	.877	.000
	F2 Autorrealización docente	2	871	1.175	.309	.003
	F3 Relación con padres de familia	2	871	.624	.536	.001
	F4 Insatisfacción docente	2	871	1.977	.139	.005
	F5 Percepción interpersonal	2	871	.694	.500	.002
	F6 Aceptación de sí mismo	2	871	.422	.656	.001
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	871	1.328	.266	.003
Lengua (LENGUAm)	F1 Competencia docente	1	871	.138	.710	.000
	F2 Autorrealización docente	1	871	.673	.412	.001
	F3 Relación con padres de familia	1	871	.510	.475	.001
	F4 Insatisfacción docente	1	871	76.419	.000	.081
	F5 Percepción interpersonal	1	871	.327	.567	.000
	F6 Aceptación de sí mismo	1	871	3.339	.068	.004
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	1	871	3.000	.084	.003
Edad*lengua (EDADm * LENGUAm)	F1 Competencia docente	2	871	.141	.868	.000
	F2 Autorrealización docente	2	871	1.317	.269	.003
	F3 Relación con padres de familia	2	871	.002	.998	.000
	F4 Insatisfacción docente	2	871	3.012	.050	.007
	F5 Percepción interpersonal	2	871	1.357	.258	.003
	F6 Aceptación de sí mismo	2	871	.182	.833	.000
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	871	.964	.382	.002

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Consultadas las medias marginales estimadas de la lengua materna (Gráfico 61), los que hablan castellano (-.140) con medias más bajas y negativas en comparación con otras lenguas (.582), son los que tienen menos F4 Insatisfacción docente.

Gráfico 61: Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Lengua materna



Para finalizar, debe mencionarse que la interacción edad y lengua no resultó estadísticamente significativa ($F_{14, 1722} = .985$, $p = .466$, $\eta^2 = .008$) como puede consultarse en la Tabla 166.

5.6.5.2 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - edad y región

Se ha estimado (Tabla 171) un MANOVA 3 (edad) x 3 (región), con siete variables dependientes: F1 Competencia docente, F2 Autorrealización docente, F3 Relación con padres de familia, F4 Insatisfacción docente, F5 Percepción interpersonal, F6 Aceptación de sí mismo y F7 Evitación de riesgos e iniciativas. Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la región ($F_{14, 1.668} = 10.094$, $p < .001$, $\eta^2 = .078$). En cuanto al efecto principal de la edad sobre las variables dependientes, encontramos que no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{14, 1.668} = 1.456$, $p = .120$, $\eta^2 = .012$). Por lo que respecta a la interacción edad y región no resultó estadísticamente significativa ($F_{28, 3344} = .678$, $p = .898$, $\eta^2 = .006$).

Tabla 171: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Edad y Región

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,024	1,456	14,000	1668,000	,120	,012
REGIÓNm	Traza de Pillai	,156	10,094	14,000	1668,000	,000	,078
EDADm * REGIÓNm	Traza de Pillai	,023	,678	28,000	3344,000	,898	,006

a. Diseño: Intersección + EDADm + REGIÓNm + EDADm * REGIÓNm

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las siete variables dependientes, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 172, se muestra que hay efectos principales de la región en seis de las siete variables.

Hay resultados estadísticamente significativos en F1 Competencia docente ($p = .003$), F3 Relación con padres de familia ($p = .012$), así como para F4 Insatisfacción docente y F5 Percepción interpersonal al nivel de $p < .001$; también se observa significación en F6 Aceptación de sí mismo con $p = .013$ y en F7 Evitación de riesgos e iniciativas con $p < .001$. El tamaño del efecto es pequeño en todos los casos siendo el más destacado, entre éstos, F7 Evitación de riesgos e iniciativas que explica el 5.6% de la varianza.

Tabla 172: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Edad y Región

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Edad (EDADm)	F1 Competencia docente	2	847	.132	.877	.000
	F2 Autorrealización docente	2	847	1.622	.198	.004
	F3 Relación con padres de familia	2	847	1.991	.137	.005
	F4 Insatisfacción docente	2	847	4.808	.008	.011
	F5 Percepción interpersonal	2	847	.673	.511	.002
	F6 Aceptación de sí mismo	2	847	.768	.464	.002
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	847	.439	.645	.001
Región (REGIÓNm)	F1 Competencia docente	2	847	5.934	.003	.014
	F2 Autorrealización docente	2	847	1.121	.326	.003
	F3 Relación con padres de familia	2	847	4.437	.012	.010
	F4 Insatisfacción docente	2	847	18.782	.000	.043
	F5 Percepción interpersonal	2	847	8.270	.000	.019
	F6 Aceptación de sí mismo	2	847	4.395	.013	.010
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	847	24.943	.000	.056
Edad*región (EDADm * REGIÓNm)	F1 Competencia docente	4	847	.353	.842	.002
	F2 Autorrealización docente	4	847	.395	.812	.002
	F3 Relación con padres de familia	4	847	.625	.645	.003
	F4 Insatisfacción docente	4	847	.641	.634	.003
	F5 Percepción interpersonal	4	847	.908	.459	.004
	F6 Aceptación de sí mismo	4	847	.344	.848	.002
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	4	847	1.449	.216	.007

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 173 del post hoc muestra en F1 Competencia docente que la selva tiene medias más altas que la costa (p = .004) y la sierra (p = .024), de igual forma, la selva tiene una media mayor que la sierra (p= .010) en F3 Relación con padres de familia. La sierra evidencia medias superiores que la costa y la selva al nivel de p <.001 en F4 Insatisfacción docente; la costa tiene medias más bajas que la sierra (p = .006) y la selva (p ≤ .001) en F5 Percepción interpersonal; la costa tiene medias más bajas que la sierra (p = .020) y selva (p = .027) en F6 Aceptación de sí mismo. En F7 Evitación de riesgos e iniciativas la selva tiene medias más altas que la costa y la sierra (p < .001).

Tabla 173: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región de nacimiento	(J)Región de nacimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,0825628	,08565076	,600	-,2836600	,1185345
		Selva	-,2895358 [†]	,09041721	,004	-,5018241	-,0772475
	Sierra	Costa	,0825628	,08565076	,600	-,1185345	,2836600
		Selva	-,2069731 [†]	,07890394	,024	-,3922297	-,0217165
	Selva	Costa	,2895358	,09041721	,004	,0772475	,5018241
		Sierra	,2069731	,07890394	,024	,0217165	,3922297

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región de nacimiento	(J)Región de nacimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	,0573443	,08445100	,776	-,1409361	,2556247
		Selva	,1216650	,08915068	,360	-,0876496	,3309797
	Sierra	Costa	-,0573443	,08445100	,776	-,2556247	,1409361
		Selva	,0643207	,07779868	,687	-,1183408	,2469823
	Selva	Costa	-,1216650	,08915068	,360	-,3309797	,0876496
		Sierra	-,0643207	,07779868	,687	-,2469823	,1183408
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	,0856488	,08681002	,586	-,1181703	,2894679
		Selva	-,1485212	,09164098	,237	-,3636828	,0666403
	Sierra	Costa	-,0856488	,08681002	,586	-,2894679	,1181703
		Selva	-,2341700*	,07997187	,010	-,4219340	-,0464061
	Selva	Costa	,1485212	,09164098	,237	-,0666403	,3636828
		Sierra	,2341700*	,07997187	,010	,0464061	,4219340
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,4265567*	,08430909	,000	-,6245039	-,2286095
		Selva	,0045697	,08900087	,999	-,2043932	,2135326
	Sierra	Costa	,4265567*	,08430909	,000	,2286095	,6245039
		Selva	,4311264*	,07766795	,000	,2487718	,6134810
	Selva	Costa	-,0045697	,08900087	,999	-,2135326	,2043932
		Sierra	-,4311264*	,07766795	,000	-,6134810	-,2487718
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,2647738*	,08589658	,006	-,4664482	-,0630994
		Selva	-,3565567*	,09067671	,000	-,5694543	-,1436591
	Sierra	Costa	,2647738*	,08589658	,006	,0630994	,4664482
		Selva	-,0917829	,07913039	,478	-,2775711	,0940054
	Selva	Costa	,3565567*	,09067671	,000	,1436591	,5694543
		Sierra	,0917829	,07913039	,478	-,0940054	,2775711
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,2344631*	,08699902	,020	-,4387259	-,0302003
		Selva	-,2373170*	,09184049	,027	-,4529470	-,0216871
	Sierra	Costa	,2344631*	,08699902	,020	,0302003	,4387259
		Selva	-,0028540	,08014598	,999	-,1910267	,1853188
	Selva	Costa	,2373170*	,09184049	,027	,0216871	,4529470
		Sierra	,0028540	,08014598	,999	-,1853188	,1910267
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	Costa	Sierra	-,0415747	,08438891	,875	-,2397093	,1565599
		Selva	-,5364757*	,08908513	,000	-,7456364	-,3273149
	Sierra	Costa	,0415747	,08438891	,875	-,1565599	,2397093
		Selva	-,4949010*	,07774148	,000	-,6774282	-,3123737
	Selva	Costa	,5364757*	,08908513	,000	,3273149	,7456364
		Sierra	,4949010*	,07774148	,000	,3123737	,6774282

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,946.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

En lo que respecta a la interacción edad y región no resultó estadísticamente significativa ($F_{28, 3344} = .678, p = .898, \eta^2 = .006$) como puede consultarse en la Tabla 171.

5.6.5.3 MANOVA entre Percepción del sí mismo docente - título y nivel educativo

Se ha estimado un MANOVA 2 (título) x 3 (nivel educativo), con siete variables dependientes: F1 Competencia docente, F2 Autorrealización docente,

F3 Relación con padres de familia, F4 Insatisfacción docente, F5 Percepción interpersonal, F6 Aceptación de sí mismo y F7 Evitación de riesgos e iniciativas (Tabla 174).

Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por el título ($F_{7, 866} = 2.076$, $p < .044$, $\eta^2 = .017$). Asimismo, el efecto principal del nivel educativo sobre las variables dependientes ha resultado estadísticamente significativo ($F_{14, 1734} = 4.689$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .036$). En cuanto a la interacción título y nivel educativo vemos que no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{14, 1734} = 1.069$, $p = .381$, $\eta^2 = .009$).

Tabla 174: Contrastes multivariados del Cuestionario 1 por Título y Nivel educativo

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
TÍTULOm	Traza de Pillai	,017	2,076 ^b	7,000	866,000	,044	,017
NIVELEDm	Traza de Pillai	,073	4,689	14,000	1734,000	,000	,036
TÍTULOm * NIVELEDm	Traza de Pillai	,017	1,069	14,000	1734,000	,381	,009
a. Diseño: Intersección + TÍTULOm + NIVELEDm + TÍTULOm * NIVELEDm							
b. Estadístico exacto							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las siete variables dependientes, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 175. Como puede verse, hay efectos principales del título en F4 Insatisfacción docente ($p = .014$); si bien su resultado es estadísticamente significativo, el tamaño del efecto es modesto ($\eta^2 = .007$).

En cuanto al nivel educativo, en cinco de las siete variables, hay efectos principales con resultados estadísticamente significativos en F2 Autorrealización docente ($p = .050$), F3 Relación con padres de familia ($p < .001$), F4 Insatisfacción docente ($p = .002$), F5 Percepción interpersonal ($p = .018$) y F6 Aceptación de sí mismo ($p = .017$); el tamaño del efecto de F3 Relación con padres de familia es muy fuerte ya que explica el 25% de la varianza, en los demás casos es más bien medio (η^2 entre .007 y .014).

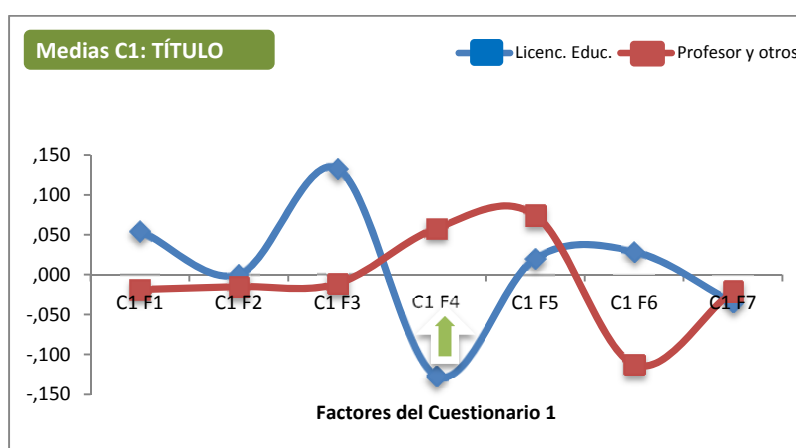
Tabla 175: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 1 por Título y Nivel educativo

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Título (TÍTULOM)	F1 Competencia docente	1	871	.928	.336	.001
	F2 Autorrealización docente	1	871	.041	.840	.000
	F3 Relación con padres de familia	1	871	3.685	.055	.004
	F4 Insatisfacción docente	1	871	6.024	.014	.007
	F5 Percepción interpersonal	1	871	.508	.476	.001
	F6 Aceptación de sí mismo	1	871	3.487	.062	.004
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	1	871	.035	.852	.000
Nivel educativo (NIVELEdm)	F1 Competencia docente	2	871	1.079	.340	.002
	F2 Autorrealización docente	2	871	3.001	.050	.007
	F3 Relación con padres de familia	2	871	11.399	.000	.025
	F4 Insatisfacción docente	2	871	6.155	.002	.014
	F5 Percepción interpersonal	2	871	4.043	.018	.009
	F6 Aceptación de sí mismo	2	871	4.091	.017	.009
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	871	2.635	.072	.006
Título*Nivel educativo (TÍTULOM * NIVELEdm)	F1 Competencia docente	2	877	.464	.629	.001
	F2 Autorrealización docente	2	877	1.373	.254	.003
	F3 Relación con padres de familia	2	877	.033	.967	.000
	F4 Insatisfacción docente	2	877	.546	.579	.001
	F5 Percepción interpersonal	2	877	2.318	.099	.005
	F6 Aceptación de sí mismo	2	877	1.947	.143	.004
	F7 Evitación de riesgos e iniciativas	2	877	.829	.437	.002

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Consultadas las medias marginales estimadas con respecto al título (Gráfico 62), son bajas y negativas las medias de licenciados en educación (-.127) en comparación a profesor y otros (.058), lo que indica mayor satisfacción docente.

Gráfico 62: Medias marginales estimadas del Cuestionario 1 por Título



La Tabla 176 del post hoc del nivel educativo donde trabaja, muestra que en F2 Autorrealización docente el nivel primaria tiene medias más bajas que el nivel secundaria (p = -.022); en F3 Relación con padres de familia

secundaria tiene medias bajas y negativas con respecto a inicial ($p < .001$) y primaria ($p = .002$); el nivel primaria cuenta con medias más altas que secundaria ($p < .001$) en F4 Insatisfacción docente; el nivel inicial tiene medias más altas que primaria ($p = .014$) y secundaria ($p = .28$) en F5 Percepción interpersonal, y medias más bajas y negativas con respecto a otros niveles educativos ($p = .22$ en primaria y $p = .016$ en secundaria) en F6 Aceptación de sí mismo.

Tabla 176: Pruebas post hoc del Cuestionario 1 por Nivel educativo

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Limite inferior	Limite superior
REGR factor score 1 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	,0095504	,09791056	,995	-,2203158	,2394167
		secundaria	,0880240	,09945611	,650	-,1454708	,3215187
	primaria	inicial	-,0095504	,09791056	,995	-,2394167	,2203158
		secundaria	,0784735	,07394848	,538	-,0951365	,2520836
	secundaria	inicial	-,0880240	,09945611	,650	-,3215187	,1454708
		primaria	-,0784735	,07394848	,538	-,2520836	,0951365
REGR factor score 2 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,0119277	,09748925	,992	-,2408049	,2169494
		secundaria	-,2072754	,09902815	,092	-,4397654	,0252147
	primaria	inicial	,0119277	,09748925	,992	-,2169494	,2408049
		secundaria	-,1953476*	,07363028	,022	-,3682107	-,0224846
	secundaria	inicial	,2072754	,09902815	,092	-,0252147	,4397654
		primaria	,1953476*	,07363028	,022	,0224846	,3682107
REGR factor score 3 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	,1754883	,09661481	,165	-,0513359	,4023125
		secundaria	,4266874*	,09813990	,000	,1962827	,6570921
	primaria	inicial	-,1754883	,09661481	,165	-,4023125	,0513359
		secundaria	,2511991*	,07296984	,002	,0798866	,4225117
	secundaria	inicial	-,4266874*	,09813990	,000	-,6570921	-,1962827
		primaria	-,2511991*	,07296984	,002	-,4225117	-,0798866
REGR factor score 4 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,2266292	,09689173	,051	-,4541036	,0008451
		secundaria	,0561460	,09842119	,836	-,1749190	,2872111
	primaria	inicial	,2266292	,09689173	,051	-,0008451	,4541036
		secundaria	-,2827753*	,07317899	,000	,1109718	,4545788
	secundaria	inicial	-,0561460	,09842119	,836	-,2872111	,1749190
		primaria	-,2827753*	,07317899	,000	-,4545788	-,1109718
REGR factor score 5 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	,2738615*	,09733271	,014	,0453519	,5023712
		secundaria	-,2539749	,09886913	,028	-,0218581	,4860916
	primaria	inicial	-,2738615*	,09733271	,014	-,5023712	-,0453519
		secundaria	-,0198867	,07351205	,960	-,1924721	,1526988
	secundaria	inicial	-,2539749	,09886913	,028	-,4860916	-,0218581
		primaria	,0198867	,07351205	,960	-,1526988	,1924721
REGR factor score 6 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,2588062*	,09732921	,022	-,4873077	-,0303048
		secundaria	-,2744264*	,09886558	,016	-,5065348	-,0423180
	primaria	inicial	,2588062*	,09732921	,022	,0303048	,4873077
		secundaria	-,0156202	,07350940	,975	-,1881994	,1569591
	secundaria	inicial	,2744264*	,09886558	,016	,0423180	,5065348
		primaria	,0156202	,07350940	,975	-,1569591	,1881994
REGR factor score 7 for analysis 1 CPSMD	inicial	primaria	-,2040233	,09775123	,093	-,4335155	,0254689
		secundaria	-,1853570	,09929426	,149	-,4184718	,0477578
	primaria	inicial	,2040233	,09775123	,093	-,0254689	,4335155
		secundaria	,0186662	,07382814	,965	-,1546613	,1919938
	secundaria	inicial	,1853570	,09929426	,149	-,0477578	,4184718
		primaria	-,0186662	,07382814	,965	-,1919938	,1546613

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,998.

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Limite inferior	Limite superior
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

Para finalizar, debe mencionarse que la interacción título y nivel educativo no resultó estadísticamente significativa ($F_{14, 1734} = 1.069$, $p = .381$, $\eta^2 = .009$) como puede consultarse en la Tabla 174.

5.6.6 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario Compromiso del docente y dos variables predictoras

5.6.6.1 MANOVA entre Compromiso del docente - edad y lengua

Como puede observarse en la Tabla 177, se ha estimado un MANOVA 3 (edad) x 2 (lengua), con tres variables dependientes: F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa. Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la lengua ($F_{3, 863} = 8.959$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .030$).

En cuanto al efecto principal de la edad sobre las variables dependientes, ésta no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{6, 1728} = 1.787$, $p = .098$, $\eta^2 = .006$).

Por lo que respecta a la interacción edad y lengua no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{6, 1728} = 1.606$, $p = .142$, $\eta^2 = .006$).

Tabla 177: Contrastes multivariados del **Cuestionario 2** por Edad y Lengua

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,012	1,787	6,000	1728,000	,098	,006
LENGUAm	Traza de Pillai	,030	8,959 ^b	3,000	863,000	,000	,030
EDADm * LENGUAm	Traza de Pillai	,011	1,606	6,000	1728,000	,142	,006
a. Diseño: Intersección + EDADm + LENGUAm + EDADm * LENGUAm							
b. Estadístico exacto							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las tres variables dependientes, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 174. Como puede verse, hay efectos principales de la lengua en F1 Procesos de cambio ya que resultan estadísticamente significativos ($p < .001$);

el tamaño del efecto es modesto siendo capaz de explicar el 2.7% de la varianza.

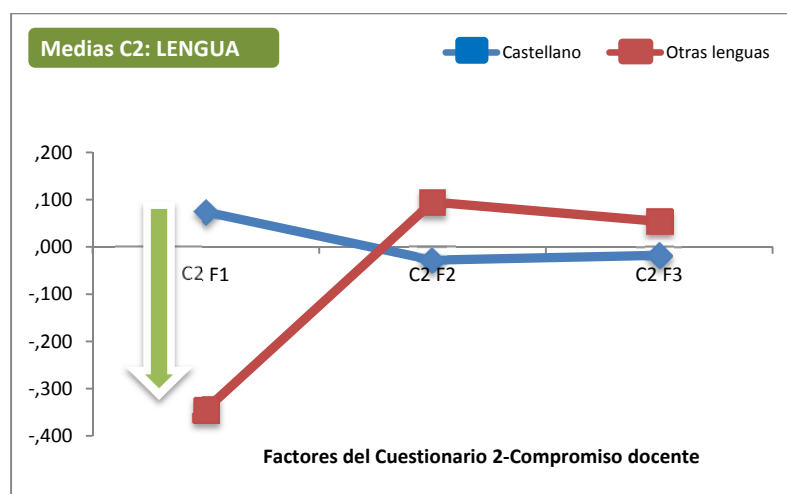
Tabla 178: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad y Lengua

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η ²
Edad (EDADm)	F1 Procesos de cambio	2	870	3.130	.044	.007
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	870	1.653	.192	.004
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	870	.581	.560	.001
Lengua (LENGUAm)	F1 Procesos de cambio	1	870	24.007	.000	.027
	F2 Transformación de la práctica educativa	1	870	2.026	.155	.002
	F3 Relación con la comunidad educativa	1	870	.682	.409	.001
Edad*lengua (EDADm * LENGUAm)	F1 Procesos de cambio	2	870	3.785	.023	.009
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	870	.380	.684	.001
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	870	.707	.494	.002

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Consultadas las medias marginales estimadas de la lengua materna (Gráfico 63), F1 Procesos de cambio de los que hablan castellano (.074) tiene medias más altas en comparación con otras lenguas (-.344).

Gráfico 63: Medias marginales estimadas del Cuestionario 2 por Lengua



Para finalizar, debe mencionarse que la interacción edad y lengua materna no resultó estadísticamente significativa ($F_{6, 1728} = 1.606$, $p = .142$, $\eta^2 = .006$) como puede consultarse en la Tabla 177.

5.6.6.2 MANOVA entre Compromiso del docente - edad y región

Se ha estimado (Tabla 179) un MANOVA 3 (edad) x 3 (región), con tres variables dependientes: F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa. Los resultados de este MANOVA muestran que las variables dependientes combinadas se ven

afectadas de forma significativa por la región ($F_{6, 1.676} = 9.464$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .033$). En cuanto al efecto principal de la edad sobre las variables dependientes, encontramos que no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{6, 1.676} = 1.563$, $p = .154$, $\eta^2 = .006$). No hay significación en la interacción edad y región ($F_{12, 2.517} = 1.330$, $p = .194$, $\eta^2 = .006$).

Tabla 179: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Edad y Región

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,011	1,563	6,000	1676,000	,154	,006
REGIÓNm	Traza de Pillai	,066	9,464	6,000	1676,000	,000	,033
EDADm * REGIÓNm	Traza de Pillai	,019	1,330	12,000	2517,000	,194	,006

a. Diseño: Intersección + EDADm + REGIÓNm + EDADm * REGIÓNm

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las tres variables dependientes, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 180.

Como puede verse, en las tres variables, hay efectos principales en la región con resultados estadísticamente significativos de $p \leq .001$, aunque el tamaño del efecto es menor en todos los casos F3 Relación con la comunidad educativa es capaz de explicar el 3% de la varianza.

Tabla 180: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Edad y Región

Fuentes de variación	Variables dependientes	g _{num}	g _{den}	F	p	η^2
Edad (EDADm)	F1 Procesos de cambio	2	847	1.065	.345	.003
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	847	1.991	.137	.005
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	847	1.652	.192	.004
Región (REGIÓNm)	F1 Procesos de cambio	2	847	7.996	.000	.019
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	847	7.096	.001	.017
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	847	13.047	.000	.030
Edad*región (EDADm * REGIÓNm)	F1 Procesos de cambio	4	847	1.471	.209	.007
	F2 Transformación de la práctica educativa	4	847	.742	.564	.004
	F3 Relación con la comunidad educativa	4	847	1.793	.128	.008

Notas: g_{num}= Grados de libertad del numerador; g_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 181 del post hoc muestra que la selva tiene media superior a la sierra ($p < .001$) en F1 Procesos de cambio. La selva también tiene medias superiores que la costa ($p < .001$) y sierra ($p = .017$) en F2 Transformación de la práctica educativa y, en forma similar, la selva tienen medias más altas que

costa y sierra, con una significación de $p < .000$, en F3 Relación con la comunidad educativa.

Tabla 181: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región de nacimiento	(J)Región de nacimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	,1936638	,08599815	,063	-,0082491	,3955767
		Selva	-,1097733	,09098757	,450	-,3234007	,1038541
	Sierra	Costa	-,1936638	,08599815	,063	-,3955767	,0082491
		Selva	-,3034371*	,07950031	,000	-,4900938	-,1167803
	Selva	Costa	,1097733	,09098757	,450	-,1038541	,3234007
		Sierra	,3034371*	,07950031	,000	,1167803	,4900938
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	-,1248168	,08597739	,315	-,3266810	,0770473
		Selva	-,3436077*	,09096560	,000	-,5571835	-,1300318
	Sierra	Costa	,1248168	,08597739	,315	-,0770473	,3266810
		Selva	-,2187909*	,07948112	,017	-,4054026	-,0321791
	Selva	Costa	,3436077*	,09096560	,000	,1300318	,5571835
		Sierra	,2187909*	,07948112	,017	,0321791	,4054026
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	Costa	Sierra	-,1346798	,08552178	,257	-,3354742	,0661146
		Selva	-,4467406*	,09048356	,000	-,6591847	-,2342966
	Sierra	Costa	,1346798	,08552178	,257	-,0661146	,3354742
		Selva	-,3120608*	,07905993	,000	-,4976837	-,1264380
	Selva	Costa	,4467406*	,09048356	,000	,2342966	,6591847
		Sierra	,3120608*	,07905993	,000	,1264380	,4976837
Basadas en las medias observadas. El término de error es la media cuadrática (Error) = ,976.							
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.							

En lo que respecta a la interacción edad y región no resultó estadísticamente significativa ($F_{12, 2517} = 1.330$, $p = .194$, $\eta^2 = .006$) como puede consultarse en la Tabla 179.

5.6.6.3 MANOVA entre Compromiso del docente - título y nivel educativo

Como puede observarse en la Tabla 182, se ha estimado un MANOVA 2 (título) x 3 (nivel educativo), con tres variables dependientes: F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa. Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por el título ($F_{3, 869} = 2.728$, $p < .043$, $\eta^2 = .009$).

Asimismo, el efecto principal del nivel educativo sobre las variables dependientes ha resultado estadísticamente significativo ($F_{6, 1740} = 15.933$, $p < .001$, $\eta^2 = .052$). En cuanto a la interacción título y nivel educativo vemos que resultó estadísticamente significativa ($F_{6, 1740} = 3.704$, $p < .001$, $\eta^2 = .013$).

Tabla 182: Contrastes multivariados del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
TÍTULOm	Traza de Pillai	,009	2,728 ^b	3,000	869,000	,043	,009
NIVELEDm	Traza de Pillai	,104	15,933	6,000	1740,000	,000	,052
TÍTULOm * NIVELEDm	Traza de Pillai	,025	3,704	6,000	1740,000	,001	,013

a. Diseño: Intersección + TÍTULOm + NIVELEDm + TÍTULOm * NIVELEDm
b. Estadístico exacto

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las tres variables dependientes se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 183. Como puede verse, no hay efectos principales del título en las variables.

En cuanto al nivel educativo, hay efectos principales con resultados estadísticamente significativos de $p < .001$ para F2 Transformación de la práctica educativa, que explica el 5% de la varianza, y F3 Relación con la comunidad educativa que explica el 5.3% de la varianza; el tamaño del efecto es pequeño. Los efectos principales de la interacción título y nivel educativo tiene resultados estadísticamente significativos de $p = .022$ para F1 Procesos de cambio y de $p \leq 0.01$ para F3 Relación con la comunidad educativa, en ambos casos el tamaño del efecto es débil (0.9% y 1.5%).

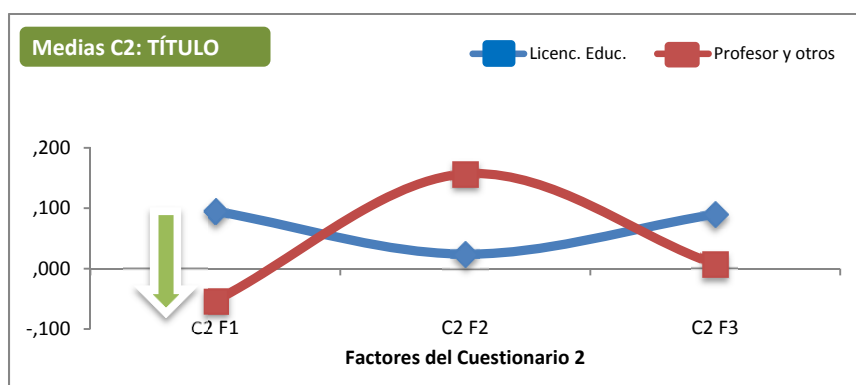
Tabla 183: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Título (TÍTULOm)	F1 Procesos de cambio	1	876	3.788	.052	.004
	F2 Transformación de la práctica educativa	1	876	3.224	.073	.004
	F3 Relación con la comunidad educativa	1	876	1.258	.262	.001
Nivel educativo (NIVELEDm)	F1 Procesos de cambio	2	876	.654	.520	.001
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	876	22.723	.000	.050
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	876	23.519	.000	.053
Título*Nivel educativo (TÍTULOm * NIVELEDm)	F1 Procesos de cambio	2	876	3.834	.022	.009
	F2 Transformación de la práctica educativa	2	876	.655	.520	.002
	F3 Relación con la comunidad educativa	2	876	6.761	.001	.015

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Consultadas las medias marginales estimadas con respecto al título (Gráfico 64), puede mencionarse que los F1 Procesos de cambio de licenciados en educación (.095) tienen medias superiores a las de profesor y otros (-.053).

Gráfico 64: Medias marginales estimadas del Cuestionario 2 por Título



La Tabla 184 del post hoc del nivel educativo donde trabaja, muestra que el nivel inicial tiene medias más altas que primaria y secundaria al nivel de $p \leq 0.01$ en F2 Transformación de la práctica educativa mientras el nivel secundaria tiene medias más bajas y negativas que inicial y primaria al nivel de $p \leq 0.01$ en F3 Relación con la comunidad educativa.

Tabla 184: Pruebas post hoc del Cuestionario 2 por Nivel educativo

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I - J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	inicial	primaria	,0865238	,09703864	,646	-,1412959	,3143434
		secundaria	-,0589128	,09832816	,821	-,2897599	,1719344
	primaria	inicial	-,0865238	,09703864	,646	-,3143434	,1412959
		secundaria	-,1454365	,07364692	,119	-,3183390	,0274659
	secundaria	inicial	,0589128	,09832816	,821	-,1719344	,2897599
		primaria	,1454365	,07364692	,119	-,0274659	,3183390
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	inicial	primaria	,5546441*	,09512490	,000	,3313173	,7779708
		secundaria	,6342978*	,09638898	,000	,4080033	,8605922
	primaria	inicial	-,5546441	,09512490	,000	-,7779708	-,3313173
		secundaria	,0796537	,07219449	,512	-,0898389	,2491462
	secundaria	inicial	-,6342978*	,09638898	,000	-,8605922	-,4080033
		primaria	-,0796537	,07219449	,512	-,2491462	,0898389
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	inicial	primaria	,0392957	,09485832	,910	-,1834052	,2619966
		secundaria	,4562613*	,09611886	,000	,2306011	,6819216
	primaria	inicial	-,0392957	,09485832	,910	-,2619966	,1834052
		secundaria	,4169657*	,07199217	,000	,2479481	,5859832
	secundaria	inicial	-,4562613*	,09611886	,000	-,6819216	-,2306011
		primaria	-,4169657*	,07199217	,000	-,5859832	-,2479481

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,946.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Para finalizar, debe mencionarse que la interacción título y nivel educativo (Tabla N° 185) resultó estadísticamente significativa sobre F1 Procesos de cambio, F2 Transformación de la práctica educativa y F3 Relación con la comunidad educativa. Los docentes con título de profesor y otros que

laboran en el nivel secundaria ($p = .014$) tienen mayor compromiso con los F1 Procesos de cambio que los docentes del nivel primario.

Los docentes del nivel inicial, con título de licenciados en educación, tienen mayor compromiso con F2 Transformación de la práctica educativa que los docentes de primaria y secundaria al nivel de $p = .008$ y $p < 0.01$ respectivamente; los docentes agrupados en profesor y otros del nivel inicial, tienen también mayor compromiso con la F2 Transformación de la práctica educativa que los docentes de primaria y secundaria al nivel de $p \leq 0.01$ en ambos casos.

En cuanto a F3 Relación con la comunidad educativa, la media de los licenciados en educación del nivel secundaria es menor que en inicial y primaria al nivel de $p < 0.01$, mientras en el caso de profesor y otros que laboran en el nivel primaria se evidencia en éstos mayor compromiso que los de secundaria ($p = .032$).

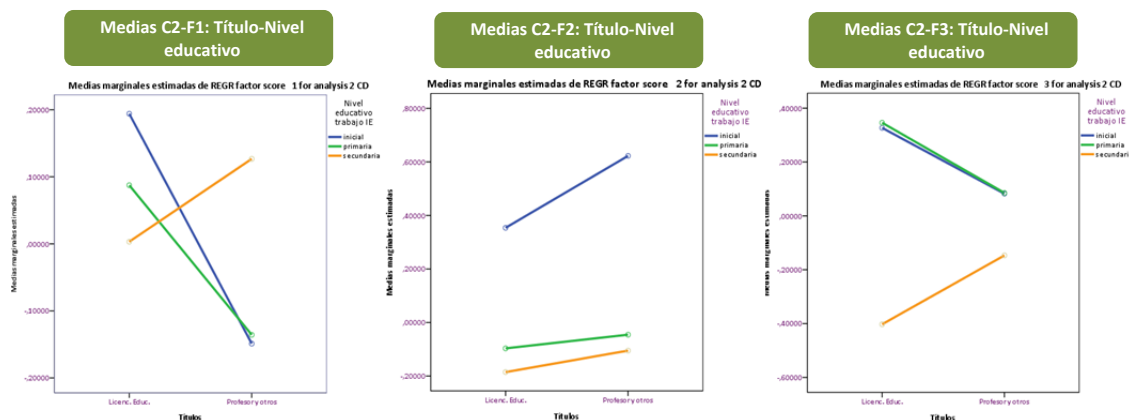
Tabla 185: Comparaciones por pares del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo

Variable dependiente	Títulos	Comparaciones por pares							
		(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia ^a		
							Límite inferior	Límite superior	
REGR factor score 1 for analysis 2 CD	Licenc. Educ.	inicial	primaria	,107	,153	1,000	-,261	,474	
			secundaria	,191	,145	,562	-,156	,538	
		primaria	inicial	-,107	,153	1,000	-,474	,261	
			secundaria	,084	,125	1,000	-,216	,384	
		secundaria	inicial	-,191	,145	,562	-,538	,156	
			primaria	-,084	,125	1,000	-,384	,216	
	Profesor y otros	inicial	primaria	-,013	,129	1,000	-,323	,296	
			secundaria	-,276	,134	,122	-,598	,047	
		primaria	inicial	,013	,129	1,000	-,296	,323	
			secundaria	-,262*	,093	,014	-,485	-,040	
		secundaria	inicial	,276	,134	,122	-,047	,598	
			primaria	,262*	,093	,014	,040	,485	
REGR factor score 2 for analysis 2 CD	Licenc. Educ.	inicial	primaria	,450*	,150	,008	,090	,810	
			secundaria	,539*	,142	,000	,199	,879	
		primaria	inicial	-,450*	,150	,008	-,810	-,090	
			secundaria	,089	,123	1,000	-,205	,383	
		secundaria	inicial	-,539*	,142	,000	-,879	-,199	
			primaria	-,089	,123	1,000	-,383	,205	
	Profesor y otros	inicial	primaria	,668*	,126	,000	,365	,971	
			secundaria	,727*	,132	,000	,412	1,043	
		primaria	inicial	-,668*	,126	,000	-,971	-,365	
			secundaria	,059	,091	1,000	-,159	,278	
		secundaria	inicial	-,727*	,132	,000	-1,043	-,412	
			primaria	-,059	,091	1,000	-,278	,159	
REGR factor score 3 for analysis 2 CD	Licenc. Educ.	inicial	primaria	-,019	,150	1,000	-,378	,340	
			secundaria	,729*	,141	,000	,390	1,069	
		primaria	inicial	,019	,150	1,000	-,340	,378	
			secundaria	,749*	,122	,000	,455	1,042	
	secundaria	inicial	-,729*	,141	,000	-1,069	-,390		
		primaria	-,749*	,122	,000	-1,042	-,455		
		Profesor y otros	inicial	primaria	-,003	,126	1,000	-,305	,300
			secundaria	,229	,131	,243	-,086	,544	

Comparaciones por pares								
Variable dependiente	Títulos	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error tip.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia ^b	
							Límite inferior	Límite superior
		primaria	inicial	,003	,126	1,000	-,300	,305
			secundaria	,232*	,091	,032	,014	,450
		secundaria	inicial	-,229	,131	,243	-,544	,086
			primaria	-,232*	,091	,032	-,450	-,014

Basadas en las medias marginales estimadas.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.
b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Gráfico 65: Comparaciones por pares del Cuestionario 2 por Título y Nivel educativo



La gráfica representa las diferencias explicadas, destaca en F1 Procesos de cambio la media de profesor y otros de secundaria; en F2 Transformación de la práctica educativa la de profesor y otros de inicial; y en F3 Relación con la comunidad educativa la de licenciado en educación de primaria y secundaria.

5.6.7 Análisis multivariado de varianza (MANOVA) del Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad y dos variables predictoras

5.6.7.1 MANOVA entre Personalidad - edad y lengua

Como puede observarse en la Tabla 186, se ha estimado un MANOVA 3 (edad) x 2 (lengua), con cinco variables dependientes: F1 Introversión, F2 Neuroticismo, F3 Responsabilidad, F4 Apertura y F5 Amabilidad. Los resultados de este MANOVA muestran que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la edad y la lengua. En cuanto al efecto principal de la edad su resultado es estadísticamente significativo ($F_{10, 1688} = 2.084$, $p = .023$, $\eta^2 = .012$) al igual que el efecto de la lengua sobre las variables dependientes, ($F_{5, 843} = 11.817$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .065$). Por lo que respecta a la interacción edad y lengua también ha resultado estadísticamente significativa ($F_{10, 1688} = 3.325$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .019$).

Tabla 186: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad y Lengua

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,024	2,084	10,000	1688,000	,023	,012
LENGUAm	Traza de Pillai	,065	11,817 ^b	5,000	843,000	,000	,065
EDADm * LENGUAm	Traza de Pillai	,039	3,325	10,000	1688,000	,000	,019
a. Diseño: Intersección + EDADm + LENGUAm + EDADm * LENGUAm							
b. Estadístico exacto							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las cinco variables dependientes, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 187. Como puede verse, hay efectos principales de la edad ($p = .003$) en F1 Introversión con un efecto débil (1.4%).

En cuanto a lengua materna resultan estadísticamente significativos los efectos en F1 Introversión ($p < .001$), F2 Neuroticismo ($p = .009$) y F4 Apertura ($p < .001$) aunque resulta menor el tamaño de los efectos, F1 Introversión solo es capaz de explicar el 3.9% de la varianza. La interacción de edad y lengua resulta estadísticamente significativa por su efecto en F1 Introversión y F2 Neuroticismo ambos al nivel de $p \leq .001$, aunque el tamaño de aquellos es más bien débil (1.6%).

Tabla 187: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad y Lengua

Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Edad (EDADm)	F1 Introversión	2	852	5.856	.003	.014
	F2 Neuroticismo	2	852	1.627	.197	.004
	F3 Responsabilidad	2	852	1.080	.340	.003
	F4 Apertura	2	852	1.563	.210	.004
	F5 Amabilidad	2	852	.231	.794	.001
Lengua (LENGUAm)	F1 Introversión	1	852	34.477	.000	.039
	F2 Neuroticismo	1	852	6.836	.009	.008
	F3 Responsabilidad	1	852	1.818	.178	.002
	F4 Apertura	1	852	14.103	.000	.016
	F5 Amabilidad	1	852	.001	.974	.000
Edad*lengua (EDADm * LENGUAm)	F1 Introversión	2	852	6.840	.001	.016
	F2 Neuroticismo	2	852	7.033	.001	.016
	F3 Responsabilidad	2	852	1.346	.261	.003
	F4 Apertura	2	852	.723	.486	.002
	F5 Amabilidad	2	852	.510	.601	.001

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

En cuanto al post hoc de la edad adulta puede verse que, aunque F1 Introversión resultó estadísticamente significativo en la Prueba de los efectos inter-sujetos, no se observa significación en la diferencia de medias entre los grupos de adultez, solo se evidencia que los docentes mayores de 45 años (adultez media2) tienen medias más altas que los menores de 45 años (adultez emergente y adultez media1), mientras los docentes entre 36 y 45 años (adultez media1) tienen medias más bajas y negativas que los menores de 36 años y mayores de 45 años (adultez emergente y adultez media2).

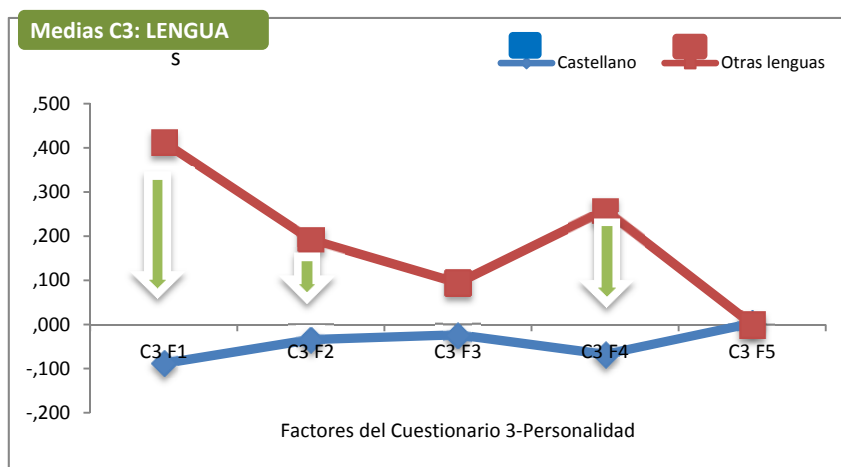
Tabla 188: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Edad adulta

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Edad adulta	(J)Edad adulta	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	adultez media1	,0506825	,08150876	,808	-,1406867	,2420516
		adultez media2	-,1330239	,08513773	,263	-,3329133	,0668655
	adultez media1	adultez emergente	-,0506825	,08150876	,808	-,2420516	,1406867
		adultez media2	-,1837063	,08074874	,060	-,3732911	,0058784
	adultez media2	adultez emergente	,1330239	,08513773	,263	-,0668655	,3329133
		adultez media1	,1837063	,08074874	,060	-,0058784	,3732911
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	adultez media1	-,1133957	,08268387	,356	-,3075238	,0807324
		adultez media2	-,0344819	,08636516	,916	-,2372531	,1682893
	adultez media1	adultez emergente	,1133957	,08268387	,356	-,0807324	,3075238
		adultez media2	,0789138	,08191289	,600	-,1134042	,2712318
	adultez media2	adultez emergente	,0344819	,08636516	,916	-,1682893	,2372531
		adultez media1	-,0789138	,08191289	,600	-,2712318	,1134042
REGR factor score 3 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	adultez media1	,1175015	,08319721	,335	-,0778318	,3128349
		adultez media2	,0014117	,08690136	1,000	-,2026183	,2054418
	adultez media1	adultez emergente	-,1175015	,08319721	,335	-,3128349	,0778318
		adultez media2	-,1160898	,08242145	,337	-,3096018	,0774222
	adultez media2	adultez emergente	-,0014117	,08690136	1,000	-,2054418	,2026183
		adultez media1	,1160898	,08242145	,337	-,0774222	,3096018
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	adultez media1	-,0533870	,08283360	,796	-,2478666	,1410927
		adultez media2	,0582264	,08652155	,779	-,1449120	,2613647
	adultez media1	adultez emergente	,0533870	,08283360	,796	-,1410927	,2478666
		adultez media2	,1116134	,08206122	,362	-,0810529	,3042796
	adultez media2	adultez emergente	-,0582264	,08652155	,779	-,2613647	,1449120
		adultez media1	-,1116134	,08206122	,362	-,3042796	,0810529
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	adultez media1	,0821682	,08338164	,586	-,1135982	,2779345
		adultez media2	-,0258305	,08709399	,953	-,2303129	,1786518
	adultez media1	adultez emergente	-,0821682	,08338164	,586	-,2779345	,1135982
		adultez media2	-,1079987	,08260415	,391	-,3019396	,0859423
	adultez media2	adultez emergente	,0258305	,08709399	,953	-,1786518	,2303129
		adultez media1	,1079987	,08260415	,391	-,0859423	,3019396

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = 1,003.

En el caso de la lengua materna y consultada la media marginal estimada (Gráfico 66) se observa que F1 Introversión, F2 Neuroticismo y F4 Apertura de los docentes que hablan castellano tienen medias más bajas y negativas en comparación con otras lenguas.

Gráfico 66: Medias marginales estimadas del Cuestionario 3 por Lengua materna



Para finalizar, debe mencionarse que la interacción edad y lengua materna si resultó estadísticamente significativa para F1 Introversión y F2 Neuroticismo al nivel de $p \leq .001$. Los docentes comprendidos en adultez emergente (que son menores de 35 años) y en adultez media2 (que son mayores de 45 años), con lengua materna castellano tienen menos introversión que los docentes de las mismas edades que hablan otras lenguas maternas (adultez emergente: $p < .001$ y adultez media2: $p = .005$). En el caso de F2 Neuroticismo, los docentes en adultez emergente de lengua castellano presentan menos efectos que los docentes de la misma edad que hablan otras lenguas al nivel de $p < .001$.

Tabla 189: Comparaciones por pares del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta

Variable dependiente	Edad adulta	Comparaciones por pares						Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
		(I)Lengua materna	(J)Lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b			
							Límite inferior	Límite superior	
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	Castellano	Otras lenguas	-,950 [*]	,170	,000	-1,284	-,616	
		Otras lenguas	Castellano	,950 [*]	,170	,000	,616	1,284	
	adultez media1	Castellano	Otras lenguas	-,160	,131	,221	-,417	,097	
		Otras lenguas	Castellano	,160	,131	,221	-,097	,417	
	adultez media2	Castellano	Otras lenguas	-,392 [*]	,139	,005	-,666	-,119	
		Otras lenguas	Castellano	,392 [*]	,139	,005	,119	,666	
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	Castellano	Otras lenguas	-,703 [*]	,172	,000	-1,042	-,365	
		Otras lenguas	Castellano	,703 [*]	,172	,000	,365	1,042	
	adultez media1	Castellano	Otras lenguas	,098	,133	,460	-,162	,359	
		Otras lenguas	Castellano	-,098	,133	,460	-,359	,162	
	adultez media2	Castellano	Otras lenguas	-,074	,141	,603	-,351	,204	
		Otras lenguas	Castellano	,074	,141	,603	-,204	,351	
REGR factor score 3 for analysis 3	adultez emergente	Castellano	Otras lenguas	,090	,174	,606	-,251	,430	
		Otras lenguas	Castellano	-,090	,174	,606	-,430	,251	
	adultez	Castellano	Otras lenguas	-,166	,134	,213	-,428	,096	

Comparaciones por pares								
Variable dependiente	Edad adulta	(I)Lengua materna	(J)Lengua materna	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
							Límite inferior	Límite superior
NEOFFI	media1	Otras lenguas	Castellano	,166	,134	,213	-,096	,428
	adultez media2	Castellano	Otras lenguas	-,275	,142	,053	-,555	,004
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	Castellano	Otras lenguas	-,469*	,173	,007	-,808	-,130
		Otras lenguas	Castellano	,469*	,173	,007	,130	,808
NEOFFI	adultez media1	Castellano	Otras lenguas	-,308*	,133	,021	-,569	-,047
		Otras lenguas	Castellano	,308*	,133	,021	,047	,569
NEOFFI	adultez media2	Castellano	Otras lenguas	-,200	,142	,158	-,478	,078
		Otras lenguas	Castellano	,200	,142	,158	-,078	,478
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	adultez emergente	Castellano	Otras lenguas	-,015	,174	,933	-,356	,327
		Otras lenguas	Castellano	,015	,174	,933	-,327	,356
NEOFFI	adultez media1	Castellano	Otras lenguas	-,087	,134	,517	-,349	,176
		Otras lenguas	Castellano	,087	,134	,517	-,176	,349
NEOFFI	adultez media2	Castellano	Otras lenguas	,110	,143	,441	-,170	,390
		Otras lenguas	Castellano	-,110	,143	,441	-,390	,170

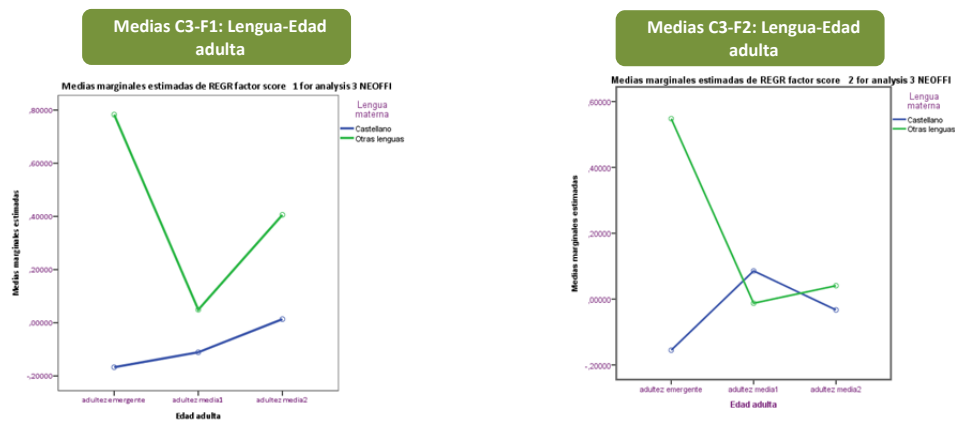
Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

b. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

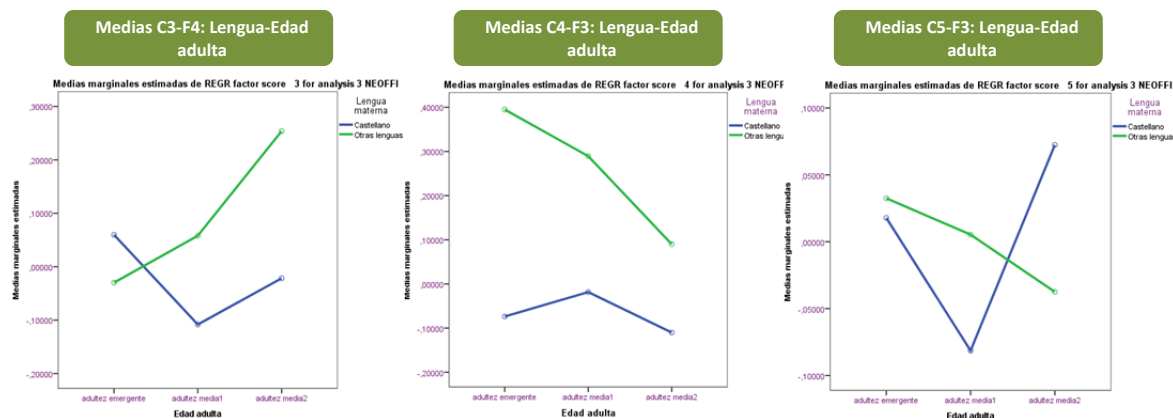
La representación gráfica muestra que en F1 Introversión hay diferencias con respecto a la lengua en los docentes menores de 35 años, se evidencia la misma diferencia entre lenguas maternas diferentes en este grupo de edad con respecto a F2 Neuroticismo.

Gráfico 67: Comparaciones por pares de F1 y F2 del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta



Mostramos también las gráficas de los otros tres factores aunque no reportaron significación. Se observa diferencias entre lenguas en los docentes mayores de 45 años en F3 Responsabilidad; en F4 Apertura son los docentes hasta los 35 años los que evidencian diferencias entre lenguas; en cuanto a F5 Amabilidad las diferencias entre lenguas estarían en los mayores de 45 años.

Gráfico 68: Comparaciones por pares de F3, F4 y F5 del Cuestionario 3 por Lengua y Edad adulta



5.6.7.2 MANOVA entre Personalidad - edad y región

Se ha estimado (Tabla 190) un MANOVA 3 (edad) x 3 (región), con cinco variables dependientes: F1 Introversión, F2 Neuroticismo, F3 Responsabilidad, F4 Apertura y F5 Amabilidad. Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la región ($F_{10, 1.642} = 6.869, p \leq .001, \eta^2 = .040$). En cuanto al efecto principal de la edad sobre las variables dependientes, encontramos que no ha resultado estadísticamente significativa ($F_{10, 1.642} = 1.408, p = .171, \eta^2 = .009$).

Por lo que respecta a la interacción edad y región no resultó estadísticamente significativa ($F_{20, 3292} = 1.010, p = .445, \eta^2 = .006$).

Tabla 190: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Edad y Región

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
EDADm	Traza de Pillai	,017	1,408	10,000	1642,000	,171	,009
REGIÓNm	Traza de Pillai	,080	6,869	10,000	1642,000	,000	,040
EDADm * REGIÓNm	Traza de Pillai	,024	1,010	20,000	3292,000	,445	,006

a. Diseño: Intersección + EDADm + REGIÓNm + EDADm * REGIÓNm

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las cinco variables dependientes individuales, se realizaron ANOVAs de continuación. Los resultados de estos ANOVAs se presentan en la Tabla 191. Como puede verse hay efectos principales en la región con resultados estadísticamente significativos de $p < .001$ para F1 Introversión, F3 Responsabilidad y F5 Amabilidad y de $p = .021$ para F4

Apertura; el tamaño del efecto es pequeño siendo el más destacado F1 Introversión que explica el 3.2% de la varianza.

Tabla 191: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Edad y Región

Fuentes de variación	Variables dependientes	g _{num}	g _{den}	F	p	η ²
Edad (EDADm)	F1 Introversión	2	832	1.713	.181	.004
	F2 Neuroticismo	2	832	.978	.377	.002
	F3 Responsabilidad	2	832	1.740	.176	.004
	F4 Apertura	2	832	.877	.417	.002
	F5 Amabilidad	2	832	1.773	.171	.004
Región (REGIÓNm)	F1 Introversión	2	832	13.502	.000	.032
	F2 Neuroticismo	2	832	.906	.404	.002
	F3 Responsabilidad	2	832	8.999	.000	.021
	F4 Apertura	2	832	3.872	.021	.009
	F5 Amabilidad	2	832	7.012	.001	.017
Edad*región (EDADm * REGIÓNm)	F1 Introversión	4	832	.687	.601	.003
	F2 Neuroticismo	4	832	1.525	.193	.007
	F3 Responsabilidad	4	832	.506	.731	.002
	F4 Apertura	4	832	.762	.550	.004
	F5 Amabilidad	4	832	1.567	.181	.008

Notas: g_{num}= Grados de libertad del numerador; g_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η²= Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

La Tabla 192 del post hoc de región de nacimiento muestra que la sierra presenta medias superiores que la costa (p = .003) y la selva (p < .001) en F1 Introversión en el caso de la costa, ésta cuenta con medias más bajas y negativas que la sierra (p < .001) y la selva (p = .009) en F3 Responsabilidad; la sierra cuenta con una media más alta que la selva (p = .016) en F4 Apertura; y, por último, la sierra presenta medias más bajas y negativas que costa (p = .020) y selva (p = .002) en F5 Amabilidad.

Tabla 192: Pruebas post hoc del Cuestionario por 3 por Región de nacimiento

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región de nacimiento	(J)Región de nacimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,2867462*	,08712756	,003	-,4913174	-,0821749
		Selva	,0981715	,09189006	,534	-,1175819	,3139249
	Sierra	Costa	,2867462*	,08712756	,003	,0821749	,4913174
		Selva	,3849177*	,07955557	,000	,1981251	,5717103
	Selva	Costa	-,0981715	,09189006	,534	-,3139249	,1175819
		Sierra	-,3849177*	,07955557	,000	-,5717103	-,1981251
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,1045374	,08795757	,460	-,3110575	,1019826
		Selva	-,0546533	,09276544	,826	-,2724620	,1631554
	Sierra	Costa	,1045374	,08795757	,460	-,1019826	,3110575
		Selva	,0498841	,08031344	,809	-,1386879	,2384562
	Selva	Costa	,0546533	,09276544	,826	-,1631554	,2724620

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I)Región de nacimiento	(J)Región de nacimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		Sierra	-,0498841	,08031344	,809	-,2384562	,1386879
REGR factor score 3 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,3861120*	,08748330	,000	-,5915185	-,1807055
		Selva	-,2719765*	,09226525	,009	-,4886108	-,0553422
	Sierra	Costa	,3861120*	,08748330	,000	,1807055	,5915185
		Selva	,1141355	,07988039	,327	-,0734198	,3016907
	Selva	Costa	,2719765*	,09226525	,009	,0553422	,4886108
		Sierra	-,1141355	,07988039	,327	-,3016907	,0734198
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	-,0790583	,08822113	,643	-,2861972	,1280806
		Selva	,1430583	,09304341	,274	-,0754031	,3615196
		Sierra	-,0790583	,08822113	,643	-,1280806	,2861972
	Sierra	Costa	,2221165*	,08055410	,016	,0329795	,4112536
		Selva	-,1430583	,09304341	,274	-,3615196	,0754031
	Selva	Sierra	-,2221165*	,08055410	,016	-,4112536	-,0329795
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFFI	Costa	Sierra	,2365693*	,08792696	,020	,0301211	,4430175
		Selva	-,0408370	,09273315	,899	-,2585699	,1768959
	Sierra	Costa	-,2365693*	,08792696	,020	-,4430175	-,0301211
		Selva	-,2774063*	,08028549	,002	-,4659127	-,0888999
	Selva	Costa	,0408370	,09273315	,899	-,1768959	,2585699
		Sierra	,2774063*	,08028549	,002	,0888999	,4659127

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,998.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

En lo que respecta a la interacción edad y región no resultó estadísticamente significativa ($F_{20, 3292} = 1.010$, $p = .445$, $\eta^2 = .006$) como puede consultarse en la Tabla 190.

5.6.7.3 MANOVA entre Personalidad - título y nivel educativo

Como puede observarse en la Tabla 193, se ha estimado un MANOVA 2 (título) x 3 (nivel educativo), con cinco variables dependientes: F1 Introversión, F2 Neuroticismo, F3 Responsabilidad, F4 Apertura y F5 Amabilidad.

Los resultados de este MANOVA muestran, en primer lugar, que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por el título ($F_{5, 849} = 2.446$, $p < .033$, $\eta^2 = .014$).

Asimismo, el efecto principal del nivel educativo sobre las variables dependientes ha resultado estadísticamente significativo ($F_{10, 1700} = 5.117$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .029$).

En cuanto a la interacción título y nivel educativo vemos que no resultó estadísticamente significativa ($F_{10, 1700} = 1.747$, $p = .065$, $\eta^2 = .010$).

Tabla 193: Contrastes multivariados del Cuestionario 3 por Título y Nivel educativo

Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial
TÍTULOm	Traza de Pillai	,014	2,446 ^b	5,000	849,000	,033	,014
NIVELEDm	Traza de Pillai	,058	5,117	10,000	1700,000	,000	,029
TÍTULOm * NIVELEDm	Traza de Pillai	,020	1,747	10,000	1700,000	,065	,010
a. Diseño: Intersección + TÍTULOm + NIVELEDm + TÍTULOm * NIVELEDm							
b. Estadístico exacto							

Para entender mejor el impacto de los efectos principales e interacciones significativos sobre las cinco variables dependientes individuales, se realizaron ANOVA de continuación que se presentan en la Tabla 194. Como puede verse, hay efectos principales del título en F2 Neuroticismo con $p = .003$ aunque el tamaño del efecto es muy modesto ($\eta^2 = .010$). En cuanto al nivel educativo, hay efectos principales con resultados estadísticamente significativos para F2 Neuroticismo con $p = .003$, F4 Apertura con $p < .001$ y F5 Amabilidad con $p = .004$, sin embargo el tamaño del efecto es menor el F4 Apertura es capaz de explicar solo el 2.1% de la varianza).

Tabla 194: Prueba de los efectos inter-sujetos del Cuestionario 3 por Título y Nivel educativo

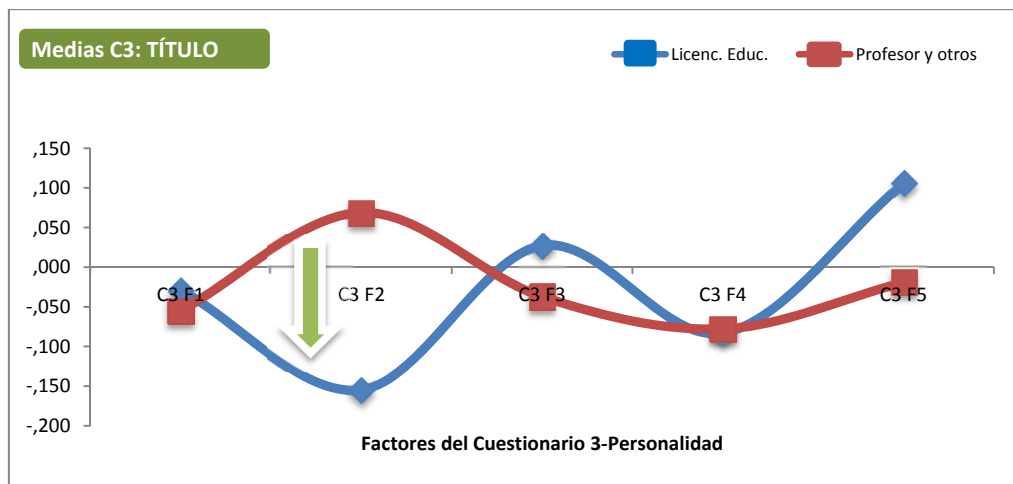
Fuentes de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Título (TÍTULOm)	F1 Introversión	1	858	,119	,730	,000
	F2 Neuroticismo	1	858	8,810	,003	,010
	F3 Responsabilidad	1	858	,714	,398	,001
	F4 Apertura	1	858	,005	,944	,000
	F5 Amabilidad	1	858	2,700	,101	,003
Nivel (NIVELEDm)	F1 Introversión	2	858	2,770	,063	,006
	F2 Neuroticismo	2	858	6,019	,003	,014
	F3 Responsabilidad	2	858	1,946	,143	,005
	F4 Apertura	2	858	9,108	,000	,021
	F5 Amabilidad	2	858	5,473	,004	,013
Título*nivel (TÍTULOm * NIVELEDm)	F1 Introversión	2	858	,620	,538	,001
	F2 Neuroticismo	2	858	2,623	,073	,006
	F3 Responsabilidad	2	858	,802	,449	,002
	F4 Apertura	2	858	4,720	,009	,011
	F5 Amabilidad	2	858	,044	,957	,000

Notas: gl_{num}= Grados de libertad del numerador; gl_{den}= Grados de libertad del denominador; F= resultado de la prueba F; P = significatividad; η^2 = Tamaño del efecto, porcentaje de varianza explicada.

Consultadas las medias marginales estimadas con respecto al título (Gráfico 69), puede mencionarse que F2 Neuroticismo de licenciados en

educación (-.155) tiene una media menor y negativa que la de profesor y otros (.069).

Gráfico 69: Medias marginales estimadas del Cuestionario 3 por Títulos



La Tabla 195 del post hoc del nivel educativo donde trabaja muestra que en F2 Neuroticismo (NEU) los docentes del nivel primaria tiene medias más altas que los docentes de inicial ($p = .029$) y secundaria ($p < .001$); en F4 Apertura, el nivel inicial tiene medias más bajas y negativas que los niveles educativos primaria y secundaria al nivel de $p < .001$; y, en cuanto al factor F5 Amabilidad, los docentes del nivel secundaria tienen medias más bajas y negativas que los docentes del nivel inicial ($p = .009$) y los docentes del nivel primaria ($p = .047$).

Tabla 195: Pruebas post hoc del Cuestionario 3 por Nivel educativo

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
REGR factor score 1 for analysis 3 NEOFFI	inicial	primaria	-,2499869*	,09770150	,029	-,4793711	-,0206027
		secundaria	-,1975427	,09897641	,114	-,4299201	,0348348
	primaria	inicial	,2499869*	,09770150	,029	,0206027	,4793711
		secundaria	,0524442	,07479839	,763	-,1231679	,2280564
	secundaria	inicial	,1975427	,09897641	,114	-,0348348	,4299201
		primaria	-,0524442	,07479839	,763	-,2280564	,1231679
REGR factor score 2 for analysis 3 NEOFFI	inicial	primaria	-,2461802*	,09633633	,029	-,4723592	-,0200012
		secundaria	,0790842	,09759343	,697	-,1500463	,3082146
	primaria	inicial	,2461802*	,09633633	,029	,0200012	,4723592
		secundaria	,3252644*	,07375325	,000	,1521060	,4984227
	secundaria	inicial	-,0790842	,09759343	,697	-,3082146	,1500463
		primaria	-,3252644*	,07375325	,000	-,4984227	-,1521060
REGR factor score 3 for analysis 3	inicial	primaria	-,1455690	,09780814	,297	-,3752036	,0840656
		secundaria	-,0628729	,09908445	,801	-,2955040	,1697582
	primaria	inicial	,1455690	,09780814	,297	-,0840656	,3752036

Comparaciones múltiples							
DHS de Tukey							
Variable dependiente	(I) Nivel educativo trabajo IE	(J) Nivel educativo trabajo IE	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
NEOFFI		secundaria	,0826961	,07488004	,512	-,0931077	,2584999
	secundaria	inicial	,0628729	,09908445	,801	-,1697582	,2955040
		primaria	-,0826961	,07488004	,512	-,2584999	,0931077
REGR factor score 4 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	-,4287094*	,09631883	,000	-,6548473	-,2025714
		secundaria	-,4045471*	,09757570	,000	-,6336360	-,1754583
	primaria	inicial	,4287094*	,09631883	,000	,2025714	,6548473
		secundaria	,0241622	,07373985	,943	-,1489647	,1972891
	secundaria	inicial	,4045471*	,09757570	,000	,1754583	,6336360
		primaria	-,0241622	,07373985	,943	-,1972891	,1489647
REGR factor score 5 for analysis 3 NEOFPI	inicial	primaria	,1150432	,09738246	,465	-,1135920	,3436783
		secundaria	,2921226*	,09865321	,009	,0605039	,5237412
	primaria	inicial	-,1150432	,09738246	,465	-,3436783	,1135920
		secundaria	,1770794*	,07455415	,047	,0020407	,3521181
	secundaria	inicial	-,2921226*	,09865321	,009	-,5237412	-,0605039
		primaria	-,1770794*	,07455415	,047	-,3521181	-,0020407

Basadas en las medias observadas.
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,990.
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Para finalizar, debe mencionarse que la interacción título y nivel educativo no resultó estadísticamente significativa ($F_{10, 1700} = 1.747$, $p = .065$, $\eta^2 = .010$).

5.7 Modelo Estructural para evaluar los predictores del compromiso docente

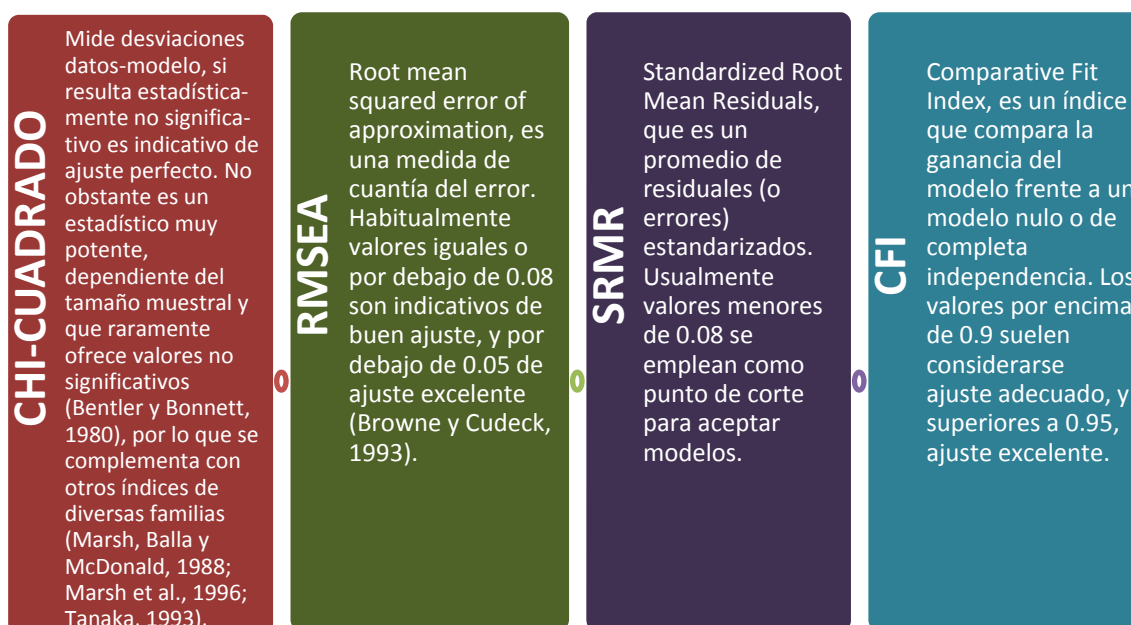
Los modelos de ecuaciones estructurales, llamados en la literatura modelos SEM (Structural Equation Models), permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. Los diversos modelos que se emplean en la investigación proporcionan la posibilidad de plantear un modelo inicial del tipo de relaciones que se espera hallar entre las diversas variables que lo contienen, hasta su definición según los parámetros y medidas robustas universalmente aceptados. También se les suele llamar por ello modelos confirmatorios dado que es de interés ratificar a través del análisis de la muestra la validez del modelo teórico elegido. Para ello se utiliza en este estudio el paquete estadístico EQS, abreviatura de Equations (Bentler, 1985).

Los modelos estructurales empleados han sido modelos de análisis de rutas "path analysis", que permiten estimar el efecto y relacionar las variables de interés estableciendo un modelo teórico *a priori* en el que se consideran los efectos de las variables competencia docente, autorrealización docente, relación con padres de familia, insatisfacción docente, percepción interpersonal, aceptación de sí mismo, evitación de riesgos e iniciativas, introversión, neuroticismo, responsabilidad, apertura y amabilidad sobre las variables dependientes de utilidad referidas a los procesos de

cambio, la transformación de la práctica educativa y la relación con la comunidad educativa, de forma simultánea.

Los modelos de ecuaciones estructurales se han estimado mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas, como plantearan Finney y DiStefano (2006), se ha seguido los procedimientos aconsejados para variables que se alejan de la normalidad multivariada. En base a diversos índices y estadísticos de ajuste pertenecientes a diversas familias, mostrados en el Gráfico N° 70, se ha ajustado el modelo considerando que los índices utilizados superan los límites convencionalmente establecidos estando incluso entre los de mejor comportamiento para representar un buen ajuste (Gerbing y Anderson, 1993; Hoyle y Panter, 1995; Hu y Bentler, 1995; Marsh, Balla y Hau, 1996).

Gráfico 70: Índices estadísticos



5.7.1 Modelos de Ecuación Estructural y modelo inicial

Los análisis estadísticos que preceden este apartado han proporcionado el conocimiento de las características sociodemográficas de los docentes de los diversos contextos, de igual modo los análisis univariados y multivariados de la varianza han mostrado diversas relaciones e interacciones entre las variables estudiadas brindando información sustancial sobre la personalidad, el autoconcepto y el compromiso docentes. Es posible prever que existe una serie de características personales en los docentes que influyen en su vida adulta y por ende en su vida profesional. Tratando de

establecer el carácter predictivo de características relevantes de la dimensión personal durante la edad adulta se han empleado modelos de ecuaciones estructurales.

En esta investigación se ha estudiado el efecto o capacidad predictiva de medidas de autoconcepto docente (competencia docente, autorrealización docente, relación con padres de familia, insatisfacción docente, percepción interpersonal, aceptación de sí mismo y evitación de riesgos e iniciativas) y medidas de personalidad (introversión, neuroticismo, relación con padres de familia, apertura y amabilidad), sobre las tres medidas de compromiso docente que remiten a los procesos de cambio, la transformación de la práctica educativa y la relación con la comunidad educativa.

En la Tabla 196 se presentan los coeficientes de correlación entre todos los predictores y las tres medidas de compromiso docente.

Tabla 196: Correlaciones de Pearson de las variables a analizar

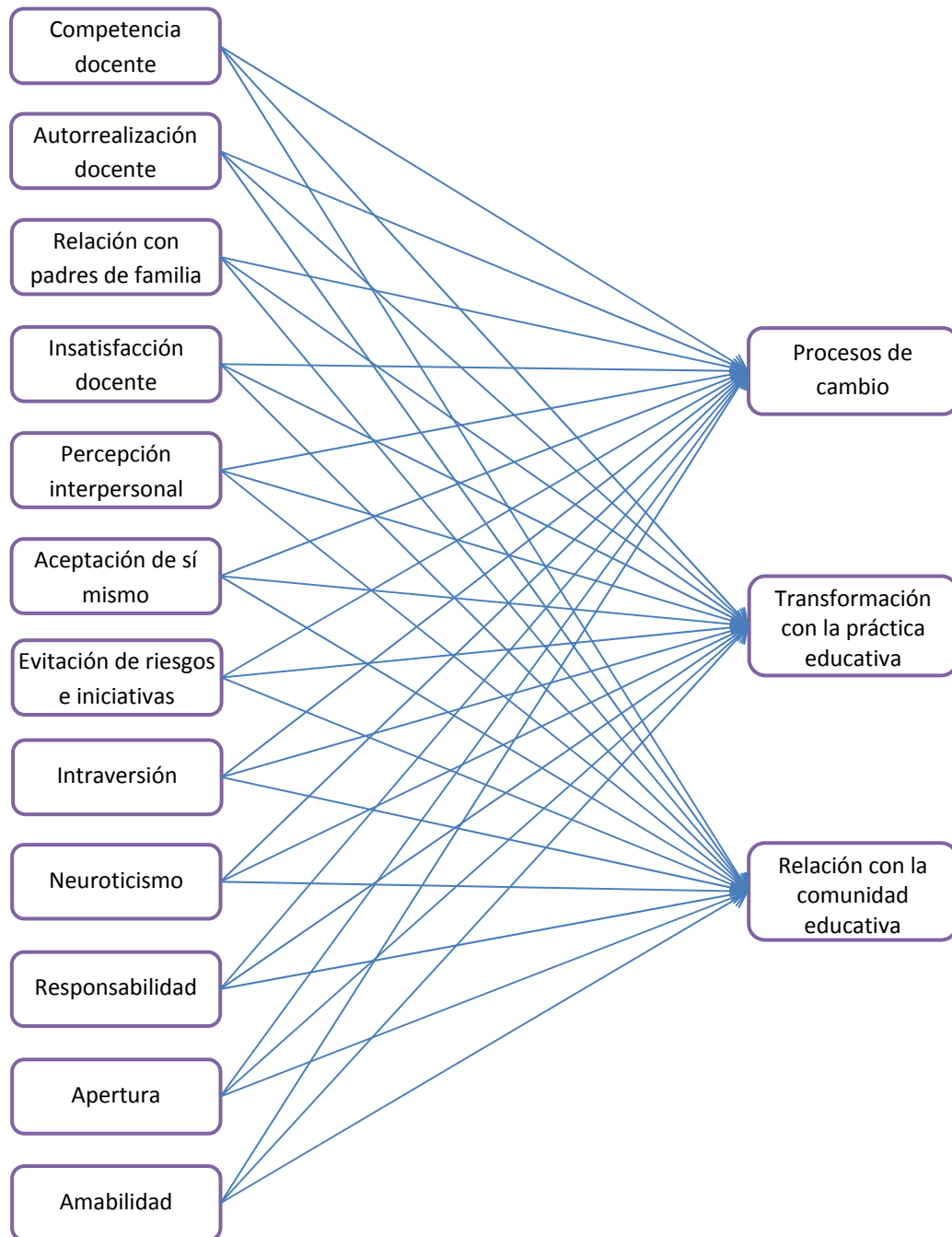
		Procesos de cambio	Transformación de la práctica educativa	Relación con la comunidad educativa
Procesos de cambio	r_{xy}	1	<.001	<.001
	p	-	1.000	1.000
Transformación de la práctica educativa	r_{xy}	<.001	1	<.001
	p	1.000	-	1.000
Relación con la comunidad educativa	r_{xy}	<.001	<.001	1
	p	1.000	1.000	-
Competencia docente	r_{xy}	.349**	.090**	.164**
	p	<.001	.008	<.001
Autorrealización docente	r_{xy}	.244**	.012	-.019
	p	<.001	.724	.584
Relación con padres de familia	r_{xy}	.149**	.098**	.299**
	p	<.001	.004	<.001
Insatisfacción docente	r_{xy}	-.312**	.036	.103**
	p	<.001	.284	.002
Percepción interpersonal	r_{xy}	.120**	.311**	.112**
	p	<.001	<.001	<.001
Aceptación de sí mismo	r_{xy}	.176**	-.041	.023
	p	<.001	.230	.506
Evitación de riesgos e iniciativas	r_{xy}	.011	-.003	.019
	p	.747	.934	.573
Introversión	r_{xy}	-.346**	-.054	-.032
	p	<.001	.116	.348
Neuroticismo	r_{xy}	-.218**	-.131**	-.037
	p	<.001	<.001	.278
Responsabilidad	r_{xy}	.283**	.036	.131**
	p	<.001	.296	<.001
Apertura	r_{xy}	.017	-.030	.130**
	p	.623	.384	<.001
Amabilidad	r_{xy}	.038	.171**	.201**
	p	.266	<.001	<.001

Nota: N= 878 en los casos de procesos de cambio, la transformación de la práctica educativa y la relación con la comunidad educativa, competencia docente, autorrealización docente, relación con padres de familia, insatisfacción docente, percepción interpersonal, aceptación de sí mismo y evitación de riesgos e iniciativas; N = 859 en el caso de introversión, neuroticismo, responsabilidad, apertura y amabilidad.

Como puede verse, muchas relaciones resultaron estadísticamente significativas con cuantías diferentes en muchos casos. Estas correlaciones, se dan en un contexto bivariante, esto es sin controlar siquiera estadísticamente por la posible confusión de la capacidad explicativa de unas con otras, por tanto, se planteó elaborar un modelo predictivo.

El modelo elegido es un modelo estructural de “path analysis” con variables observables. El modelo inicial es completamente teórico y se presenta en el Gráfico 71 se trata de un modelo simple que pretende evaluar la capacidad predictiva de las distintas variables personales sobre el compromiso docente.

Gráfico 71: Modelo estructural inicial para predecir simultáneamente las tres medidas de Compromiso Docente: procesos de cambio, transformación de la práctica educativa y relación con la comunidad educativa



Nota: se eliminan las relaciones entre predictores por simplicidad.

5.7.2 Modelo final para evaluar los predictores del compromiso docente

El primer modelo estructural para predecir simultáneamente las tres medidas de Compromiso Docente resultaba excesivamente complejo, pues un número de relaciones resultaron estadísticamente no significativas.

Por lo tanto se procedió a fijar a cero los parámetros no significativos y volver a estimar y evaluar el modelo. El nuevo modelo y la estimación estandarizada de sus parámetros se presenta en el siguiente gráfico (Gráfico 72).

Alguna relación más resultó no significativa, lo que puede apreciarse en la correspondiente ausencia de flecha.

De la misma manera, para simplificar el modelo no se han presentado las correlaciones entre predictores, que las hay y de cuantía importante, pero sí se presentarán en la Tabla 198.

Este modelo, más parsimonioso, también ajusta de forma muy adecuada a los datos observados, como puede verse en los índices presentados en la Tabla 197.

Tabla 197: Índices del modelo final

Model	S-B Chi-Square (p-value)	Df	RMSEA	SRMR	GFI	CFI
Modelo inicial	21.1221	3	.085	.015	.994	.981
Modelo final más parsimonioso	68.1715	63	.010	.023	.987	.995

S-B Chi-Square = Satorra-Bentler Scaled Chi-Square (Estadístico de chi-cuadrado)

RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation

SRMR= Standardized Root Mean Residuals

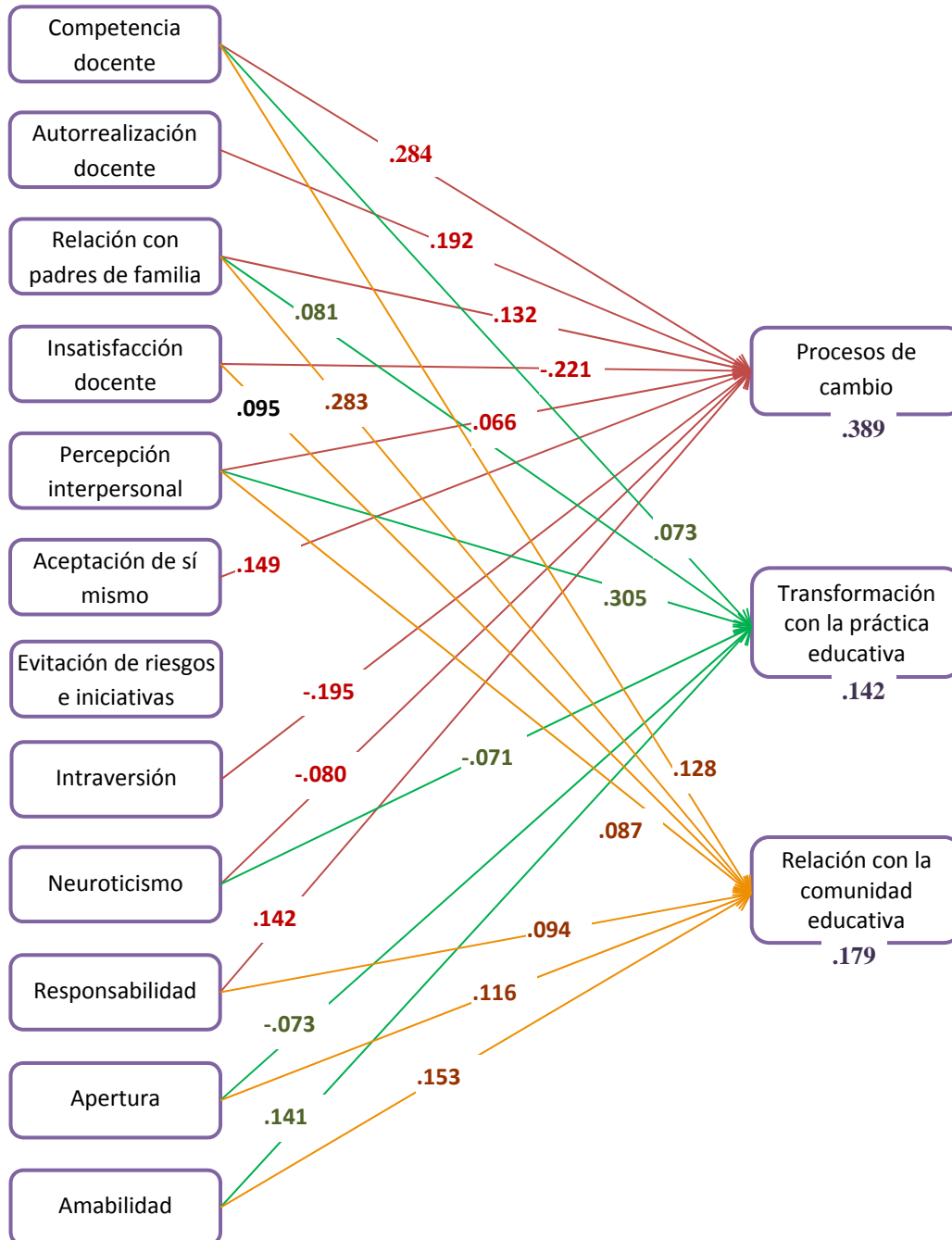
GFI = Jorekog-sorbom's

CFI = Comparative Fit Index

DF =Degrees of freedom

Los índices del modelo pueden considerarse una buena representación de las relaciones entre las variables.

Gráfico 72: Modelo estructural final con los coeficientes estructurales estandarizados para predecir simultáneamente las tres medidas de Compromiso Docente: procesos de cambio, transformación de la práctica educativa y relación con la comunidad educativa



Notas: Por razones de simplicidad, se eliminan las relaciones entre predictores. Todas las relaciones mostradas son estadísticamente significativas.

En los procesos de cambio docente afectan positivamente las variables asociadas al autoconcepto docente (competencia docente, autorrealización docente, relación con padres de familia, satisfacción docente, percepción interpersonal y aceptación de sí mismo) con la sola excepción de la evitación de riesgos e iniciativas que no presenta relación.

La relación negativa de las variables personales introversión y neuroticismo con los procesos de cambio muestra que ellas impiden el cambio docente mientras una mayor responsabilidad del docente sí influye positivamente.

La transformación de la práctica educativa también se ve afectada positivamente por docentes competentes, amables, con buena percepción interpersonal y bien relacionados con los padres de familia; y, negativamente por el neuroticismo y la falta de apertura.

Los docentes más competentes, mejor relacionados con los padres de familia y con buena percepción interpersonal, se relacionan con la comunidad educativa en forma responsable, abierta y amable.

En los procesos de cambio afectan positivamente las variables asociadas al autoconcepto docente y negativamente las variables personales que evidencian neuroticismo, es decir, desajuste emocional o sentimientos negativos que condicionan sus relaciones sociales y profesionales en la vida adulta; la ausencia de asertividad, actividad y comunicación encierra a las personas en sí mismas.

En el modelo, lo dicho para los procesos de cambio, aplica también para la transformación de la práctica educativa aunque las relaciones destacan más que, a ella, contribuyen los docentes responsables, abiertos y amables que interrelacionan bien con su comunidad educativa.

El modelo confirma que el compromiso docente se ve afectado por una buena percepción del docente de sí mismo y por una personalidad equilibrada, responsable y abierta.

La Tabla siguiente desglosa las correlaciones entre predictores estimadas en el modelo estructural que detallan las relaciones entre las variables.

Tabla 198: Correlaciones de Pearson de las variables a analizar

	CDO	ARD	RPF	IDO	PIP	ASM	ERI	INT	NEU	RESP	APE	AMA
Competencia docente (CDO)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autorrealización docente (ARD)	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Relación con padres de familia (RPF)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Insatisfacción docente (SDO)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Percepción interpersonal (PIP)	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Aceptación de sí mismo (ASM)	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Evitación de riesgos e iniciativas (ARI)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Introversión (INT)	-.148*	-.096*	-	.324*	-.140*	-	-	1	-	-	-	-
Neuroticismo (NEU)	-.102*	-.151*	-	.257*	-.178*	-	.184*	-	1	-	-	-
Responsabilidad (RESP)	.201*	.188*	-	-.079*	-	.169*	-.129*	-	-	1	-	-
Apertura (APE)	-	-	-	-	.126*	.200*	-	-	-	-	1	-
Amabilidad (AMA)	.087*	-.075*	.094*	.088*	-	-	-	-	-	-	-	1

Nota: en todos los casos $p < .05$.

Como podemos comprobar, existe correlación negativa entre introversión y competencia docente con una significación al nivel de $-.148^*$, y entre introversión y autorrealización docente al nivel de $-.096^*$, lo que indica que los docentes con más competencia y autorrealización en su labor profesional son menos introvertidos. Hay una correlación positiva entre la introversión y la insatisfacción docente al nivel de $.324^*$. La correlación entre introversión y percepción interpersonal es negativa al nivel de $-.140^*$.

Existe correlación negativa entre Neuroticismo y competencia docente al nivel de $-.102^*$; también es negativa la correlación entre neuroticismo y autorrealización docente al nivel de $-.151^*$, lo que indica que cuando aparezca una variable la otra aparecerá en dirección opuesta. Asimismo, neuroticismo e insatisfacción docente tienen una correlación al nivel de $.257^*$, mientras la correlación neuroticismo con percepción interpersonal es negativa al nivel de $-.178^*$, y evitación de riesgos e iniciativas correlaciona positivamente con neuroticismo al nivel de $.184^*$.

En cuanto a las correlaciones de la variable Responsabilidad con las variables vinculadas a la labor docente, observamos que competencia docente tiene una correlación de $.201^*$ y en el caso de autorrealización docente la correlación es de

.188*. En el caso de la insatisfacción docente, la correlación es inversa a responsabilidad con $-.079^*$, mientras la correlación de responsabilidad con aceptación de sí mismo es al nivel de $.169^*$. La responsabilidad y evitación de riesgos e iniciativas correlacionan al nivel de $-.129^*$.

Por otro lado, la variable Apertura correlaciona positivamente con la variable percepción interpersonal al nivel de $.126^*$ y con la variable aceptación de sí mismo al nivel de $.200^*$.

Finalmente, la variable Amabilidad correlaciona positivamente con las siguientes variables: competencia docente al nivel de $.087^*$, relación con padres de familia con un nivel de $.094^*$ e insatisfacción docente con $.088^*$, en cambio correlaciona negativamente con autorrealización docente al nivel de $-.075^*$.

Resumen

Se describieron las variables demográficas de la muestra, se seleccionaron los cuestionarios más adecuados para los objetivos de la investigación y se evaluaron sus cualidades psicométricas estableciéndose que contaban con las características de validez y fiabilidad. Los cuestionarios fueron: Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD), Cuestionario Compromiso del docente (CCD), Cuestionario NEO-FFI. Inventario de Personalidad (CNEOFFI).

Se procedió al análisis factorial empleando el Método de extracción de Análisis de Componentes Principales; se procedió a una rotación Varimax para la verificación de la distribución de los ítem en factores para cada cuestionario que cumplen la regla de Kaiser.

Se determina que existen correlaciones bivariadas entre los cuestionarios: Percepción del sí mismo docente y el compromiso del docente, Percepción del sí mismo docente y la personalidad, Personalidad y el compromiso del docente.

Se realizan análisis multivariados de varianza (MANOVA) de los tres cuestionarios (CPSMD, CCD, CNEOFFI) y las variables predictoras (género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil, nivel social, titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en que trabaja y sueldo docente).

Se adiciona un modelo de ecuación estructural para evaluar los predictores del compromiso docente hasta determinar un modelo final.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El marco teórico y el diseño metodológico de la investigación han trazado una ruta que en este apartado corresponde discutir. Los objetivos de la investigación, general y específicos, así como las hipótesis y sus supuestos básicos que se pretende confirmar se revisarán a continuación para plantear los resultados obtenidos y corroborar si se han alcanzado o no.

6.1 Resultados y discusión a partir de los objetivos de la investigación

El **objetivo general** planteado en esta investigación hace referencia al estudio y conocimiento de los perfiles de los educadores y educadoras en los distintos contextos a partir de sus percepciones personales y profesionales, para identificar las principales características del perfil docente en las distintas regiones peruanas.

Los instrumentos que se utilizaron para la recogida de los datos cuantitativos fueron los Cuestionarios cuantitativos ya evaluados (Córdova, 2009b) en sus cualidades psicométricas (validez y fiabilidad): *Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)* de Calvete y Villa (1997), *Cuestionario Compromiso del docente (CCD)* de Sánchez y Cerviño (2006) y el *Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI)* de Costa y McCrae (2008). A través de los análisis descriptivos y factoriales de los cuestionarios pudimos identificar los principales factores de percepción, compromiso y personalidad de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los educadores.

En lo que se refiere al objetivo general, los resultados de los análisis sociodemográficos de la presente investigación sugieren que los docentes de las tres regiones, están en consonancia con las características de los distintos contextos. También, se hizo la caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes consideradas para estudiar si existían diferencias significativas entre los tres grupos considerados. Los análisis descriptivos nos muestran las características predominantes de las variables predictoras: género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil y nivel económico, título académico, condición como profesores, años de servicios, nivel educativo y salario docente.

En la variable *género* (masculino, femenino), los resultados indican que el grupo de las mujeres de la muestra presenta un porcentaje más elevado que los hombres: aproximadamente dos tercios de la muestra (567: 64%) corresponde a las docentes, mientras otro tercio (321: 36%) comprende a los docentes hombres. Este es un resultado al azar producto de la mayor concentración de las mujeres docentes en los conglomerados del estudio. Como puede verse en la Tabla 199, en todas las regiones es más alto el porcentaje de docentes mujeres, especialmente en la Costa.

Tabla 199: Docentes de la muestra por género

Región	Conglomerados (IIEE públicas)		Docentes		Docentes Hombres		Docentes Mujeres	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Costa	23	26%	342	39%	89	26%	253	74%
Sierra	33	38%	275	31%	133	48%	142	52%
Selva	31	36%	271	31%	99	37%	172	63%
Total	87	100%	888	100%	321	36%	567	64%

Si bien debe anotarse que el Censo Nacional de 2007 señala que en Lima, es mayor el porcentaje de mujeres que no tienen nivel educativo salvo en los niveles de educación primaria y superior no universitaria, y que tanto en la provincia de Huancavelica como en la de Maynas las mujeres tienen menor nivel educativo que los hombres, un reciente estudio del INEI -publicado a fines de 2013- confirma la tendencia de nuestro estudio en torno al alto porcentaje de docentes mujeres en las escuelas públicas peruanas. Se reporta que en el caso de educación inicial, el porcentaje femenino es de 98.1% y el masculino de 1.9% lo cual confirma la observación empírica de la composición docente de las escuelas de educación inicial; y en el caso de la educación primaria, se informa que los docentes de primer y segundo grado cuentan con un 68.4% de docentes mujeres y un 31.6% de docentes hombres (INEI, 2013). Como señalamos en capítulos precedentes la feminización de determinadas profesiones como la educación se confirma en los contextos peruanos.

Los resultados indican un mayor porcentaje de docentes nacidos en la Sierra (41.1%) aunque trabajen en distintas regiones; luego están los de la Selva (31.2%) y la Costa (24.3%). Se han encontrado diferencias significativas entre las tres muestras en casi todas las variables dependientes. Estos resultados se confirman tanto en los análisis diferenciales realizados para el desarrollo de los objetivos 1,2 y 3 y en la confirmación de la Hipótesis 1.

La *edad* de los docentes que están entre 36-40 años tienen el porcentaje más alto de la muestra (23,4 %) y los mayores de 61 años el menor (.7%). Los docentes hasta 35 años alcanzan el 30%, los que tienen entre 36 y 45 años el 42% y los mayores de 46 años el 28%. El estudio del INEI (2013) confirma que los mayores porcentajes de docentes se encuentran en la adultez emergente y media. Como puede observarse, la muestra de los docentes que componen se encuentran en la adultez emergente o media, etapas en las que, como señala Papalia y Feldman (2012), los adultos tempranos entre los 20 y 40 años crecen y cambian como personas porque deben tomar decisiones trascendentales que pueden regir sus vidas; además, es en la adultez media que abarca desde los 40 años hasta los 65 años que las personas avanzan en su maduración, aceptan sus decisiones y transitan a nuevos cambios (Rodríguez, 2005).

Se señala que la *lengua materna* mayoritaria de los docentes del estudio es el castellano con 79.6%, en segundo lugar está el quechua con 18.2%.

En la muestra, alrededor de un 2% habla otras lenguas. Esta realidad es distinta según la región estudiada. El castellano es el idioma que se aprende a hablar en la niñez y es mayoritario en Lima según el Censo 2007. El 93,2% de 5 y más años de edad, hablan castellano, el 6,2% hablan quechua, el 0,3% aymara y sólo el 0,1% aprendió otra lengua nativa (excluye quechua y aymara (INEI, 2008).

En cambio según el INEI (2009b), en la región de Huancavelica, el quechua es el idioma más aprendido en la niñez por el 64,6% en niños de 5 y más años de edad, el 35,1% aprendió el castellano, el 0,1% el aymara. En la región Loreto la lengua materna mayoritaria es el castellano con el 92,6% de las personas de 5 y más años de edad, el 6,4% aprendió a hablar en su niñez una lengua nativa amazónica y el 0,7% la lengua quechua.

Este aprendizaje en los primeros años del castellano, hace la lengua materna mayoritaria de los docentes del estudio sea el castellano.

Los docentes con *estado civil* casado con un 52.8% de la muestra y los que se ubicaron como solteros con 27.8% tienen los mayores porcentajes; el estado divorciado es el menor (2.5). Coincide con la indicación de Hoffman, Paris y Hall (1997) en que el matrimonio o la vida en pareja es parte del desarrollo adulto, pero que la soltería también lo es. Esta también conlleva a la maternidad y paternidad que producen cambios y ajustes en las relaciones personales y sociales.

El grupo docente de esta muestra, se ubica en el *nivel económico* medio que es el más alto con 65.4%, le siguen los otros segmentos medio bajo (26,2) y medio alto (4.5%); el grupo con menor porcentaje es el grupo alto con .7%. Estos porcentajes nos indican que los docentes se perciben como profesionales del sector medio a pesar que se reconoce oficialmente el deterioro de sus ingresos. Como señalaba Craig (1977) el desarrollo laboral-económico puede orientarse a preferir una cierta seguridad laboral durante el desarrollo adulto; según Clark, Oswald y Warr (1996) se trata de necesidades laborales que surgen cuando se percibe que, tras una revalorización de la carrera, se cuenta con menor bienestar que los jóvenes y los mayores.

En cuanto a la variable de *título académico*, la mayoría de la muestra cuenta con título universitario o de educación superior pedagógica, es minoritario el número de intitulado y títulos no docentes. El grupo de docentes con título universitario de licenciado en educación tiene el 37.8% de la muestra. Destacan también los docentes con título de educación superior como profesor en educación primaria (30.5%), educación secundaria (21.3%) y educación inicial (7.8%).

La muestra según *otros estudios* -que van desde la especialización hasta el doctorado y otros- revela que el mayor porcentaje de los docentes (44.4%) no realizó otros estudios, pero el 55.6% sí reporta estudios en diversas modalidades entre las que destaca el grupo otros estudios (24.2%) y maestría (18.6%), lo cual nos indica que adicionalmente al título profesional los docentes siguen estudiando y complementan su formación académica, lo que indicaría madurez en su profesión, responsabilidad como parte de su ciclo vital (Serra y Zacarés, 2006).

Los docentes de la muestra tienen la condición de *nombrados* con un porcentaje alto de 78.4%, mientras es menor el porcentaje de docentes contratados con un 21.4%, lo cual indica una estabilidad y continuidad de los profesores en su desempeño profesional. El grupo de docentes comprendido entre 15-20 *años de servicios* es el mayoritario con 24%, le siguen los grupos 9-14 años (22.5%) y el grupo más de 20 años (22.4%). Este rasgo de los docentes de la investigación, nos indican que son profesores con experiencia en su tarea educativa. Son mayoritarios los docentes del *nivel educativo* de educación primaria con el 44.1%, le siguen los de secundaria con el 39.5%. El nivel inicial tiene sólo 145 frecuencias con el 16.3%. Un dato muy importante en esta muestra, es el bajo nivel del salario de los docentes. Un 54.8% de los docentes tiene un sueldo entre 1001 y 1500 nuevos soles (aproximadamente entre 400 y 600 dólares USA). Un 42.3% responde que tiene un sueldo que no supera los

1000 nuevos soles (400 dólares USA); apenas el 1.5% consigue ganar entre 1501-2000 nuevos soles (aproximadamente entre 600 y 800 dólares USA).

Esta falta de revalorización de la carrera docente, el insuficiente reconocimiento de las exigencias y dificultades del trabajo docente en relación con otras profesiones, el hecho que cuenta con menor bienestar comparada con otras carreras puede generar desilusión laboral e implicar problemas de autoestima y pérdida de la identidad como indicara Clemente (1996, citando a Powel y Discol, 1973). Sin embargo, hay profesores que indican conformidad con el salario.

A través de los *análisis factoriales de los cuestionarios* pudimos identificar los principales factores de percepción, compromiso y personalidad de los docentes y sus consecuencias en el ejercicio de la docencia y en la propia persona de los enseñantes. Los cuestionarios utilizados fueron el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)* de Calvete y Villa (1997), *Cuestionario Compromiso del docente (CCD)* de Sánchez y Cerviño (2006) y el *Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad (CNEOFFI)* de Costa y McCrae (2008).

Los valores obtenidos para los factores revelan una buena consistencia interna entre sus ítem y una excelente validez. Según los resultados de los análisis podemos identificar las principales características que definen el perfil de los docentes. Las dimensiones obtenidas de cada uno de los cuestionarios han demostrado que los docentes reconocen diversa importancia a los distintos factores en su desarrollo personal y profesional y lo consideran como un aspecto importante en estos momentos. Con el fin de comprobar la estructura de los cuestionarios, se ha aplicado la técnica del Análisis Factorial de componentes principales con rotación Varimax.

Queremos destacar del *Cuestionario Percepción del sí mismo docente (CPSMD)* que su estructura factorial se presenta con siete factores cuyos ítem genéricamente relacionan con cada factor en el que se encuentran. Están ordenados por el peso propio que aportan al cuestionario.

Observamos que el factor *Competencia docente* fue el más valorado y contiene la percepción de los maestros sobre su competencia como docentes, lo que es una condición esencial de su imagen como docente. Los aspectos más importantes se vinculan a su seguridad en el aula, sus sentimientos como persona valiosa y buen docente. Asimismo, comprende las cualidades necesarias para realizar su labor, los recursos personales para su ejercicio. Los alumnos son un referente muy importante para el docente, tanto que forma parte de su percepción como docente competente.

El siguiente factor *Autorrealización docente*, comprende el deseo de permanecer en la docencia y el orgullo de ser profesor. La autorrealización considera la autopercepción de sus capacidades docentes y la aceptación de los demás que lo gratifica y refuerza su espíritu de ser docente. Su percepción de valía personal y profesional como docente lo enorgullece de serlo.

El factor *Relación con padres de familia*, recoge la percepción del docente en la relación con los padres y madres de familia de sus alumnos y las manifestaciones interpersonales que refuerzan o debilitan el aprecio mutuo, la percepción positiva del docente de su relación con los padres y madres de familia refuerza o debilita la relación con ellos y con la comunidad educativa.

El factor *Insatisfacción docente*, recoge y sintetiza la vivencia negativa de insatisfacción del docente. La insatisfacción docente lleva a no desear la profesión, a querer abandonarla, a querer ser otra persona o al menos lo lleva a sentir y desear dejar la profesión tal como la vive. Por el contrario, la vivencia positiva produce satisfacción al docente en el ejercicio de su profesión.

El factor *Percepción interpersonal*, señala que cuando el docente se siente valorado por los demás se siente más integrado a nivel interpersonal y social, puede disfrutar sus relaciones con los otros; lo contrario lo encierra y aísla.

El factor *Aceptación de sí mismo*, refleja sentimientos de comprensión hacia sí mismo, del propio conocimiento y aceptación de sus aspectos positivos y negativos, implica la autopercepción positiva de sus cualidades docentes.

El factor *Evitación de riesgos e iniciativas*, revela a la persona condicionada por el temor y por la desconfianza en el éxito, como persona y como docente. No asume riesgos y prefiere el inmovilismo, el conformismo; puede carecer de una aceptable autoestima docente.

La factorización del cuestionario original de Calvete y Villa (1997) considera también siete factores como parte del perfil de la autoestima docente pero con un peso específico y secuencia distinta: Competencia docente, Autorrealización docente, Percepción interpersonal, Satisfacción docente, Evitación de riesgos e iniciativas, Aceptación de sí mismo y Relación con los alumnos.

El análisis factorial que aplicamos a los datos obtenidos en el estudio produjo siete factores al igual que el cuestionario original de Calvete y Villa (1997), aunque la

saturación de los ítem de la validación peruana no es similar a la del cuestionario original lo cual se explica por las características contextuales de la muestra.

Los ítem del factor Relación con los alumnos del cuestionario original saturaron en el factor Competencia docente, Satisfacción docente y Aceptación de sí mismo de la validación peruana, lo que expresa una característica propia del docente peruano que suele asociar la relación con sus alumnos como parte de su percepción de competencia como profesor y de sí mismo. Los ítem del factor Satisfacción docente del cuestionario original se ubicaron en los factores vinculados a la percepción personal y profesional del docente; este factor se torna en Insatisfacción docente en la validación peruana porque saturan en él las percepciones más negativas del cuestionario original lo que expresa la vivencia negativa del docente peruano en el ejercicio de su profesión

La Relación con los padres de familia –entiéndase madres y padres-, que forma parte de la histórica dinámica social vivida en Perú y que tiene un peso propio, se creó como un nuevo factor séptimo con los ítem positivos que saturaron en esa dimensión.

Los resultados del Cuestionario de *Percepción del sí mismo docente* nos proporcionan algunas informaciones acerca de la percepción que tienen los docentes peruanos de sí mismos y las repercusiones en el desempeño de la docencia y la propia persona. Podemos identificarlos con Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) que investigan sobre la identidad profesional del docente y señalan que las sociedades le asignan una misión social que no está exenta de tensiones entre dicha misión y el rol que el docente asume en su entorno.

En el docente se conjugan lo privado y lo público, lo profesional y lo personal (Veiravé y colaboradores, 2006). Por ello para que ejerzan su rol central en el logro de los aprendizajes y en el cambio educativo (Helfer y colaboradores, 2006); Hardgreaves (1996, citado por Bravslasky, 2006) afirma que los sentimientos de culpabilidad y de frustración causan una preocupación emocional profunda para los profesores.

En cuanto al Cuestionario *Compromiso del docente (CCD)*, la dimensión a la que los docentes dieron más importancia fue a los *Procesos de cambio*. Este factor que alude al compromiso social que propicie el cambio en la sociedad, la familia y la escuela, se orienta a que el docente contribuya con su sociedad aportando al desarrollo humano y a la formación de los estudiantes, sus familias y la comunidad. Por ello se responsabiliza y preocupa por la calidad del proceso educativo y sus resultados esforzándose por ser un mejor maestro y por su propia formación.

El factor *Transformación de la práctica educativa*, destaca que los docentes se involucran con su crecimiento y desarrollo humano y profesional, con su proceso formativo. El docente valora mucho las buenas relaciones y el trabajo en equipo como base para transformar su práctica educativa. En la escuela se promueven experiencias que los enriquecen mutuamente, también implica tener un proyecto que oriente la labor del equipo de trabajo docente.

El factor *Relación con la comunidad educativa*, recoge la percepción del docente en la relación con la comunidad educativa y las manifestaciones interpersonales que refuerzan o debilitan el aprecio mutuo. El docente valora el trabajo articulado entre la escuela, la familia y la comunidad, por eso propicia el contacto y la participación de la familia de sus estudiantes; la comunidad, por su parte, tiene un gran respeto y valoración por el docente y por su labor.

La validación de Sánchez y Cerviño (2006) considera solo dos factores como parte del compromiso docente: los procesos de cambio y la transformación de la práctica educativa

En la validación peruana, se obtuvo tres factores luego del análisis aplicado a los datos de la investigación. Esto muestra que cada contexto marca las prioridades y experiencias personales y profesionales de sus docentes.

Para los docentes peruanos, el compromiso con los procesos de cambio (Cuenca, 2011) es muy importante así como la relación con la comunidad educativa por el permanente cuestionamiento de la sociedad al ejercicio docente que desprestigia la labor pedagógica y la profesión docente (Rivero, 2007; Guerrero, 2009; Cuenca, 2011).

El Cuestionario *NEO-FFI, Inventario de Personalidad*, tiene como la dimensión con más peso la Introversión, polarizada de la dimensión original extroversión.

Al primer Factor se le denomina *Introversión*; al Factor II se le nombra *Neuroticismo*; al Factor III se le denomina con el nombre de *Responsabilidad*; al Factor IV, se le nombra *Apertura*; y al Factor V se le denomina *Amabilidad*.

Del análisis factorial del cuestionario NEOFFI que aplicamos a la muestra de esta investigación, podemos concluir que en Neuroticismo se evidencian más las facetas llamadas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad social e Impulsividad. En el caso de la Extraversión, las facetas más relevantes fueron las llamadas: Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de emociones y Emociones

positivas; al considerar las facetas de Introversión debe tenerse en cuenta la carencia de las facetas mencionadas. El factor Apertura tiene en las facetas llamadas Sentimientos, Fantasía y Acciones las más importantes. En el factor Amabilidad, son las facetas llamadas Confianza, Franqueza, Actitud conciliadora y Sensibilidad a los demás, las más destacadas. Finalmente, en el factor Responsabilidad, corresponde a: Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de logro y Autodisciplina las facetas en las que mejor puntuaron los sujetos de la investigación.

La estructura original fue *NEOAC Neuroticismo - Extraversión - Apertura - Amabilidad - Responsabilidad*. En nuestro caso, la estructura factorial es *INCOA Introversión - Neuroticismo - Responsabilidad - Apertura - Amabilidad*

Este *Modelo de Cinco Factores de Costa y McCrae* que se sustenta en estudios con muestras longitudinales (Costa y McCrae: 1980, 1988, 1994, 2006; Costa et al, 1986; MacCrae, 2002, MacCrae y Costa, 1984, MacCrae y Costa y Busch, 1986) que evidenciaron continuidad en las cinco dimensiones especialmente en la adultez temprana con cambios que MacCrae atribuye a las siguientes etapas de la vida y al proceso de maduración (Papalia y Feldman, 2012), es el resultado de la interacción de dos líneas de investigación, la psicológica y la tradicional factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1992).

Los rasgos de personalidad pueden ser abarcados por cinco grandes dimensiones de personalidad, independientemente del lenguaje o la cultura, como señala Dolcet y Serra (2006) es una taxonomía de rasgos que se construye a partir del lenguaje. Lo que se refuerza con lo realizado en nuestra investigación, aunque el peso específico de cada factor cambie en la muestra de este estudio.

A continuación analizaremos lo planteado en los **objetivos específicos**.

En el **objetivo específico nº 1**, que planteó estudiar el perfil de personalidad de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.

Hechos los análisis de las tablas y gráficos correspondientes se comprueba que los perfiles de los docentes de las regiones costa, sierra y selva no son homogéneos sino diferentes entre sí en las dimensiones de personalidad.

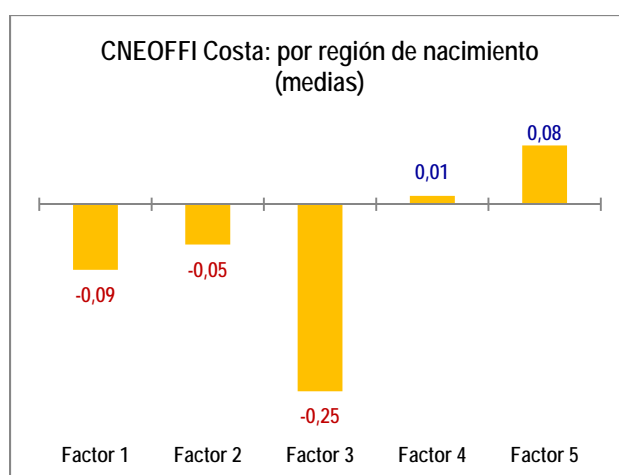
Se evidencia que la percepción de los docentes de la selva en torno a la personalidad implicaría un perfil docente más favorable al compararse con los docentes de costa y sierra.

Tabla 200: Medias y desviaciones por dimensiones CNEOFFI

Dimensiones	Región donde nació	Media	Desv. típ.
Introversión	Costa	-0.09	0.79
	Sierra	0.20	1.16
	Selva	-0.19	0.88
Neuroticismo	Costa	-0.05	0.78
	Sierra	0.05	1.08
	Selva	0.00	1.03
Responsabilidad	Costa	-0.25	0.88
	Sierra	0.13	1.00
	Selva	0.03	1.06
Apertura	Costa	0.01	0.90
	Sierra	0.09	0.99
	Selva	-0.13	1.09
Amabilidad	Costa	0.08	0.82
	Sierra	-0.16	1.19
	Selva	0.12	0.84

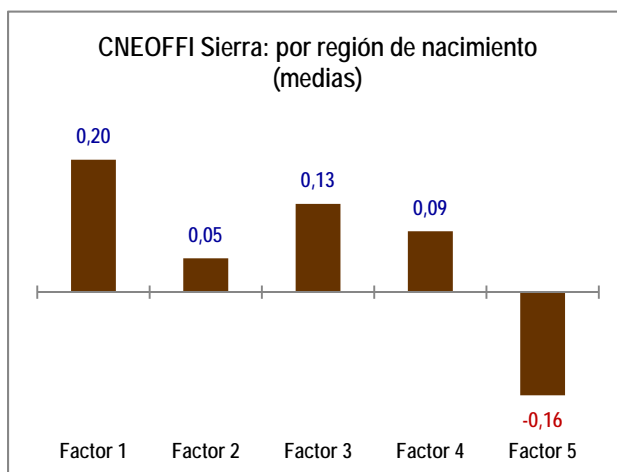
El docente de la costa describe su personalidad con menos Introversión y Neuroticismo, con baja Responsabilidad, más Apertura y alta Amabilidad.

Gráfico 73: Medias y desviaciones Costa por dimensiones CNEOFFI



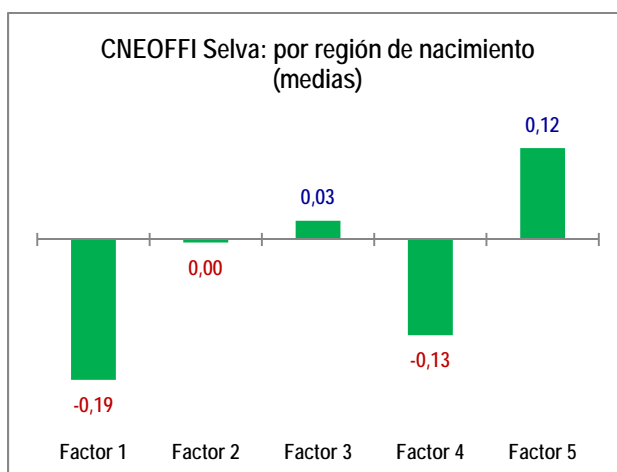
El docente de la sierra percibe su personalidad con alta Introversión y Neuroticismo, con gran Responsabilidad, más Apertura y muy baja Amabilidad.

Gráfico 74: Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CNEOFFI



El docente de la selva describe que su perfil de personalidad está caracterizado por tener gran Extroversión, bajo Neuroticismo, más Responsabilidad, baja Apertura y alta Amabilidad.

Gráfico 75: Medias y desviaciones Selva por dimensiones CNEOFFI



Se realizaron también análisis diferenciales multivariados (MANOVAS) teniendo en cuenta la variable predictora seleccionada.

En el estudio peruano encontramos que el perfil de los docentes de cada región es diferente en niveles de Introversión, Responsabilidad Apertura y Amabilidad. Encontramos que la personalidad de los docentes es distinta en cada región salvo en Neuroticismo.

Se destaca, que en el factor Neuroticismo, que es el segundo en peso específico, no hay diferencias entre los sujetos de la muestra de las distintas regiones.

Se evidencia que las facetas que comportan este factor son llamadas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad social e Impulsividad.

El resto de los factores, sí manifiestan diferencias: el grupo de la sierra es más Introverso que los de la costa y selva, el grupo de la costa es menos Responsable que los de la sierra y selva; el grupo de la sierra tiene una media superior en Apertura al grupo de la selva; en Amabilidad, la costa tiene mayor media que la sierra mientras la selva tiene una media superior a la sierra.

Las diferencias que hemos reseñado se han producido en docentes que procedían de contextos regionales peruanos que están marcados por la diversidad; se trata de contextos que cuentan, a la vez, con enormes potencialidades y problemáticas que inciden en el desarrollo de su población.

Thorne (2005) insiste en que se trata de un país complejo donde las necesidades y condiciones de la población dependen de la región donde viven y de su situación, a lo que debe agregarse las diferencias en la educación y en la cultura.

Estos resultados también se confirman al revisar los distintos Informes sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2002, 2008, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) ya que los índices de éste (IDH) a nivel regional muestra diferencias sustanciales entre sí y entre provincias y distritos, se evidencia también las brechas regionales; asimismo, los índices de densidad del Estado (IDE) que debería aportar los servicios públicos a los ciudadanos en identidad, salud, educación, saneamiento y energía, evidencian una mayor atención en Costa y mucho menor en Sierra y Selva lo que profundiza las diferencias, a menor presencia del Estado menor desarrollo humano (PNUD, 2010).

El análisis de las actividades económicas y el valor porcentual de éstas en el Producto Bruto Interno (PBI) al compararse por regiones tiene a Lima en la cúspide de la pirámide, a Loreto en la zona media y a Huancavelica en los últimos lugares.

Es importante el contexto de las personas e instituciones para que las potencialidades y oportunidades del contexto puedan ser aprovechadas para su desarrollo (PNUD, 2002). También se subraya esto en el PEN (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007).

Muchos Investigadores como Vygotsky (1995) y Bronfenbrenner (1987) que estudian el contexto y su influencia en el desarrollo humano, también señalan que éste es un proceso continuo y cambiante donde intervienen factores situacionales e individuales.

Vargas Llosa (2010) evocando a José María Arguedas recuerda la enorme diversidad del Perú llamándolo un país que recuerda en pequeño formato al mundo entero. Podemos decir, que los contextos físicos, humanos y culturales configuran un modo de ser y comportarse, diversos autores y desde distintas ópticas han abordado este tema (Degregori, 2004; López, 1997; Basadre, 1987; Thorne, 2005).

Paredes Ruiz (2008), señala que cada contexto social influye en la personalidad de sus individuos porque las relaciones sociales, la información y las estructuras culturales configuran patrones generales de ser personas que ayudan a comprender sus características; sus sentimientos de satisfacción o insatisfacción, de frustración o esperanza, las relaciones de poder y sus consecuencias en los rasgos de la personalidad peruana.

Azevedo y Bouillón (2009) señalan que el territorio es una categoría que está estudiándose como un factor importante que contribuye al desarrollo.

Podemos decir, que a través de estos análisis teóricos y empíricos, hemos analizado y comprobado que las personalidades docentes en cada región del Perú, subrayan rasgos diferentes en el desarrollo de su personalidad debido a todas las influencias anteriormente subrayadas, sin dejar de tener en cuenta que la complejidad y la multidimensionalidad no pueden estar ausentes para contar con un análisis integral.

En el **objetivo específico nº 2**, quisimos comprobar cómo se manifiestan los componentes del autoconcepto de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.

Se realizaron los análisis de las tablas y gráficos correspondientes demostrándose que los perfiles del autoconcepto docente de los maestros de las regiones costa, sierra y selva eran diferentes entre sí.

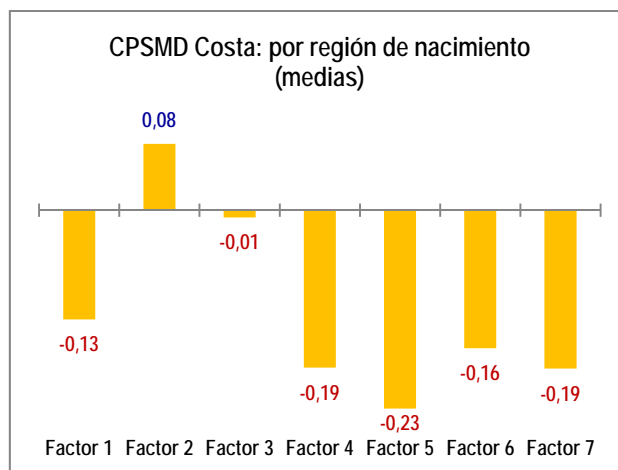
Se evidencia que la autopercepción de los docentes de la región de la selva implicaría perfiles docentes más favorables al compararse con los docentes de las regiones de la costa y la sierra.

Tabla 201: Medias y desviaciones por dimensiones CPSMD

Dimensiones	Región donde nació	Media	Desv. típ.
Competencia docente	Costa	-0.13	0.94
	Sierra	-0.05	1.03
	Selva	0.16	0.97
Autorealización docente	Costa	0.08	0.89
	Sierra	0.02	1.08
	Selva	-0.05	0.88
Relación con padres de familia	Costa	-0.01	0.94
	Sierra	-0.09	1.12
	Selva	0.14	0.87
Insatisfacción docente	Costa	-0.19	0.82
	Sierra	0.24	1.10
	Selva	-0.19	0.91
Percepción interpersonal	Costa	-0.23	1.01
	Sierra	0.03	1.01
	Selva	0.13	0.95
Aceptación de sí mismo	Costa	-0.16	1.03
	Sierra	0.07	0.94
	Selva	0.07	1.05
Evitación de riesgos e iniciativas	Costa	-0.19	0.96
	Sierra	-0.14	0.96
	Selva	0.35	1.00

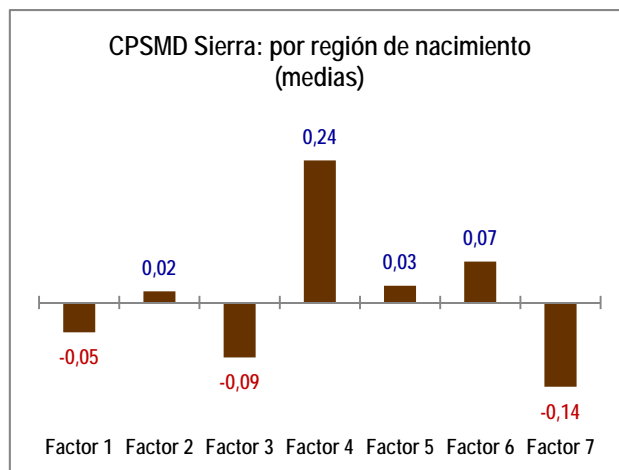
El docente de la costa se autopercebe con menos Competencia docente, más Autorrealización docente, menos Relación con padres de familia, más Satisfacción docente, con muy baja Percepción interpersonal, con menos Aceptación de sí mismo y con más Asunción de riesgos e iniciativas.

Gráfico 76: Medias y desviaciones Costa por dimensiones CPSMD



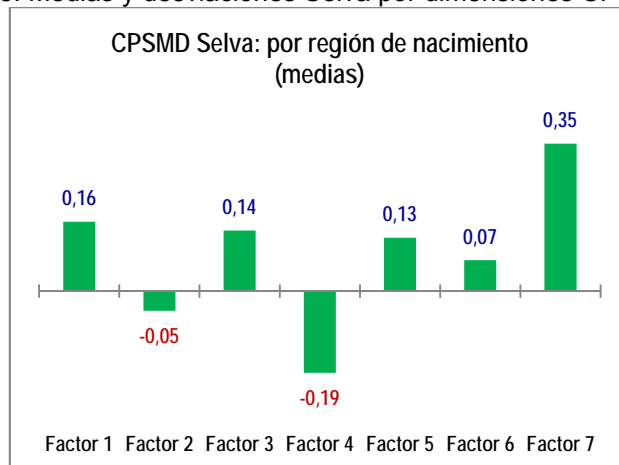
El docente de la sierra se autopercibe con menos Competencia docente, más Autorrealización docente, menos Relación con padres de familia, alta Insatisfacción docente, con positiva Percepción interpersonal, con más Aceptación de sí mismo y con adecuada Asunción de riesgos e iniciativas.

Gráfico 77: Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CPSMD



El docente de la selva se autopercibe con alta Competencia docente, menor Autorrealización docente, mayor Relación con padres de familia, más Satisfacción docente, con mayor Percepción interpersonal, con más Aceptación de sí mismo y con alta Evitación de riesgos e iniciativas.

Gráfico 78: Medias y desviaciones Selva por dimensiones CPSMD



Estamos convencidos que la autopercepción que un docente tiene de sí mismo como persona y como profesional llegará a afectar todo su comportamiento como profesor y por tanto la forma en la que establece su relación con sus alumnos (Villa, 1992). Combs (1965), Jersild (1951) y Staines (1958) trabajan la influencia del autoconcepto desde la mirada del profesor y el alumno (en Elespuru y Garma, 1992).

Redondo y Rojas (2005) y Marchargo (1991) afirman que los logros o fracasos educativos están vinculados al desempeño docente y a la competencia profesional. Los estudiantes devuelven a los docentes otra mirada de sí mismos. Las relaciones entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos y docentes-padres y madres de familia fortalecen el autoconcepto docente (Villa, 1992).

Quisimos comprobar cómo se manifiestan y desarrollan los componentes del autoconcepto según la región de nacimiento de los sujetos de la muestra.

Comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete componentes del cuestionario utilizado. Las mayores diferencias están en los componentes: Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Evitación de riesgos e iniciativas.

Los otros componentes con resultados y diferencias estadísticamente significativas según regiones son: Competencia docente (Redondo y Rojas, 2005; Marchargo, 1991), Relación con padres de familia (Villa, 1992) y Aceptación de sí mismo. La diferencia más relevante, aunque pequeña, corresponde al componente Evitación de riesgos e iniciativas.

Son los docentes nacidos en la selva los que manifiestan superior Competencia docente a los nacidos en la costa y sierra. También hay diferencias entre los profesores de las distintas regiones en las relaciones con los padres de familia. Son los profesores nacidos en la selva los que tienen medias más altas que los de la sierra.

En el componente de Insatisfacción docente, encontramos diferencias estadísticamente significativas, siendo los nacidos en la sierra los que muestran mayor insatisfacción que los docentes de costa y selva.

En cuanto a su Percepción interpersonal son los docentes nacidos en la costa los que muestran menor percepción que los grupos de la sierra y selva. Ocurre igual cuando hemos analizado el componente Aceptación de sí mismo, es decir, son los docentes de la sierra y la selva los que tienen mayor aceptación de sí mismos que los de la costa que se aceptan menos. Por último, en el componente de Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes nacidos en la selva se perciben superiores a los de costa y sierra, mostrando mayor Evitación de riesgos e iniciativas.

En el **objetivo específico nº 3**, quisimos determinar cómo se manifiestan los componentes del compromiso docente con los procesos de cambio y la transformación

de la práctica educativa de los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva.

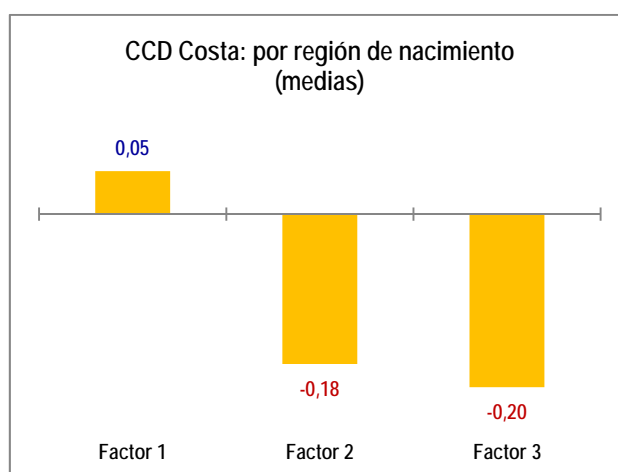
Las dimensiones del compromiso del docente se analizaron comprobando que los perfiles de los docentes de las regiones costa, sierra y selva tienen diferencias entre sí. A través de las tablas y gráficos puede evidenciarse que la percepción de los docentes de la selva implicaría un perfil docente más favorable al compararse con los docentes de costa y sierra.

Tabla 202: Medias y desviaciones por dimensiones CCD

Dimensiones	Región donde nació	Media	Desv. típ.
Procesos de cambio	Costa	0.05	1.01
	Sierra	-0.14	1.05
	Selva	0.16	0.90
Transformación de la práctica educativa	Costa	-0.18	1.22
	Sierra	-0.05	0.88
	Selva	0.17	0.94
Relación con la comunidad educativa	Costa	-0.20	0.94
	Sierra	-0.07	1.00
	Selva	0.24	1.01

El docente de la costa se autopercibe con un perfil con alta disposición a los Procesos de cambio, con baja asunción de una Transformación de la práctica educativa y con muy baja Relación con la comunidad educativa.

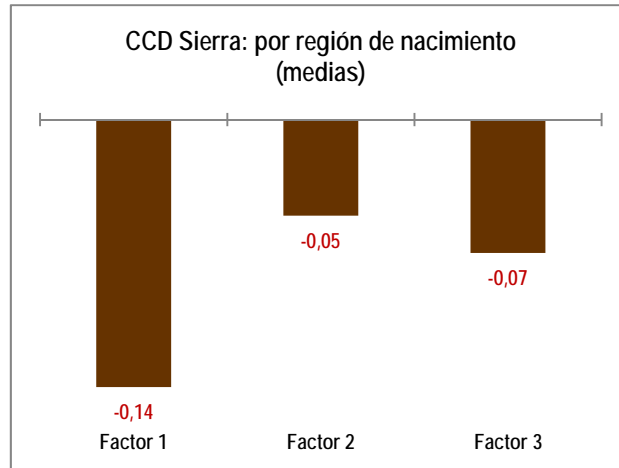
Gráfico 79: Medias y desviaciones Costa por dimensiones CCD



El docente de la sierra se autopercibe con medias negativas en las dimensiones del compromiso docente, es decir, tiene muy baja disposición a los Procesos de

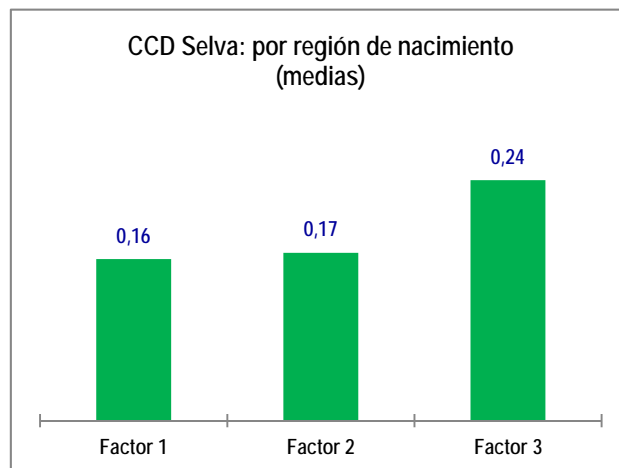
cambio, bajo compromiso con la Transformación de la práctica educativa y con una baja Relación con la comunidad educativa.

Gráfico 80: Medias y desviaciones Sierra por dimensiones CCD



El docente de la selva se percibe con medias positivas en las dimensiones del compromiso docente, es decir, tiene gran disposición a los Procesos de cambio, alto compromiso con la Transformación de la práctica educativa y una gran Relación con la comunidad educativa.

Gráfico 81: Medias y desviaciones Selva por dimensiones CCD



De acuerdo con Torres (2000), que nos recuerda la importancia del cambio educativo y el papel clave del docente en el cambio, y con Cuenca (2011) ,que subraya la tensión existente entre la tradición y el cambio, y el aporte de Rivero (2003) para identificar los perfiles de la nueva docencia, así como con la afirmación de Tedesco y López (2013) que una política social docente favorece el cambio docente y el cambio educativo, nos interesó investigar si estos procesos de compromiso y

cambio de los docentes en la transformación de su práctica educativa, se realizan de forma homogénea o tienen características distintas según la región donde nacieron o la región en la que trabajan los docentes.

Los resultados de los análisis diferenciales que manifiestan cómo se presenta el compromiso docente con los procesos de cambio y la transformación de la práctica educativa de los docentes agrupados en las regiones peruanas, nos indican que hay diferencias en los componentes Procesos de cambio, Transformación de la práctica educativa y Relación con la comunidad educativa, entre los docentes de cada región.

Afirman Tedesco y López (2013) que los docentes que perciben que sus condiciones de vida se han deteriorado en el último tiempo y que ese deterioro va a continuar en los próximos años, constituyen el grupo más difícil de movilizar en torno a las propuestas de reforma. Por el contrario, quienes se perciben en una situación de ascenso social son los más predispuestos a asumir compromisos frente a estos nuevos desafíos.

Según López (2009) son los docentes los que aportan su propia cuota para que la situación de la educación en sus regiones supere los déficits de calidad; el educador debe asumir conscientemente su rol para romper la inercia y asumir el desafío de la transformación educativa.

Nuestra investigación aporta resultados en esta línea, encontramos que son los docentes de la selva los que tienen más propensión con los Procesos de cambio que los de la sierra; así mismo en Transformación de la práctica educativa son los docentes de la selva los que tienen mayor transformación de su práctica en relación a la costa y sierra.

En la Relación con la comunidad educativa se destaca que los docentes de la selva tienen más lazos con sus comunidades que los docentes de costa y sierra.

Estos resultados, pueden ser consecuencia, según el Plan Regional de Desarrollo Concertado (GRL, 2008a), de la gran demanda que existe en la región de la selva de servicios educativos, por ello la tasa de escolaridad está entre las últimas a nivel regional. En una región como la selva que es la más diversa por sus reservas naturales y áreas protegidas, por la gran variedad de etnias y lenguas originarias, por las más de doce familias lingüísticas y decenas de grupos originarios, los docentes se vinculan a las comunidades amazónicas y viven en sus entornos conociendo más sus culturas e incluso participando en sus actividades, teniendo en cuenta que además se sienten comprometidos con su tarea docente.

La tradición comunitaria en torno al prestigio de la escuela pública, de la educación y del maestro abona en esta dirección, cabe mencionar la importancia que una comunidad otorga a la labor educativa a la que considera parte fundamental de su ser comunidad. Esto recuerda los niveles de relación, colaboración y cooperación entre la escuela y la sociedad, la diversidad cultural peruana plantea un desafío adicional porque se trata de impulsar procesos de cambio en complejos contextos multiculturales (Hargreaves, 2000).

Para Chiroque (2006), los factores socio-familiares tienen gran determinación en la educación y deberían implicar más amplias transformaciones socioeconómicas y políticas. El cambio social compromete al maestro, de su compromiso e idoneidad depende la formación de ciudadanos para esta sociedad actual como dice Rivero (2002). Cuentan los maestros idóneos pero también la mayor participación y responsabilidad de las familias, cuenta la práctica ciudadana del docente (Córdova, 2009b). La experiencia demuestra que los movimientos de cambio que logran involucrar a los educadores como sujetos y actores de los cambios en curso son más sostenibles dado su rol formador.

Cuando los docentes dan cuenta de su propio desempeño es preciso tener en cuenta que lo hacen desde un contexto particular, es desde aquí que construyen el significado de su docencia; a decir de Cuenca (2011), el contexto regional y nacional en el que el magisterio desarrolla su tarea determina hoy más que nunca la esencia del trabajo docente.

Cabe destacar, al concluir la discusión sobre los tres primeros objetivos, y a manera de síntesis, que en relación a la región de nacimiento de los docentes, se ha confirmado la gran significación que tienen trece de las quince dimensiones analizadas en la investigación; sólo las dimensiones de Autorrealización docente del CPSMD y la dimensión Neuroticismo del CNEOFFI no han presentado diferencias regionales, como puede verse en la siguiente Tabla 203.

Tabla 203: Matriz de significación de región de nacimiento por cuestionarios

Variables	sig	CPSMD	sig	CCD	sig	CNEOFFI
Región de nacimiento	*	F1 Competencia docente F3 Relación con padres de familia F4 Insatisfacción docente F5 Percepción interpersonal F6 Aceptación de sí mismo F7 Evitación de riesgos e iniciativas	*	F1 Procesos de cambio F2 Transformación de la práctica educativa F3 Relación con la comunidad educativa	*	F1 Introversión F3 Responsabilidad F4 Apertura F5 Amabilidad

En el **objetivo específico nº 4**, se analizan los distintos cuestionarios realizados por los sujetos de la muestra y su relación con las variables predictoras, excepto región de nacimiento. Se realizaron Anovas unifactoriales y Análisis multivariado de varianza (MANOVA). Se presentan las conclusiones de los cuestionarios: *Percepción del sí mismo docente*, *Compromiso del Docente* y *NEOFFI*, *Inventario de Personalidad*, y su relación con las variables predictoras estudiadas.

A propósito del CNEOFFI, cabe destacar que la investigación realizada, confirma las teorías de Papalia y Feldman (2012), Roberts y Mroczek (2008), Roberts, Walton y Viechtbauer (2006) que hallaron cambios significativos en casi todos los rasgos de la personalidad durante la edad adulta, especialmente en la adultez temprana en una dirección positiva y con adiciones en el dominio social (asertividad, escrupulosidad y estabilidad emocional). Field y Millsap (1991) descubrieron también que las personas se tornaban más abiertas, francas y alegres con la edad, en lugar de volverse más conservadoras y maniáticas.

Costa y McCrae (1980, 1984, 1986), Costa, McCrae y Arenberg (1980, 1983), Costa, McCrae, Zonderman, Barabano, Lebowitz y Larson (1986), midieron los rasgos de neuroticismo, extraversión y espontaneidad hacia la experiencia, sosteniendo que permanecían estables en la adultez. Ahora reconoce la existencia de un cambio más lento en la adultez media y la vejez (Costa y McCrae, 2006; Papalia y Feldman, 2012).

Variable género

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente*, en la variable género, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores. Del análisis de las medias se observa que en los factores Aceptación de sí mismo y Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes hombres tienen medias positivas y más altas que las docentes mujeres que presentan medias negativas. Estos resultados pueden tener su origen en patrones culturales de contextos, como el peruano, donde es mayor el prestigio de los hombres y se les estimula para que asciendan socialmente, mientras que a las mujeres se les valora y estimula menos a creer en sus capacidades y valores personales.

Esto ocurre a pesar de los compromisos internacionales suscritos a favor de la igualdad de género (OIT-PNUD, 2009). Silva Santisteban (2009), refiere que 83.3% percibe el machismo en la sociedad peruana y que el 58.7% percibe que son las mujeres las que transmiten el machismo o que son machistas; otra encuesta de la Pontificia Universidad Católica del Perú aporta que para el 44% de los encuestados el

machismo es practicado por hombres como por mujeres, mientras otro 45% percibe que sólo lo practican los hombres.

El trabajo docente plantea que las mujeres trabajen en condiciones de igualdad. Pero Garaigordobil y Aliri (2011) confirman que los resultados de estudios actuales demuestran que la desigualdad de género continúa siendo un problema de la sociedad moderna (Ayres, 2009; Ayres, Friedman, y Leaper, 2009; citados por Garaigordobil y Aliri, 2011). Otras investigaciones realizadas por Ames y Rojas (2010) reseñan brechas existentes en diversas regiones, aunque las cifras evidencien una aparente paridad, diversos investigadores afirman que la falta de equidad de género en el sistema educativo debería preocuparnos e implicar medidas de equidad educativa (Montero, 2006; Espinosa, 2006; Ames 2005, 2006).

En el *Cuestionario Compromiso del Docente*, la influencia de la variable género con los Procesos de cambio, los resultados del análisis diferencial muestran que el compromiso docente no resulta afectado de forma significativa por la variable género. Las medias marginales estimadas en relación al género nos muestran que los docentes hombres tienen una media positiva en los Procesos de cambio a diferencia de la media negativa de las docentes mujeres. Ocurre lo inverso en cuanto a Transformación de la práctica educativa ya que son las mujeres las que muestran más disposición a la transformación que los hombres. En la Relación con la comunidad educativa resultan los hombres con medias superiores a las docentes mujeres.

Los docentes hombres resultan con puntuaciones más elevadas con más procesos de cambio y relación con comunidad educativa que las docentes mujeres, pero son las docentes las más dispuestas a la transformación de su práctica educativa, lo cual confirma el estudio de Eagly y Carli (2004, 2007), García Retamero y López-Zafra (2006), citado por Ayala, Cabezas y Filippis (2011) que señala que mujeres y hombres tienen diferentes tipos de liderazgo, y que las mujeres tienden a asumir un estilo más transformacional que es el que produce mayores efectos para el actual mundo laboral.

En el *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad*, la investigación realizada, muestra que las variables dependientes combinadas sí están afectadas de forma significativa por el género. Los resultados revelan que los mayores efectos principales del género se hallan en Introversión, Responsabilidad, Apertura. Los docentes hombres tienen medias superiores a las docentes mujeres en Introversión, Responsabilidad y Apertura. Los docentes hombres son más introvertidos, más responsables y más abiertos que las docentes mujeres.

Estos resultados confirman los resultados en que el sistema de género crea desigualdad entre los sexos en autonomía, poder y bienestar, generalmente en detrimento de la mujer; se trata, como señala Mason (1995), de nociones fundamentales que se introducen desde la infancia y que se incorporan en el desarrollo personal contribuyendo a generar la base de la personalidad. También Bourdieu, Chamboredón y Passerón (2002) afirman que hay estructuras invisibles que se manifiestan en la economía doméstica y la división de trabajo y poderes, así como en los sectores del mercado de trabajo donde se insertan hombres y mujeres.

Bonilla (2004) refiriéndose al estudio de Costa, Terracciano y McCrae (2001) presenta datos acordes con determinados estereotipos asignados a las mujeres y a los hombres. Afirma que las mujeres tienen más sensibilidad emocional, se guían más por los sentimientos que por la razón, son más susceptibles al afecto negativo, tienen más facilidad para los vínculos sociales y son más empáticas. Por otro lado, se veía a los hombres como mucho más dominantes, independientes y racionales. Las mujeres parecen más ansiosas, confiadas y preocupadas por las relaciones que los varones y éstos parecen más asertivos, influyentes y seguros de sí mismos.

Asimismo, en cuanto a las diferencias de sexo en personalidad, Dresch señala en líneas generales, que las mujeres se muestran más orientadas a satisfacer primero a los demás, mientras que los hombres se orientan más a satisfacer sus propias necesidades. Hemos de coincidir con Sandoval (2003) en la necesidad de revalorar el papel y la imagen de la mujer maestra no sólo por ser mayoritarias en la docencia, sino porque un mayor conocimiento de sus expectativas y el desarrollo de sus capacidades orientados hacia los cambios sociales aportaría grandemente a evitar la reproducción de roles y estereotipos tutelares, discriminatorios y disciplinarios.

Variable edad

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* en la variable edad encontramos diferencias significativas teniendo en cuenta la edad de los encuestados en las dimensiones Insatisfacción docente y Evitación de riesgos e iniciativas. El grupo de edad entre 36 y 40 años tiene medias más bajas y negativas que el grupo entre 41 y 45 años, lo que implica que éstos presentan mayor insatisfacción docente que el grupo entre 36 y 40 años. En Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes entre 56 y 60 años los menores de 30 años y los comprendidos entre 41 y 45 años son los que tienen las medias superiores; siendo los docentes entre 36 y 40 años y el grupo de 61 años y más los que presentan menor evitación de riesgos.

Estos resultados tienen una clara confirmación en el desarrollo del ciclo vital. En la Adulthood temprana (periodo entre los 20 y 40 años) las personas pueden tener muchas expectativas con su inserción laboral que no pueden verse cumplidas tan pronto, suele sentirse por ello más insatisfechas a la vez que se trata de tomar decisiones trascendentales que pueden regir sus vidas (Papalia y Feldman, 2012). También es la edad de adulthood temprana y al final de la adulthood media (Rodríguez, 2005). que se experimentan tiempos de menor evitación de riesgos que ya han sido determinado por las experiencias personales anteriores.

En cuanto a la variable edad en el *Cuestionario Compromiso del Docente* encontramos que existen diferencias en la Transformación de la práctica educativa. El grupo de docentes entre 51-55 y 56-60 años son más propensos a transformar la práctica educativa que el grupo entre 36 y 40 años. Estos resultados confirman las afirmaciones (Rodríguez, 2005; Moen y Wethington, 1999, citados por Papalia, 2012) de que la adulthood en la mitad de la vida examina las trayectorias vividas y que la cohorte, el género, el origen étnico, la cultura y la posición socioeconómica, tienen influencia en este curso de la vida. Desde los 50 años hasta los 65 años, que ya han sido determinados por las experiencias personales anteriores, las personas viven un tiempo de reflexión y de reestructuración de metas, de análisis de las distintas facetas, un periodo de gran responsabilidad a todo nivel que está marcado por las diferencias individuales.

En el *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* encontramos diferencias significativas entre los docentes en las variables de personalidad Responsabilidad y Amabilidad. En la variable Amabilidad hay diferencias en el grupo de edad entre 56 y 60 años que tiene medias superiores a los grupos menores de 30 años, 41-45 años y 46-50 años.

En la variable Responsabilidad, sus medias son mayoritariamente bajas y negativas siendo la más baja la del grupo 56-60 que contrasta a la vez con Amabilidad, en el mismo grupo 56 -60, con una media superior a los demás grupos.

Estos resultados están de acuerdo con las investigaciones de Erikson (1982). Donde en esta etapa se renuevan compromisos y reevalúan metas y objetivos de vida (Field, 1997), y los convencionalismos sociales (Vaillant, 1977). La afectividad se desarrollará en función de los sentimientos que se experimentan al considerar la importancia de cuidar a las generaciones venideras y el compromiso en la sociedad.

Según Hoffman, Paris y Hall (1997), las personas generativas despliegan capacidades y comportamientos que los vinculan mejor con los otros.

Variable lengua materna

Según la lengua materna, en el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* en la dimensión Insatisfacción docente se presentan diferencias entre los encuestados. Encontramos que los docentes con lengua castellano tienen medias más bajas y negativas que los que hablan quechua. Así mismo, los de lengua aymara tienen una media superior a los de lengua castellano; son los docentes de lenguas distintas al castellano los que muestran mayor insatisfacción docente.

Según el (INEI, 2008) se puede afirmar que la lengua castellana, es el idioma que se aprende a hablar en la niñez y es mayoritario en Lima. En Huancavelica (INEI, 2009b), el quechua es el idioma más aprendido en la niñez y en la región Loreto la lengua materna mayoritaria es el castellano. El prestigio social del castellano sobre las lenguas originarias lo ha hecho idioma oficial y por tanto el mayoritario, especialmente, en costa y selva; en la sierra y sectores de la amazonía, el quechua -también reconocido como idioma oficial- es la lengua materna de los pobladores de esas regiones.

La insatisfacción de los docentes de las escuelas públicas es muy manifiesta desde hace décadas en maestros de todas las regiones y de todas las lenguas. La centralización y la prioridad de la inversión pública en la costa peruana en detrimento de la sierra y de la selva, sí configura situaciones de desarrollo desigual que por cierto impactan también la vida y las condiciones de trabajo de los maestros; por tanto, es conocida la demanda de reconocimiento que los docentes andinos y amazónicos suelen plantear para que se atienda a sus estudiantes y a sus propias necesidades personales y profesionales (Ames y Rojas, 2010; López, 2005; López, L.E., 2009; Trapnell, 2008; Córdova, 2009a); una de estas demandas es aprender en la propia lengua. Hay una fuerte necesidad de reconocimiento y de afecto en los docentes que es parte de una agenda pendiente (Rivero, 2003; Sandoval, 2003; Córdova, 2009b).

En el *Cuestionario Compromiso del Docente*, encontramos diferencias en el compromiso del docente en los Procesos de cambio que muestran los efectos principales de la lengua. En este compromiso los docentes con lengua materna castellano tienen mayores medias que los docentes con lengua materna quechua. No se observan otras diferencias con otras lenguas como el aymara, el kukama-kukamiria o el shawi.

Son numerosos los eventos que se emprenden desde el estado en torno a la necesidad de los procesos de cambio educativo, periódicamente se realizan actividades orientadas a esta temática y a muchas de las cuales asisten los docentes de las regiones.

Si bien no podemos afirmar rotundamente cuáles serían las razones que originan las diferencias en el compromiso con los procesos de cambio entre los profesores que utilizan el castellano y otras lenguas, sí podemos referir que se va haciendo sentido común, en el magisterio y en la sociedad, la urgencia del cambio.

Cabe anotar que también en los últimos años se está introduciendo en sierra y selva el uso de la lengua materna durante el proceso educativo, la educación intercultural bilingüe tiene un escaso número de profesionales que puedan acompañar los procesos de aprendizaje en las lenguas originarias de las comunidades, al igual que los procesos de capacitación docente muchas veces se realizan también en castellano independientemente de las lenguas que más se emplean en las regiones

Según la lengua materna de los docentes, en el *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* existen diferencias en Introversión y Apertura siendo el grupo de lengua quechua más introvertido que el de lengua castellano, en Apertura es el grupo de lengua castellano el que tiene una media más baja y negativa que el grupo de lengua quechua. Esta diferencia de personalidad unida a la lengua materna de los docentes, puede tener una explicación unida al contexto geográfico, social y cultural donde se sitúa a los docentes.

El idioma quechua es el hablado en las regiones andinas y el castellano es ampliamente mayoritario en las regiones de la costa y la selva; llama la atención que los de habla castellana tengan menor apertura que los de lengua quechua cuando usualmente se conoce que son personas más abiertas y comunicativas.

Debe considerarse que las personas que tienen lenguas maternas diferentes al castellano experimentaron discriminación (Trapnell, 2008; Ansión, 2000) al migrar a las ciudades, el quechua no era una lengua prestigiada porque remitía a lo andino, a lo rural, a lo campesino, a lo no occidental; los migrantes andinos dejaron de emplear socialmente su lengua para remitirla a pequeños espacios familiares o comunales de mucha cercanía. Cuando las personas son preguntadas por su lengua materna declaran mayoritariamente que es el castellano.

Zúñiga y Ansión (1997) han fundamentado el por qué en el Perú la categoría de “mestizaje cultural” es en realidad una forma de resistirse a aceptar la diferencia.

Variable estado civil

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* encontraremos que no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los docentes, sin embargo al analizar la gráfica de sus medias comprobamos que los docentes con estado civil divorciado, viudo y unión libre estarían más insatisfechos profesionalmente que los docentes solteros, casados y separados. Según Hoffman, Paris y Hall (1997) el matrimonio o la vida en pareja es parte del desarrollo adulto, así como la soltería, divorcio o separación también lo son. Esto conlleva cambios y ajustes en las relaciones personales y sociales que pueden cambiar la dinámica de la persona, y puede repercutir en la profesión docente pero sin establecer diferencias significativas.

El *Cuestionario Compromiso del Docente*, en relación a la variable estado civil, el compromiso del docente con los procesos de cambio no está afectado de forma significativa. Aunque destacamos al analizar sus medias que la puntuación más alta en Procesos de cambio y Relación con la comunidad educativa se sitúa en el grupo de personas separadas, pareciera que éstas tienen más disposición al cambio y a relacionarse con otros. Ya Papalia y Olds (1997) señalaban que en el desarrollo social de la adultez media las personas experimentan cambios y aprecian las amistades y las relaciones y de gran calidad pudiendo darles futura continuidad. Por otro lado, la media más baja en la Transformación de la práctica educativa la tiene el grupo divorciado; es posible que algún proceso de crisis en la adultez pueda originar inseguridad y poca disposición a transformar un ejercicio profesional rutinario

En el *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad*, los resultados de los sujetos encuestados según su estado civil, no muestran diferencias ni efectos principales entre los docentes. El análisis de las medias de los grupos con estado separado y viudo muestra algunas diferencias. En el grupo de docentes separados se muestra la media superior en Responsabilidad con la media más baja de Neuroticismo. En el grupo de docentes viudos destaca la media superior de Introversión y la media más baja en Responsabilidad. Estos datos muestran diferencias de medias en docentes separados y viudos, la ausencia de la pareja implica redefiniciones en la adultez media, se producen cambios y adaptaciones que se expresan también en la vida laboral (Hoffman, Paris y Hall, 1997).

Variable nivel social

El *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* en cuanto a la variable nivel social al que pertenecen, los análisis diferenciales confirman que no existen

diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables dependientes. Las medias de los factores muestran que el nivel social alto tiene las medias más altas mientras el nivel medio bajo las medias más bajas. Si bien los docentes manifestaron el nivel social en el que se sentían ubicados, las condiciones de vida y trabajo del magisterio pueden generalizarse, ello explica también porque el 94% de los docentes se ubicaron en el nivel medio o medio bajo.

En el *Cuestionario Compromiso del Docente*, creemos que las diferencias en el compromiso con los procesos de cambio entre los profesores según el nivel social al que pertenecen son significativas. Podemos señalar que en la Relación con la comunidad educativa se encuentra más vínculos en los docentes ubicados en el nivel social medio alto en contraposición a los docentes que se ubican en el nivel bajo. Esto mostraría una mayor disposición a relacionarse en los docentes que se perciben más satisfechos con su situación (Gómez, 2009).

El *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* según el nivel social al que pertenecen, aporta que no hay diferencias ni efectos principales, pero el solo análisis de sus medias muestra que los docentes que se ubican en el nivel medio alto, medio bajo y bajo tienen medias negativas en casi todos los factores -con la sola excepción de Apertura en medio alto y Amabilidad en medio bajo. El nivel social medio presenta el mayor número de medias positivas, sólo en el rasgo de Amabilidad media negativa. Teniendo en cuenta que el 66% del porcentaje válido se percibe en el nivel medio, el docente promedio probablemente sería introvertido, con facetas de neuroticismo, responsable, abierto y menos amable que otros.

Variable titulación docente

En cuanto a la titulación docente en el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* encontramos que existen diferencias en Relación con padres de familia, Insatisfacción docente y Aceptación de sí mismo. En la Relación con padres de familia, los titulados en educación inicial tienen medias superiores a los titulados en educación secundaria, mientras los licenciados en educación se relacionan más que los titulados en educación secundaria. Es conocida la acogida que brinda la docencia de educación inicial a las madres y padres de familia, es un rasgo distintivo en el ejercicio de su profesión; asimismo, también suele destacarse que los docentes secundarios que trabajan por especialidades y por horas en las aulas de clase pueden ser menos accesibles que los docentes de primaria o de inicial.

En Insatisfacción docente, los titulados en educación primaria tienen más insatisfacción docente que los de educación secundaria y los licenciados en educación. Los docentes primarios laboran por lo menos cuarenta horas a la semana, tienen un aula a la que tutorizan y realizan además otras actividades y labores que le son encomendadas por la administración educativa, a diferencia por ejemplo de los docentes secundarios que laboran veinticuatro horas a la semana. Se suelen establecer comparaciones entre estos docentes de diferentes niveles educativos señalándose que los docentes primarios trabajan más que los secundarios, lo que origina insatisfacción en los docentes primarios porque no existen retribuciones adicionales por su trabajo docente.

Hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes con respecto a la Aceptación de sí mismo. Los docentes de educación inicial tienen medias más bajas y negativas que los docentes de educación primaria, educación secundaria y los licenciados en educación. Puede concluirse que los docentes titulados en educación inicial se relacionan mejor con los padres de familia y tienen menor aceptación de sí mismos. Si bien no contamos con literatura específica sobre el autoconcepto de la docencia de educación inicial, nos sorprende la baja aceptación de sí mismos en relación a sus colegas de los otros niveles educativos. Teniendo en cuenta que la mayoría de directores y docentes de las instituciones educativas de inicial y primaria son de sexo femenino, como en el caso del reciente estudio del INEI (2013) donde se evidencia que en el nivel inicial el 98,1% de docentes son mujeres y 1,9% varones, y que la valoración de la mujer docente podría reproducir los patrones culturales y estereotipos de la sociedad peruana, quizá la explicación pueda encontrarse en la forma como se perciben como mujeres las docentes de educación inicial.

El *Cuestionario Compromiso del Docente* en cuanto a la titulación que poseen, encontramos que ésta marca diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres variables; el mayor efecto está en los Procesos de cambio y en la Transformación de la práctica educativa, que tiene el efecto más relevante, aunque pequeño.

Hay diferencias en los docentes con título de educación secundaria que tienen más compromiso con el cambio que los docentes de educación primaria; esto podría explicarse porque la carga horaria de los docentes primarios es más alta y los procesos de cambio podrían implicarles una mayor dedicación horaria cuando la que ya tienen no compensa sus expectativas profesionales; podría existir una mayor

satisfacción en los docentes secundarios, a comparación de los docentes primarios, que los hace tender a comprometerse con el cambio. Por otro lado, en Transformación de la práctica educativa los que cuentan con título en educación inicial tienen medias superiores a los de educación primaria, educación secundaria y licenciado en educación, porque es conocido el empuje de las docentes de educación inicial que al trabajar con los niños más pequeños están exigidas a dinamisismos e innovaciones para procurar los aprendizajes fundamentales en sus estudiantes.

El desempeño docente, el sentimiento de competencia, de aprecio a nosotros mismos, están influidos por nuestra percepción; si las personas se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados (Gómez, 2007) y decidirse a emprenderlas como en el caso de los procesos de cambio y transformación de las prácticas docentes.

El *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* presenta que existen diferencias significativas en Neuroticismo, los docentes con título en educación primaria tienen medias superiores a las de educación secundaria y licenciado en educación. En Apertura los docentes de educación inicial tienen medias más bajas y negativas que los grupos de docentes de educación primaria y educación secundaria. Las condiciones del trabajo educativo para un docente primario son diferentes a los otros niveles, el docente primario labora un número mayor de horas y tiene actividades muy complejas en la escuela, no llama la atención por ello que pueda tener facetas del neuroticismo atribuibles a su problemática y vivencias profesionales y personales. Si sorprende que los docentes de inicial sean menos abiertos que los otros titulados porque al trabajar con los niños más pequeños se presume que tienen mayor disposición para atender los cambios, ser más creativos y tolerantes; puede haber ocurrido que los titulados de la muestra corresponden con un sector más conservador que coincidentemente corresponde con docentes mujeres que son las mayoritarias en la titulación de educación inicial.

Variable otros estudios

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente* en cuanto a si los docentes tienen otros estudios, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en los docentes que sí tienen otros estudios en Autorrealización docente, Insatisfacción docente y Evitación de riesgos e iniciativas. En Autorrealización docente, los docentes que tienen estudios de maestría tienen mayor autorrealización que los que hicieron otro o ningún estudio; por otro lado, los que estudiaron doctorado

tienen más autorrealización que especialidad, otros estudios y ninguno de los anteriores. En Insatisfacción docente, los que tienen maestría muestran menos insatisfacción que los que hicieron otro o ningún estudio y en Evitación de riesgos e iniciativas, son los docentes con maestría –con medias más bajas y negativas- los que menos evitan riesgos a diferencia de los que hicieron otro o ningún estudio.

Los docentes que tienen los más altos grados académicos se sienten más realizados y más satisfechos que los que no han podido progresar académicamente; asimismo, esto les brinda la suficiente seguridad como para no temer a los riesgos ni a emprender nuevas iniciativas porque se encuentran mejor preparados para el ejercicio de la docencia. Esto confirma la enorme disposición del docente peruano, le conlleve los sacrificios que le conlleve, para afrontar –incluso con sus propios recursos- la mejora de su formación profesional. Si bien la profesión docente ha experimentado un gran desprestigio social, los docentes han procurado realizar no sólo procesos de capacitación, actualización y perfeccionamiento, sino que han emprendido estudios de maestría y doctorado para mejorar su perfil profesional; materia de otro debate es establecer si estos procesos se han realizado en instituciones que cuentan con certificación de su calidad educativa. Se confirma también la relevancia que muchos estudiosos (Rivero, 2003; Robalino, 2005; Bravlasky, 2006; Cuenca, 2011; Vaillant, 2013) le otorgan a la formación docente.

En el *Cuestionario Compromiso del Docente*, viendo si los docentes tienen otros estudios encontramos que las variables dependientes combinadas no están afectadas de forma significativa por otros estudios. Analizadas las medias vemos que en los Procesos de cambio destacan los titulados con maestría y en Transformación de la práctica educativa también los de maestría con media negativa y son bajas las medias en Relación con la comunidad educativa siendo la más baja la de doctorado. Como se ha analizado, la decisión de cambiar y transformar la educación no está condicionada necesariamente al logro de los más altos grados académicos, si bien los docentes se empeñan mucho en alcanzarlos para procurar la mejora de su situación docente, los estudios complementarios por sí solos no garantizan el compromiso docente con la transformación.

En el *Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad*, en Introversión el grupo de docentes que consigna otros estudios tiene media superior al grupo con maestría y en Neuroticismo el grupo otros estudios tiene medias superiores a los grupos especialidad, maestría y ninguno de los anteriores; también el grupo ninguno de los

anteriores tiene medias superiores a especialidad. En Amabilidad, el grupo especialidad tiene media superior al grupo doctorado; el grupo maestría tiene media superior a doctorado, el grupo doctorado tiene menor media que el grupo ninguno de los anteriores; el grupo otros estudios muestra medias superiores a los otros grupos de especialidad maestría, doctorado y grupo ninguno de los anteriores. El grupo que consignó otros estudios, es decir que puede haber realizado eventos de capacitación o diplomados, en educación o en otras disciplinas, es el que tiene más introversión, neuroticismo y amabilidad comparado con otros grupos, por tanto los docentes que han alcanzado los más altos grados académicos tenderían a ser más sociables y extrovertidas, más estables y con respuestas emocionales más controladas, menos cordial, agradable, altruista y solidaria (Costa y McCrae, 1985, 1992; Torró, 2006; Dolcet y Serra, 2006).

Variable situación laboral

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente*, respecto a su situación laboral, los docentes nombrados en sus puestos tienen medias más altas que los docentes contratados en Relación con padres de familia, Insatisfacción docente y Evitación de riesgos e iniciativas. Los docentes nombrados se relacionan con mayor insatisfacción docente y mayor evitación de riesgos e iniciativas. La condición de estabilidad laboral, que implicó de parte del Estado la atención a demandas magisteriales en las décadas pasadas, le permite al docente una relación más segura y fluida con madres y padres de familia aunque eso no significa que no esté exenta de dificultades; a la vez evita arriesgarse y quizá hasta a innovar porque evalúa que sus condiciones laborales no responden a sus demandas, esto le produce insatisfacción.

El *Cuestionario Compromiso del Docente* teniendo en cuenta la situación laboral de los docentes, muestra que no hay diferencias en ninguna de las variables dependientes. Las medias de docentes nombrados destacan en Procesos de cambio y Relación con la comunidad educativa; la de contratados en Transformación de la práctica educativa. Pareciera haber una mayor predisposición en los docentes nombrados para lograr los cambios sociales, lo cual se corresponde con las expresiones públicas de las organizaciones docentes que consideran fundamental el cambio social para lograr el cambio educativo. De todas formas llama la atención que los docentes con estabilidad laboral en el sistema educativo no seleccionen también la transformación de su práctica, dimensión que si contemplan los docentes contratados muchos de los cuales suelen agruparse en la adultez temprana. Siendo mayoritario el

personal nombrado, es de destacar que la relación con madres y padres de familia se considera sustancial lo que confirma la tradición comunitaria del docente peruano.

El *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* respecto a la situación laboral no se presentan diferencias significativas. Los docentes nombrados tienen medias superiores a los docentes contratados, la media más alta de nombrados está en Amabilidad y la más negativa en contratados está en la misma variable. Al tratarse de docentes con estabilidad en el cargo pueden mostrarse con tendencias interpersonales positivas, pero serían a la vez menos sociables y más reservados e inestables emocionalmente; los contratados tenderían a ser extrovertidos, más estables y más agradable y cordial con los demás (Costa y McCrae, 1985, 1992).

Variable años de servicios

El *Cuestionario Percepción del sí mismo docente*. Los años de servicios docentes afectan significativamente a la Insatisfacción docente y Evitación de riesgos e iniciativas. En Insatisfacción docente, el grupo de docentes que tiene más de 20 años de servicios presenta medias superiores a los grupos de 1 a 3 años y de 9 a 14 años. En Evitación de riesgos e iniciativas, son los docentes recién ingresados al servicio docente y que no superan los 3 años de trabajo los que presentan resultados estadísticamente significativos con respecto al grupo docente de 9 a 14 años; son los docentes con menos de 3 años de servicios los que cuentan con media superior de evitación de riesgos.

Estos resultados tienen una clara confirmación en el desarrollo del ciclo vital. En la adultez temprana, en la que suele realizarse la inserción laboral, las personas se pueden sentir más satisfechas al haber tomado una fundamental decisión en sus vidas, mientras que las personas que ya han transitado más de 20 años de servicio ya esperan poco o están cansadas de su rutina laboral (Papalia y Feldman, 2012). También los docentes de menos de 3 años de servicio (Rodríguez, 2005). que no poseen experiencias personales anteriores, pueden tener una media mayor de evitación de riesgos.

En el *Cuestionario Compromiso del Docente*, Respecto a los años de servicios no se comprueban diferencias entre los años de servicios en las variables dependientes. Las medias marginales estimadas que pueden destacarse son: en Procesos de cambio la del grupo entre 9-14 años de servicios; en la Transformación de la práctica educativa, el grupo 1-3 años tiene la media más alta; y en Relación con la comunidad educativa cabe mencionar a la media del grupo 4-8 años.

En el periodo adulto, las personas se pueden sentir más impulsadas a la transformación de la práctica educativa, el grupo de 9-14 años de servicios tiene la experiencia acumulada para implicarse en los procesos de cambio (Papalia y Feldman, 2012). También los docentes entre 4-8 años de servicios (Rodríguez, 2005) que ya cuenten con prácticas personales preliminares pueden tener una media mayor en la relación con la comunidad educativa.

El *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* respecto a los años de servicios no presentan diferencias significativas. Si observamos estos docentes por años de servicios comprobamos que el grupo docente 1-3 años destaca por ser Extrovertido, el grupo de 4-8 años destaca más baja Responsabilidad, el grupo de 9-14 años puntúa alto en Responsabilidad; en 15-20 años la media baja está en Introversión; y en más de 20 años la media más alta está en Introversión. Los docentes con menores años de servicio serían más extrovertidos y menos responsables al estarse iniciando en una nueva etapa en su adultez temprana o media, mientras los docentes con más experiencia serían más responsables y más introvertidos. Durante el proceso de maduración en la adultez, la persona se va haciendo progresivamente consciente de sus compromisos y tareas y procura cumplirlas, aunque -sobre todo en la segunda parte de la adultez media- tendrá que experimentar procesos de adecuación durante su ciclo vital que podrían dificultar una comunicación más fluida con los demás.

Variable nivel en el que trabaja

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente*, según el nivel educativo en que trabajan los docentes se presenta diferencias en cinco de las siete variables. Los mayores efectos están en Autorrealización docente, Relación con padres de familia (el efecto más relevante), Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Aceptación de sí mismo. En Autorrealización docente son los docentes del nivel secundaria los que tienen medias superiores a los docentes del nivel primaria. En la Relación con padres de familia, los docentes del nivel inicial tienen mayor relación que los del nivel secundaria, y los del nivel primaria también tienen mayor relación que los docentes de secundaria. En Insatisfacción docente, los profesores de primaria están más insatisfechos que los de secundaria. En Percepción interpersonal son los docentes del nivel inicial los que muestran medias superiores a los del nivel primaria y secundaria. En Aceptación de sí mismo los docentes de inicial tienen medias más bajas y

negativas que los grupos de primaria y secundaria, por tanto los docentes de primaria y secundaria tienen mayor aceptación de sí mismos que los del nivel inicial.

Si analizamos estos efectos y medias por docentes y su nivel educativo encontramos: que el docente de inicial tiene una mayor Relación con padres de familia y Percepción interpersonal, y negativa Aceptación de sí mismo; mientras el docente de primaria tiene mayor Relación con padres de familia, Insatisfacción docente y Aceptación de sí mismo, y menor Autorrealización docente y Percepción interpersonal; y, el docente de secundaria más alta Autorrealización docente y Aceptación de sí mismo y menor Relación con padres de familia, Insatisfacción docente y Percepción interpersonal, cuando se comparan con los docentes de los otros niveles. Estos resultados evidencian que los docentes tienen percepciones distintas sobre sí mismos y su profesión dependiendo del nivel educativo en el que laboran; como hemos venido analizando a esto contribuyen sus propias experiencias personales y profesionales así como los distintos contextos en los que discurren.

En el *Cuestionario Compromiso del Docente* los resultados muestran que las variables dependientes combinadas están afectadas por el nivel educativo en el que trabaja el docente, los resultados muestran que tiene gran significación en dos de las tres variables. Los mayores efectos principales están en la Transformación de la práctica educativa y en la Relación con la comunidad educativa. Encontramos en la Transformación de la práctica educativa que son los docentes del nivel inicial los que tienen más compromiso educativo que los docentes de primaria y secundaria. En Relación con la comunidad educativa son los docentes de secundaria los que tienen menos relación con sus comunidades que los docentes del nivel primaria y secundaria.

Es explicable que los docentes se impliquen más en la transformación de la práctica educativa y en la relación con la comunidad educativa. Se confirman las investigaciones de Field (1997), de que en la adultez media se renuevan compromisos y reevalúan metas y objetivos de vida, se cuestiona los objetivos de vida y los convencionalismos sociales (Vaillant, 1977). La afectividad se desarrollará en función de los sentimientos experimentados sobre la preocupación por las futuras generaciones y la responsabilidad social. Las personas más generativas desarrollan valores y capacidades que los vinculen adecuadamente con los demás, experimentan satisfacción personal con su autorrealización (Hoffman, Paris y Hall, 1997).

Según el nivel educativo en que trabajan el *Cuestionario NEOFFI, Inventario de Personalidad* se muestra con diferencias estadísticamente significativas en

Introversión, Neuroticismo, Apertura (que tiene el efecto más relevante) y Amabilidad. En Introversión, el grupo de primaria resulta más introvertido que el de inicial. En Neuroticismo, el grupo de primaria presenta mayor neuroticismo que los docentes de inicial y secundaria; en Apertura el grupo de inicial tiene medias más bajas y negativas que los de primaria y secundaria; en Amabilidad los docentes de secundaria tienen medias más bajas y negativas que los de inicial y primaria. Estos resultados confirman otros que se han venido analizando y que configurarían a los docentes por nivel educativo. El docente del nivel inicial es más extrovertido; más estable emocionalmente; más cerrado a nuevas experiencias; y, más amable, altruista y sensible. El docente del nivel primaria es más introvertido, reservado y previsor; tiene más neuroticismo, ansiedad, impulsividad; más abierto a la experiencia; y, más amable, franco, altruista, sensible y modesto. El docente del nivel secundaria tiene más bajo neuroticismo; es más abierto a la experiencia; y, menos amable, menos conciliador y confiado (Rodríguez, 2005; Torró, 2006).

Variable sueldo docente

En el *Cuestionario Percepción del sí mismo docente*, los resultados muestran que esta variable no influye en la autopercepción del profesorado. Como se ha estudiado en el Perú y en la región americana, son bajos los sueldos docentes peruanos en comparación a los de otros países latinoamericanos. Chiroque (2006) ha insistido en su estudio y en la necesidad de contar con adecuadas condiciones remunerativas para los maestros; Rivero (2007), ha detallado también que la ausencia de una política de desarrollo docente ha reforzado la desvalorización la profesión docente; las bajas remuneraciones y la ausencia de incentivos al buen desempeño (Sandoval, 2003) suelen afectar la práctica docente.

Si bien puede sorprender que los docentes del estudio no releven la significancia positiva o negativa de su actual estado salarial, es pertinente recordar que durante años consecutivos se sucedieron paralizaciones docentes que tenían como objetivo la demanda de aumentos salariales, sin embargo ésta fue muy criticada por la ciudadanía porque se reportaban bajos índices de logro en los aprendizajes que obtenían los estudiantes; en adelante, el magisterio organizado ha procurado asociar los buenos desempeños a la mejora de sus remuneraciones. Cabe anotar también a este respecto que Calvete y Villa (1997) aluden al afrontamiento y a sus distintos tipos cuando estudian el estrés docente, así como a estudios que refieren altas

puntuaciones en deseabilidad social (Costa y McCrae, 2008) y bajas puntuaciones en ansiedad.

El *Cuestionario Compromiso del Docente*, en cuanto al sueldo docente, no se comprueban diferencias en las variables dependientes. Podemos anotar que los docentes que se ubican en el grupo de ingresos 1501-2000 tienen las medias más altas en Procesos de cambio y Relación con la comunidad. Hemos expresado líneas arriba que llama la atención que no existan diferencias significativas a pesar que existe consenso sobre su precariedad y las consecuencias que origina en el docente, ya que éste debe procurar otras actividades económicas complementarias para aproximarse a cubrir sus necesidades y las de su familia. Plantear los temas del cambio social, de las reformas en educación, del estímulo a las buenas prácticas docentes pareciera ser parte de una agenda docente que incorpora la mejora salarial como otro de sus temas.

Finalmente, el *Cuestionario NEO-FFI, Inventario de Personalidad* presenta que hay diferencia estadísticamente significativa en Apertura donde el grupo que gana de 1001-1500 soles, presenta medias superiores al grupo de 500-1000. Aunque el tamaño del efecto principal del sueldo docente es muy modesto, sí podemos confirmar que el porcentaje docente mayoritario es el que gana aproximadamente entre 400 y 600 dólares USA que constituye el salario docente promedio y que, por tanto, al ser mayor al del grupo 500-1000 tiene relativamente una mayor disposición a estar abierto a la experiencia y a actuar.

Resumiendo lo reseñado, en la Tabla 204 presentamos las diferencias significativas halladas por dimensiones y cuestionarios.

Tabla 204: Matriz de significación de las variables sociodemográficas por cuestionarios

Variables	sig	CPSMD	sig	CCD	sig	CNEOFFI
Género					*	F1 Introversión (H) * F3 Responsabilidad (H) * F4 Apertura (H)
Edad	*	F4 Insatisfacción docente * F7 Evitación de riesgos e iniciativas	*	F2 Transformación de la práctica educativa	*	F3 Responsabilidad * F5 Amabilidad
Lengua materna	*	F4 Insatisfacción docente	*	F1 Procesos de cambio	*	F1 Introversión * F4 Apertura
Estado civil						
Nivel social						
Titulación docente	*	F3 Relación con padres de familia * F4 Insatisfacción docente * F6 Aceptación de sí mismo	*	F1 Procesos de cambio * F2 Transformación de la práctica educativa	*	F2 Neuroticismo * F4 Apertura
Otros estudios	*	F2 Autorrealización docente * F4 Insatisfacción docente * F7 Evitación de riesgos e iniciativas			*	F1 Introversión * F2 Neuroticismo * F5 Amabilidad

Variables	sig	CPSMD	sig	CCD	sig	CNEOFFI
Situación laboral	*	F3 Relación con padres de familia				
	*	F4 Insatisfacción docente				
	*	F7 Evitación de riesgos e iniciativas				
Años de servicios	*	F4 Insatisfacción docente				
	*	F7 Evitación de riesgos e iniciativas				
Nivel en el que trabaja	*	F2 Autorrealización docente	*	F2 Transformación de la práctica educativa	*	F1 Introversión
	*	F3 Relación con padres de familia	*	F3 Relación con la comunidad educativa	*	F2 Neuroticismo
	*	F4 Insatisfacción docente			*	F4 Apertura
	*	F5 Percepción interpersonal			*	F5 Amabilidad
	*	F6 Aceptación de sí mismo				
Sueldo docente					*	F4 Apertura

*Se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

También se realizaron MANOVAS Multifactoriales con dos variables predictoras a la vez para ver cómo se relacionaban estas dos variables entre sí y su influencia con la variable criterio. Quisimos profundizar el análisis con el propósito de conocer las interacciones entre las variables dependientes y su grado de asociación con dos variables independientes a la vez. De los 36 análisis realizados (12 variables por cuestionario), sólo consideramos en principio 22 MANOVAS, que finalmente se redujeron a 9 análisis en los que existían diferencias estadísticamente significativas.

Se elaboró una matriz final (Tabla 168) que incluía las variables independientes edad, lengua materna, región de nacimiento, titulación y nivel educativo. La selección de dichas variables obedece a que todas ellas reportaron significación en todas o algunas de las variables dependientes y en todos los cuestionarios.

La Tabla 205 resume la significación de cinco variables por cuestionario y dimensiones.

Tabla 205: Matriz de significación de cinco variables por cuestionarios

Variables	CPSMD	CCD	CNEOFFI
Edad	F4 Insatisfacción docente F7 Asunción de riesgos e iniciativas	F2 Transformación de la práctica educativa	F3 Responsabilidad F5 Amabilidad
Lengua materna	F4 Insatisfacción docente	F1 Procesos de cambio	F1 Introversión F4 Apertura
Región de nacimiento	F1 Competencia docente F3 Relación con padres de familia F4 Insatisfacción docente F5 Percepción interpersonal F6 Aceptación de sí mismo F7 Asunción de riesgos e iniciativas	F1 Procesos de cambio F2 Transformación de la práctica educativa F3 Relación con la comunidad educativa	F1 Introversión F3 Responsabilidad F4 Apertura F5 Amabilidad
Titulación	F3 Relación con padres de familia F4 Insatisfacción docente F6 Aceptación de sí mismo	F1 Procesos de cambio F2 Transformación de la práctica educativa	F2 Neuroticismo F4 Apertura
Nivel educativo	F2 Autorrealización docente F3 Relación con padres de familia F4 Insatisfacción docente F5 Percepción interpersonal F6 Aceptación de sí mismo	F2 Transformación de la práctica educativa F3 Relación con la comunidad educativa	F1 Introversión F2 Neuroticismo F4 Apertura F5 Amabilidad

Definidas las variables se realizaron los análisis multivariados de varianza con los cuestionarios Percepción del sí mismo docente, (7 Factores) Compromiso del docente (3 factores) y NEO-FFI, Inventario de personalidad (5 factores) interrelacionando tres pares de variables: edad y lengua; edad y región de nacimiento; titulación y nivel educativo.

De los nueve análisis propuestos para ver la influencia de los pares en las variables dependientes de los tres cuestionarios, sólo dos resultaron con diferencias significativas: en el CCD el par titulación y nivel educativo y en el CNEOFFI el par edad y lengua.

Sí se fueron hallando significaciones en diversas variables confirmándose en términos generales diversos análisis que se habían realizado (Tabla 206).

Tabla 206: Matriz final de significación de MANOVAS multifactoriales

Variables	CPSMD	CCD	CNEOFFI
Edad	F4 Insatisfacción docente F7 Asunción de riesgos e iniciativas	F2 Transformación de la práctica educativa	*F1 Introversión F3 Responsabilidad F5 Amabilidad
Lengua materna	*F4 Insatisfacción docente	F1 Procesos de cambio	*F1 Introversión *F2 Neuroticismo *F4 Apertura
Región de nacimiento	*F1 Competencia docente *F3 Relación con padres de familia *F4 Insatisfacción docente *F5 Percepción interpersonal *F6 Aceptación de sí mismo *F7 Asunción de riesgos e iniciativas	*F1 Procesos de cambio *F2 Transformación de la práctica educativa *F3 Relación con la comunidad educativa	*F1 Extraversión *F3 Responsabilidad *F4 Apertura *F5 Amabilidad
Titulación	*F4 Insatisfacción docente F3 Relación con padres de familia F6 Aceptación de sí mismo	*F1 Procesos de cambio F2 Transformación de la práctica educativa	*F2 Neuroticismo F4 Apertura
Nivel educativo	*F2 Autorrealización docente *F3 Relación con padres de familia *F4 Insatisfacción docente *F5 Percepción interpersonal *F6 Aceptación de sí mismo	*F2 Transformación de la práctica educativa *F3 Relación con la comunidad educativa	*F2 Neuroticismo *F4 Apertura *F5 Amabilidad F1 Introversión
Edad y Lengua			*F1 Introversión *F2 Neuroticismo
Edad y Región			
Título y Nivel Educativo		*F1 Procesos de cambio *F3 Relación con la comunidad educativa	

Factores en fuente color negro se mantienen de la matriz de significación (Tabla 196) porque tuvieron diferencias significativas en los MANOVAS multifactoriales, los factores en fuente color azul se adicionan por reportar significación y los factores en fuente color rojo se eliminarían por no ser significativos.

En primer lugar destacamos, que el Cuestionario de *Percepción del sí mismo docente*, se vio afectado en algunas de sus variables por las variables independientes

de: edad, lengua, región, título y nivel educativo. Sin embargo, la interrelación de los pares: edad-lengua, edad-región y título-nivel educativo, no produjo efectos significativos. Puede destacarse que en cuatro de las cinco variables mencionadas se encontró diferencias significativas en la dimensión Insatisfacción docente, esto confirma la percepción mayoritaria de los docentes sobre su insatisfacción en su desempeño como docente (Cuenca, 2011, Esteve, 2005), esta insatisfacción tiene que ver con sus condiciones de trabajo, consigo mismo y con su calidad de vida, con la educabilidad de sus estudiantes y la problemática educativa. Son muchos otros los temas que forman parte de esta agenda: el proceso de formación continua, la evaluación docente, la gestión educativa, la ética en la educación (Montero y Cuenca, 2008), etc. Los adultos asumen nuevos desafíos durante su desempeño laboral, si bien éste va evolucionando en las diferentes etapas de la adultez, puede surgir insatisfacción porque el trabajo (Papalia y Feldman, 2012) es fundamental para su desarrollo profesional y personal.

En segundo lugar, en el MANOVA realizado entre *Compromiso del docente* con las variables título y nivel educativo se destaca que esta interacción resultó estadísticamente significativa estableciéndose diferencias entre los docentes en las variables dependientes analizadas: Procesos de cambio y Relación con la comunidad educativa. Los resultados de este MANOVA muestran que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por el título. Asimismo, el efecto principal del nivel educativo sobre las variables dependientes también ha resultado estadísticamente significativo.

Destacamos que los docentes con título de profesor y otros que laboran en el nivel secundaria tienen mayor compromiso con los Procesos de cambio que los docentes del nivel primario. Así mismo, los docentes del nivel inicial, con título de licenciados en educación, tienen mayor compromiso con la Transformación de la práctica educativa que los docentes de primaria y secundaria; los docentes agrupados en profesor y otros del nivel inicial, tienen también mayor compromiso con la Transformación de la práctica educativa que los docentes de primaria y secundaria en ambos casos. En cuanto a la Relación con la comunidad educativa, la media de los licenciados en educación del nivel secundaria es menor que en inicial y primaria, también en el caso de profesor y otros que laboran en el nivel primaria se evidencia en éstos mayor compromiso que los de secundaria.

En conclusión, es pertinente resaltar que ya sean licenciados o profesores, los docentes del nivel inicial (Transformación de la práctica educativa) y secundaria (Procesos de cambio, Relación con la comunidad educativa) tienen mayor compromiso que los del nivel primaria que sólo destaca en profesor y otros sobre secundaria (Relación con la comunidad educativa). Se confirma que los docentes expresan su disposición a transformar su práctica, que se haya revertido la condición de intitulado en el magisterio peruano es una prueba del compromiso para mejorar su formación y su desempeño. Los programas de formación, capacitación y especialización docente (INEI, 2013) que se realizan por nivel educativo y especialidad académica con periodos bianuales, podrían haber contribuido a ello. Los procesos de acompañamiento pedagógico son un aporte al docente porque brindan asesoría a los docentes para mejorar su práctica pedagógica y elevar la calidad de los aprendizajes en el marco del Programa Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular.

Estos resultados, son una confirmación de lo aportado por Bravslasky (2006) que afirma hay muchos maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad por su profesionalismo y su fortaleza ética. A pesar de la crítica situación que viven los docentes, muchos investigadores (Cuenca, 2011; Rivero, 2003; Robalino, 2005; Guerrero 2009; Cueto, Ramírez y León, 2003) coinciden en que las políticas docentes se aborden integralmente para revalorar la carrera docente y fortalecer el compromiso de los docentes.

En tercer lugar, el MANOVA del Cuestionario *NEO-FFI, Inventario de Personalidad y las variables independientes* edad y lengua, nos muestra que las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por la edad y la lengua. Tanto en la variable la edad como el efecto de la lengua sobre las variables dependientes, el resultado es estadísticamente significativo. La interacción edad y lengua también ha resultado estadísticamente significativa.

La interacción edad y lengua materna resultó estadísticamente significativa para las variables Introversión y Neuroticismo. Los docentes comprendidos en adultez emergente (que son menores de 35 años) y en adultez media (que son mayores de 45 años), con lengua materna castellano tienen menos introversión que los docentes de las mismas edades que hablan otras lenguas. En el caso del Neuroticismo, los docentes en adultez emergente de lengua castellano presentan menos efectos que los docentes de la misma edad que hablan otras lenguas.

Estos resultados confirman los obtenidos por Papalia y Feldman (2012) y Rodríguez (2005) que en la adultez temprana, entre los 20 y 40 años, las personas viven procesos de maduración personal que implican cambios y ajustes; surgen nuevas relaciones sociales, amistades, vida en pareja y formación de la familia, que las personas viven con mayor o menor sociabilidad, con mayor o menor estabilidad emocional dependiendo de sus propias vivencias. En la adultez, en la mitad de la vida se reconoce la trayectoria vivida y la forma en la que las personas edifican su identidad y la estructura de su vida (Moen y Wethington, 1999, citados por Papalia, 2012); en este curso influyen la cohorte, el género, el origen étnico, la cultura.

El MANOVA del Cuestionario *NEO-FFI, Inventario de Personalidad y las variables independientes título y nivel educativo*, en su interacción no resultó estadísticamente significativa. Por otro lado, las variables dependientes combinadas se ven afectadas de forma significativa por el título. Asimismo, el efecto principal del nivel educativo sobre las variables dependientes ha resultado estadísticamente significativo. Podemos anotar que Introversión, Neuroticismo y Apertura son las dimensiones más significativas al medir los diversos efectos.

El **objetivo específico nº 5**, se proponía analizar las posibles correlaciones que puedan establecerse entre autoconcepto, personalidad y compromiso del docente con el cambio social y la transformación educativa.

Los resultados obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson nos permitieron medir el grado de relación de dos variables, ambas cuantitativas, y saber el tipo de relación que las une. Realizamos la correlación entre los factores de los cuestionarios CPSMD y CCD, entre los factores del CPSMD y los factores de la personalidad del CNEOFFI y entre los factores del CNEOFFI y el CCD.

En la primera correlación realizada, encontramos relaciones positivas entre Competencia docente, Autorrealización docente, Relación con padres de familia, Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Aceptación de sí mismo del CPSMD con el factor Procesos de cambio del CCD. Sin embargo no se encontró correlación del CCD con Evitación de riesgos e iniciativas del CPSMD. Se encontró también correlaciones positivas entre los factores Competencia docente, Relación con padres de familia y Percepción interpersonal del CPSMD, con Transformación de la práctica educativa del CCD. El análisis también nos muestra que existe correlación entre Competencia docente, Relación con padres de familia, Insatisfacción docente,

Percepción interpersonal del CPSMD, con la Relación con comunidad educativa del CCD.

Analizando el significado y contenido de estas variables, entendemos que estas están bien definidas en su contenido, y nos da un perfil óptimo de los docentes de esta investigación, ya que el docente que se percibe: con Competencia docente, esencial de su imagen como docente, con percepción positiva de la relación con los alumnos, con manifestaciones interpersonales positivas de los alumnos con sus maestros, del aprecio de los otros docentes; con Autorrealización docente, que comprende el deseo de permanecer en la docencia y el orgullo de ser profesor; con buena relación con los padres y madres de familia de sus alumnos; con las manifestaciones interpersonales que refuerzan su aprecio mutuo; con satisfacción como docente, lo que implica percibir que hace bien su trabajo, que tiene éxito en el aula y en la escuela y, por tanto, el docente considera su profesión como satisfactoria.

El docente que se siente valorado por los demás se siente integrado a nivel interpersonal y social, tiene aceptación de sí mismo, refleja sentimientos de comprensión hacia sí mismo, del propio conocimiento y aceptación de sus aspectos positivos y negativos; es coherente que estas características o variables correlacionen, aparezcan consecuentemente con la dirección o propósito de implicarse en los procesos de cambio, éstos contienen el compromiso social del docente para lograr el cambio en la sociedad, la familia y en la escuela. El docente desea contribuir con su sociedad aportando al desarrollo humano y a la formación de los estudiantes, sus familias y la comunidad. Y es estadísticamente correcto que su propósito de implicarse en los procesos de cambio, no tenga ninguna correlación con la variable Evitación de riesgos e iniciativas.

Se encontró también correlaciones positivas entre los factores Competencia docente, Relación con padres de familia y Percepción interpersonal del CPSMD, con Transformación de la práctica educativa del CCD. Se comprueba que el docente que tiene estas características, desea involucrarse con su crecimiento y desarrollo humano y profesional, con su formación. El trabajo en equipo es un punto de apoyo clave para transformar su práctica educativa y promover experiencias para el crecimiento mutuo.

El análisis también nos muestra que los docentes con competencia, con relación con padres y madres de familia, con satisfacción docente y percepción interpersonal tienen una Relación positiva con la comunidad educativa del CCD. El docente valora el trabajo articulado entre la escuela, la familia y la comunidad. Promueve el contacto y la

participación de la familia de sus estudiantes. Asimismo, la valoración de las opiniones del docente cuando se toma decisiones en la institución educativa influye positivamente en la labor del docente en el aula y en la escuela.

Analizando el contenido del cuestionario NEOFFI que aplicamos a la muestra de esta investigación, podemos concluir que en Neuroticismo se evidencian más las facetas llamadas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad social e Impulsividad. En la Introversión, la carencia de las facetas más relevantes se llaman: Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de emociones y Emociones positivas. La variable Apertura tiene en las facetas llamadas Sentimientos, Fantasía y Acciones las más importantes. La Amabilidad, contiene las facetas de Confianza, Franqueza, Actitud conciliadora y Sensibilidad a los demás, entre las más destacadas. Finalmente, en el factor Responsabilidad, corresponde a: Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de logro y Autodisciplina las facetas en las que mejor puntuaron los sujetos de la investigación.

Las correlaciones del CPSMD y los factores de la personalidad del CNEOFFI mostraron que existe correlación entre la Competencia docente del CPSMD con Introversión, Neuroticismo, Responsabilidad, Amabilidad. Tenemos que resaltar que las correlaciones de Competencia docente con Introversión y Neuroticismo son negativas, mientras las correlaciones Responsabilidad y Amabilidad son positivas. También encontramos correlaciones negativas entre Introversión del CNEOFFI y Procesos de cambio del CCD correlación negativa entre Neuroticismo del CNEOFFI con Procesos de cambio y Transformación de la práctica educativa del CCD.

En cambio, el factor Responsabilidad del cuestionario de personalidad, mantiene correlaciones positivas con Procesos de cambio y Relación con la comunidad educativa. Asimismo, en Apertura, encontramos también correlación positiva con Relación con comunidad educativa del CCD. Por último, el Factor Amabilidad correlaciona positivamente con Transformación de la práctica educativa y Relación con la comunidad educativa del CCD.

Las correlaciones entre los tres cuestionarios nos aportan el perfil de los docentes peruanos en las tres dimensiones estudiadas: autopercepción, compromiso y personalidad.

En la adultez temprana o juventud, estadio que Erikson llamó intimidad a través del cual la persona logra una identidad estable y éxito; en esta etapa, se desarrollan la

amistad y las relaciones amorosas que comprometen al individuo respecto a los demás (Zacarés y Serra, 1998; Orlofsky, Marcia y Lesser, 1973).

También Vaillant (1977) considera que la consolidación de la carrera ocurre en la primera etapa de la edad adulta, frente al trabajo pueden adoptarse posiciones psicológicamente defensivas ante la dificultad y el riesgo de los nuevos retos (Papalia y Olds, 1997). Más adelante surge la preocupación por cumplir las normas y las buenas relaciones con los compañeros del trabajo.

Torró (2006) reseña que la estabilidad de la personalidad en la adultez está condicionada por los roles familiar y laboral; la estabilidad laboral produce satisfacción, sabiduría y experiencia, sentirse activas y participar en grupos sociales.

Refleja la opinión de Huberman (1973), Ríos (2009), que señalan que la personalidad de los innovadores muestra que cuentan con mayor capacidad para resolver problemas y buscar soluciones, para aceptar los riesgos, ser autónomos, apoyar y dejarse ayudar, tienen sentido del deber profesional y confianza en su propia capacidad.

La acción innovadora de los docentes busca una mayor eficacia en el cumplimiento del rol docente. Loscertales (1989) señala que la personalidad docente supone una persona con la salud mental adecuada para el desarrollo de la función que la sociedad espera de ella.

Es muy importante considerar que en el desarrollo del docente cuentan tanto las características individuales como las competencias profesionales, ambas tienen igual presencia en el trabajo docente; el buen maestro puede tener un óptimo desempeño orientado al logro de los aprendizajes de sus estudiantes, con respeto, buen trato y compromiso; por el contrario un mal docente puede ser reconocido primero como una persona con características individuales negativas (Cuenca, 2011) y después como un profesional poco competente.

6.2 Resultados y discusión a partir de las hipótesis de la investigación

En el presente estudio se plantearon tres supuestos básicos de los que parten las hipótesis que se pretenden confirmar en nuestra investigación:

Primer supuesto: Los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva valoraran de forma significativamente diferente determinados factores de personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Segundo supuesto: Las características personales de los docentes influirán de manera diferente en la valoración de los factores de desarrollo de la personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Tercer supuesto: Las características de personalidad y autoconcepto de los docentes correlacionaran de manera diferente con la valoración del compromiso docente y de la práctica educativa.

De estos Supuestos básicos se derivaron 8 Hipótesis.

El análisis de los resultados de la investigación nos permite confirmarlas o, contrariamente, rechazar nuestro punto de partida. Lo presentamos a continuación.

Primer supuesto

Los docentes agrupados en las regiones peruanas llamadas costa, sierra y selva valoraran de forma significativamente diferente determinados factores de personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Hipótesis 1

La región de nacimiento o zona produce diferencias en personalidad, autoconcepto y compromiso del docente.

En los resultados que se desprenden de los análisis diferenciales, encontramos que el perfil de cada región es diferente en niveles de Introversión, Responsabilidad Apertura y Amabilidad. Encontramos que los docentes valoran los factores de la personalidad de forma distinta en cada región salvo en Neuroticismo. Los resultados de los análisis diferenciales nos aportan que el grupo de la sierra es más Introverso que los de la costa y selva; el grupo de la costa es menos responsable que los de la sierra y selva; el grupo de la sierra tiene una media superior en Apertura, al grupo de la selva; en Amabilidad, la costa tiene mayor media que la sierra mientras la selva tiene una media superior a la sierra.

En cuanto a cómo se manifiestan los componentes del autoconcepto según la región de nacimiento comprobamos que existen diferencias en seis de los siete componentes. Las mayores diferencias están en los componentes: Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Evitación de riesgos e iniciativas. Los otros componentes con resultados diferenciales significativos según regiones son: Competencia docente, Relación con padres de familia y Aceptación de sí mismo. La diferencia más relevante, aunque pequeña, corresponde al componente Evitación de riesgos e iniciativas.

Son los docentes nacidos en la selva los que manifiestan superior Competencia docente a los nacidos en la costa y sierra; también en las relaciones con los padres de familia, los profesores nacidos en la selva tienen medias más altas que los de la sierra. En el componente de Insatisfacción docente, hay diferencias estadísticamente significativas siendo los nacidos en la sierra los que muestran mayor insatisfacción que los docentes de costa y selva.

En cuanto a su Percepción interpersonal son los docentes nacidos en la costa los que muestran menor percepción que los grupos de la sierra y selva. Ocurre lo mismo cuando hemos analizado el componente Aceptación de sí mismo, es decir, son los docentes de la sierra y la selva los que tienen mayor aceptación de sí mismos que los docentes de la costa que se aceptan menos. Por último, con respecto al componente de Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes nacidos en la selva se perciben superiores a los de costa y sierra, mostrando mayor Evitación de riesgos e iniciativas.

En los componentes del compromiso del docente los resultados indican que hay diferencias en el componente Procesos de cambio, Transformación de la práctica educativa y Relación con la comunidad educativa entre los docentes de cada región.

Son los docentes de la selva los que tienen más propensión con los Procesos de cambio que los de la sierra, así mismo en Transformación de la práctica educativa son los docentes de la selva los que tienen mayor transformación de su práctica en relación a la costa y sierra.

En su Relación con la comunidad educativa destaca que los docentes de la selva son quienes tienen más lazos con sus comunidades que los docentes de costa y sierra.

Esta Hipótesis fue confirmada totalmente por los hallazgos del presente estudio.

Segundo supuesto

Las características personales de los docentes influirán de manera diferente en la valoración de los factores de desarrollo de la personalidad, autoconcepto y compromiso docente.

Hipótesis 2

Las docentes mujeres al ser comparadas con los docentes hombres presentan diferencias en autoconcepto y compromiso docente.

Hemos encontrado en nuestra investigación, diferencias entre hombre y mujeres en las distintas dimensiones evaluadas.

En el factor Aceptación de sí mismo, los docentes hombres tienen una media positiva y más alta que las docentes mujeres que presentan una media más baja y negativa. En la dimensión Evitación de riesgos e Iniciativas, los docentes hombres tienen medias superiores a las medias de las docentes mujeres que también son más bajas y negativas.

Los resultados muestran, que en compromiso docente, los docentes hombres tienen una puntuación media superior en Procesos de cambio que las docentes mujeres, pero ocurre lo inverso en cuanto a Transformación de la práctica educativa ya que son las mujeres las que muestran más disposición a la transformación que los hombres. También en su Relación con la comunidad educativa resultan los docentes hombres superiores a las docentes mujeres. Los docentes varones resultan con mayor implicación con los procesos de cambio y relación con comunidad educativa que las docentes mujeres.

Esta Hipótesis fue confirmada parcialmente por los hallazgos del presente estudio.

Hipótesis 3

La variable edad afectará las valoraciones de la Percepción de sí mismos, del compromiso docente y los rasgos de personalidad de los encuestados de los tres contextos.

Los resultados muestran que la edad afecta a las valoraciones de Insatisfacción docente del cuestionario sobre percepción de sí mismos. De igual forma, hay significación en Evitación de riesgos e iniciativas.

El grupo de edad entre 36 y 40 años tiene medias más bajas y negativas que el grupo entre 41 y 45 años lo que implica que éstos presentan mayor insatisfacción docente que el grupo entre 36 y 40 años. Los docentes que evitan más riesgos e iniciativas están entre los menores de 30 años y los comprendidos entre 56 y 60 años. Los mayores de 61 años asumen más riesgos. En Evitación de riesgos e iniciativas, los docentes entre 56 y 60 años los menores de 30 años y los comprendidos entre 41 y 45 años son los que tienen las medias superiores; siendo los docentes entre 36 y 40 años y el grupo de 61 años y más los que presentan menor evitación de riesgos.

También encontramos efectos principales de la edad que resultan estadísticamente significativos en la variable Transformación de la práctica educativa dentro del cuestionario de Compromiso Docente. Los docentes entre 51 y 55 años tienen medias superiores al grupo entre 36 y 40 años y los de 56 y 60 destacan por encima del grupo de 36 y 40 años.

Los resultados también muestran que las variables de personalidad están afectadas de forma significativa por la edad. La variable edad afecta a la valoración que hacen los Docentes de su Responsabilidad y Amabilidad. No se encuentra diferencias estadísticamente significativas en Responsabilidad. Si hay significación en Amabilidad. El grupo de edad entre 56 y 60 años Son los docentes con más amabilidad con medias superiores a los grupos menores de 30 años, 41 y 45 años y 46 y 50 años. Esta Hipótesis fue parcialmente confirmada por los hallazgos del presente estudio, ya que la variable edad no afecta a todas las variables seleccionadas.

Hipótesis 4

La variable nivel educativo afectará las valoraciones del Compromiso del docente mostrando mayor valoración los que trabajan en el nivel Inicial, los cuales tendrán mayor Compromiso con la Transformación de la Práctica Educativa en los tres contextos.

Los estudios realizados muestran que el nivel educativo en el que trabajan los docentes afectan las valoraciones del compromiso docente en la Transformación de la práctica educativa y en la Relación con la comunidad educativa, comprobando que son los docentes del nivel inicial los que tienen más compromiso docente. Consecuentemente los docentes de inicial cuidarían su desempeño profesional, sus prácticas educativas de tal forma que sus alumnos puedan seguir con éxito en sus siguientes ciclos.

Esta Hipótesis fue confirmada por los hallazgos del presente estudio.

Hipótesis 5

La variable nivel educativo en que trabajan los encuestados afectará a las valoraciones de la Percepción de sí mismo mostrando mayor valoración los docentes que trabajan en el nivel de primaria en los tres contextos.

Los resultados encontrados muestran que el nivel educativo en el que trabajan los docentes afecta en cinco de las siete variables. Autorrealización docente, Relación con padres de familia, Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Aceptación de sí mismo. Sin embargo, en nuestra investigación, los profesores que trabajan en el nivel de primaria, solo muestran mayor valoración en la Relación con padres de familia, Insatisfacción docente y Aceptación de sí mismo. Esta Hipótesis fue rechazada parcialmente por los hallazgos del presente estudio.

Hipótesis 6

Los docentes que poseen una lengua materna distinta del castellano tienen mejor percepción de sí mismos y mayor compromiso docente.

En la investigación encontramos que los docentes con lengua distintas que el castellano, quechua y aymara, muestran más insatisfacción docente. Así mismo, en la dimensión compromiso con los Procesos de cambio los docentes con lengua materna castellano tienen mayores medias que los docentes con lengua materna quechua. Encontramos diferencias en el compromiso de los docentes en los Procesos de cambio que muestran los efectos principales de la lengua.

En el compromiso con los Procesos de cambio, los docentes con lengua materna castellano tienen mayores medias que los docentes con lengua materna quechua. No se observan otras diferencias con otras lenguas como el aymara, el kukama-kukamiria o el shawi.

Esta Hipótesis fue confirmada en un 50% y rechazada en otro 50% según los hallazgos del presente estudio.

Tercer supuesto

Las características de personalidad y autoconcepto de los docentes correlacionaran de manera diferente con la valoración del compromiso docente y de la práctica educativa.

Hipótesis 7

Los Factores de Auto percepción Docente correlacionaran diferente pero positivamente con los factores de Compromiso del docente con los procesos de cambio y con la Transformación de la Práctica Educativa.

Encontramos en la investigación que hay correlación positiva entre los factores de Auto percepción docente: Competencia docente, Autorrealización docente, Relación con padres de familia, Percepción interpersonal y Aceptación de sí mismo del CPSMD con la dimensión Compromiso Procesos de cambio del CCD; sin embargo no existe correlación con Evitación de riesgos e iniciativas del CPSMD.

Existe también correlación entre los factores Competencia docente, Relación con padres de familia y Percepción interpersonal del CPSMD, con el Factor II Transformación de la práctica educativa del CCD.

El análisis muestra que existe correlación entre los factores Competencia docente, Relación con padres de familia, Insatisfacción docente, Percepción interpersonal del CPSMD con el factor Relación con la comunidad educativa del CCD.

Esta Hipótesis fue confirmada por los hallazgos del presente estudio.

Hipótesis 8

Los Factores de Personalidad correlacionaran diferente pero positivamente con los rasgos de Compromiso del docente.

Encontramos que la dimensión Responsabilidad del cuestionario de personalidad, mantiene correlaciones positivas con las dimensiones compromiso con los Procesos de cambio y Relación con la comunidad educativa del CCD. Asimismo, la dimensión Apertura, correlaciona positivamente con la dimensión Relación con comunidad educativa del CCD. Por último, Amabilidad del CNEO-FFI correlaciona positivamente con las dimensiones Transformación de la práctica educativa y Relación con la comunidad educativa del CCD del CCD. Las demás dimensiones de personalidad no correlacionan positivamente como habíamos hipotetizado.

Existe correlación negativa entre la Introversión del CNEOFFI y Procesos de cambio del CCD, igualmente existe una correlación negativa entre el Neuroticismo del CNEOFFI con los Factores Procesos de cambio y Transformación de la práctica educativa del CCD. Se trata de variables que van en dirección opuesta. No puede haber correlación positiva entre Introversión y Neuroticismo, y Procesos de cambio y Transformación de la práctica educativa del CCD.

Esta Hipótesis fue confirmada parcialmente por los hallazgos del presente estudio.

Por último, aunque no existe un objetivo e hipótesis específica, se realizó un **Modelo Estructural** (modelo SEM) de análisis de rutas (path analysis) para evaluar los predictores del compromiso docente utilizando el paquete estadístico EQS. Creemos que existen una serie de características personales en los docentes que influyen en su vida adulta y por ende en su vida profesional, por eso, tratando de establecer el carácter predictivo de características relevantes de la dimensión personal durante la edad adulta es que se empleó un modelo SEM.

Se estudió el efecto o capacidad predictiva de medidas de autoconcepto docente (competencia docente, autorrealización docente, relación con padres de familia, insatisfacción docente, percepción interpersonal, aceptación de sí mismo y evitación de riesgos e iniciativas) y medidas de personalidad (introversión, neuroticismo, relación con padres de familia, apertura y amabilidad), sobre las tres medidas de compromiso docente que remiten a los procesos de cambio, la transformación de la práctica educativa y la relación con la comunidad educativa.

En los Procesos de cambio docente afectan positivamente las variables asociadas al autoconcepto docente con la sola excepción de la Evitación de riesgos e iniciativas que no presenta relación. Una mayor responsabilidad docente influye positivamente en el cambio, mientras la relación negativa de las variables personales Introversión y Neuroticismo con los Procesos de cambio evidencia que éstas impiden o dificultan el cambio docente.

La transformación de la práctica educativa también se ve afectada positivamente por docentes competentes, amables, con buena percepción interpersonal y bien relacionados con los padres de familia; y, negativamente por el neuroticismo y la falta de apertura. En el modelo, lo dicho para los procesos de cambio, se aplica igualmente para la transformación de la práctica educativa; las relaciones destacan que docentes responsables, abiertos y amables que interrelacionan bien con su comunidad educativa aportan a la transformación.

El modelo confirma que el compromiso docente se ve afectado por una buena percepción del docente de sí mismo y por una personalidad equilibrada, responsable y abierta.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Presentamos las principales conclusiones que hacen referencia a los objetivos propuestos y resultados en la investigación, así como la prospectiva para futuros estudios.

Esta investigación se ha realizado bajo el marco de un paradigma metodológico cuantitativo que ha permitido abordar la complejidad de la percepción docente de sus propios perfiles, diferentes según los diversos contextos donde viven y ejercen su docencia, analizando sus rasgos de personalidad y autoconcepto y como éstos influyen en su compromiso educativo. Se busca aportar elementos para el diseño de políticas docentes de formación según los distintos contextos.

7.1 Conclusiones

1ra. conclusión: *Los tres cuestionarios sobre personalidad, autoconcepto y compromiso docente son válidos y fiables según lo muestran sus estadísticos, el KMO y los alfas de Cronbach, por lo cual podemos concluir que pueden ser aplicados a la población peruana en futuras investigaciones.*

Un aspecto que consideramos en la investigación, consistió en obtener las cualidades psicométricas de los diferentes instrumentos empleados para la recolección de datos sobre personalidad, autoconcepto y compromiso docente, con la finalidad de valorar la posibilidad de aplicación de estos instrumentos en la autoevaluación de los docentes de demás regiones de Perú. Dadas las características del proceso, y de los datos disponibles, la validación se centró en tres conjuntos de evidencias aportadas por las propiedades métricas de las escalas. En general, el estudio nos ha permitido comprobar la validez de los instrumentos empleados, y la pertinencia del proceso o fase preparatoria de las audiencias previas, al inicio de la recolección de datos. Los resultados analizados en este estudio, sugieren una adecuada consistencia de los datos recolectados por los diferentes instrumentos.

En relación al análisis de las propiedades métricas para comprobar la validez de los diferentes cuestionarios, *la fiabilidad de los instrumentos* de este trabajo se garantizó a través del cálculo del Coeficiente *Alpha* de *Cronbach* con el propósito de analizar la consistencia interna entre los ítem. *La validez* se obtuvo con el cálculo de la medida KMO (Kaiser Meyer Olkin) para obtener un indicador que permitiese concluir

sobre la adecuabilidad del número de participantes como procedimiento previo a una posible rotación Varimax de los datos en un Análisis Factorial; se calculó también el Test de esfericidad de Bartlett.

Respecto a las propiedades métricas de las Escalas dirigidas a los docentes, se observa que los grupos analizados mantienen elevados niveles de fiabilidad. No obstante, en las tres escalas se identificaron reactivos que no tienen un funcionamiento adecuado, y que serían objeto de eliminación o de revisión (ver apartado de resultados correspondiente). Sin embargo, entendemos que, con los ajustes adecuados en los reactivos que presentaron funcionamientos deficitarios de la Escala 2 esta aporta una mayor calidad.

Las diferentes modelos de análisis empleados nos permitieron comprobar la fiabilidad por factores y por ítems de los instrumentos, estos resultados avalan el uso de los instrumentos para los propósitos de autoevaluación propuestos. El hecho que con las escalas se aporte una valoración de similar calidad métrica implica la posibilidad de contribuir con futuras aplicaciones.

2da. Conclusión: *El estudio de los educadores y educadoras ha identificado las principales características del perfil docente en las regiones peruanas, los resultados de los análisis sociodemográficos sugieren que los docentes están en consonancia con las características de sus contextos.*

Respecto al objetivo general del trabajo, nos planteamos como finalidad básica estudiar los perfiles de los educadores y educadoras en los distintos contextos a partir de sus percepciones personales y profesionales, para identificar las principales características del perfil docente en las regiones peruanas.

Se hizo la caracterización de cada uno de los perfiles de acuerdo a las variables independientes consideradas para estudiar las posibles diferencias entre los tres grupos considerados. Las variables predictoras personales y profesionales fueron: género, edad, lengua materna, región de nacimiento, estado civil y nivel social; titulación, otros estudios, situación laboral, años de servicios, nivel educativo en el que trabaja y sueldo docente. A través de los cuestionarios identificamos los principales factores de percepción, compromiso y personalidad de los docentes y sus consecuencias en el docente, a nivel personal y profesional.

Las dimensiones más destacadas en los cuestionarios fueron: la *Insatisfacción docente*, los maestros perciben que su profesión no es satisfactoria, su imagen no es

la del éxito; los *Procesos de cambio*, el compromiso social del docente para lograr el cambio en la sociedad, la familia y en la escuela; y el factor de personalidad con más peso fue *Introversión-Extroversión*, personas más reservadas y tímidas o más sociables y comunicativas.

3ra. Conclusión: *La personalidad de los docentes presenta diferencias estadísticamente significativas que implican diferentes perfiles docentes en Introversión, Responsabilidad, Apertura y Amabilidad por la región de nacimiento.*

Puede anotarse también que la personalidad de los docentes tiene en Neuroticismo una dimensión común a todas las regiones. Resulta evidente que los contextos físicos, humanos, sociales y culturales configuran un modo de ser y comportarse.

Complementariamente podemos señalar que, del análisis de sus medias, se obtiene que el docente de la costa se describe como una persona extrovertida, con facetas de neuroticismo, poco responsable, abierto y muy amable; el docente de la sierra se aprecia con una personalidad muy introvertida y con facetas de neuroticismo, muy responsable, abierto y con limitada amabilidad; el docente de la selva describe que su perfil de personalidad se caracteriza por ser muy extrovertido, con bajo neuroticismo, responsable, limitada apertura y alta amabilidad.

4ta. Conclusión: *Los docentes peruanos presentan las mayores diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Evitación de riesgos e iniciativas, componentes del autoconcepto.*

Comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en seis de los siete componentes. Las mayores diferencias están en los componentes: Insatisfacción docente, Percepción interpersonal y Evitación de riesgos e iniciativas; aunque también las hay en Competencia docente, Relación con padres de familia y Aceptación de sí mismo. La diferencia más relevante, corresponde al componente Evitación de riesgos e iniciativas.

En general, los docentes nacidos en la Selva se autoperciben mejor porque expresan superior Competencia docente, Relación con padres de familia, Percepción interpersonal, Aceptación de sí mismo, Evitación de riesgos y menor Insatisfacción docente. Son positivas las repercusiones de la satisfacción en el trabajo: el buen trato a los alumnos y compañeros, el entusiasmo, la alegría, el alto nivel de realización

personal y profesional, y el compromiso personal con la docencia. Por el contrario, los que experimentan insatisfacción personal, encuentran pocas posibilidades de participación y realización personal y rechazo hacia la profesión docente.

5ta. Conclusión: *Los educadores de la selva manifiestan mayor compromiso docente que los educadores de la costa y la sierra.*

En nuestra investigación concluimos que son los docentes de la selva los que tienen más propensión con los Procesos de cambio que los de la sierra; así mismo en Transformación de la práctica educativa son los docentes de la selva los que tienen mayor transformación de su práctica en relación a la costa y sierra. En la Relación con la comunidad educativa se destaca que los docentes de la selva, que viven en contextos muy diversos, tienen más lazos con sus comunidades que los docentes de costa y sierra.

6ta. Conclusión: *Existen diferencias significativas en Percepción del sí mismo docente, Compromiso del Docente y Personalidad según determinadas variables sociodemográficas produciéndose efectos diferentes en las dimensiones de las variables dependientes. Las variables Edad, Lengua materna, Titulación Docente y Nivel educativo en que se trabaja han producido diferencias significativas en todos los cuestionarios, por tanto tendrían gran incidencia en los docentes.*

En el Cuestionario de Percepción del sí mismo docente se encontró diferencias en las variables: Edad, Lengua materna, Titulación docente, Otros estudios, Situación laboral, Años de servicios docentes y Nivel educativo en que trabaja. En el Cuestionario de Compromiso del Docente se encontró diferencias estadísticamente significativas en: Edad, Lengua materna, Titulación docente, Nivel educativo. En el cuestionario de Personalidad se encontró diferencias en: Género, Edad, Titulación docente, Nivel educativo, Sueldo docente.

Queremos destacar en las conclusiones, que aunque cada variable sociodemográfica produce efectos diferentes en cada factor de las variables dependientes, hay cuatro variables que en todos los cuestionarios han producido diferencias significativas: Edad, Lengua materna, Titulación Docente y Nivel educativo en que se trabaja. También queremos destacar, que la variable género sólo ha producido diferencias significativas en el cuestionario de personalidad.

7ma. Conclusión: *Las correlaciones entre los factores del cuestionario de percepción del sí mismo docente con los del cuestionario del compromiso del docente; los factores del cuestionario de percepción del sí mismo docente con factores del*

cuestionario de personalidad; y, entre factores del cuestionario compromiso del docente y factores del cuestionario personalidad, son relevantes para el estudio del desempeño docente.

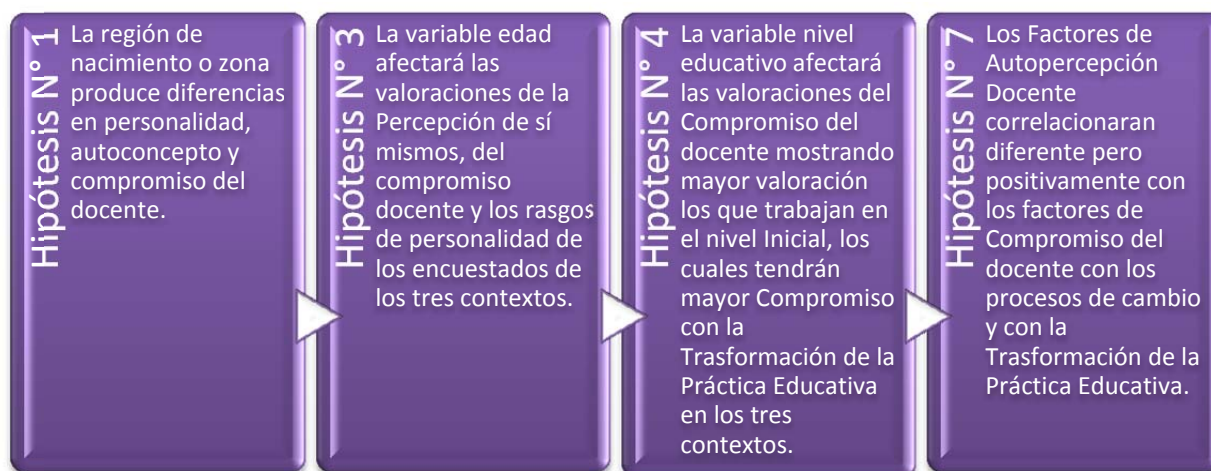
Podemos afirmar, que existe alta correlación positiva entre los factores de los cuestionarios CPSMD y CCD, entre los Factores del CPSMD y los Factores de la personalidad del CNEOFFI y entre los factores del CNEOFFI y el CCD. Analizando el significado y contenido de estas variables, entendemos que éstas están bien definidas en su contenido dándonos por ello un perfil óptimo de los docentes de esta investigación.

Tenemos que destacar correlaciones altas y negativas, lógica relación, en las correlaciones de Competencia docente con Introversión y Neuroticismo. También encontramos correlaciones negativas entre Introversión del CNEOFFI y Procesos de cambio del CCD y correlación negativa entre Neuroticismo del CNEOFFI con Procesos de cambio y Transformación de la práctica educativa del CCD.

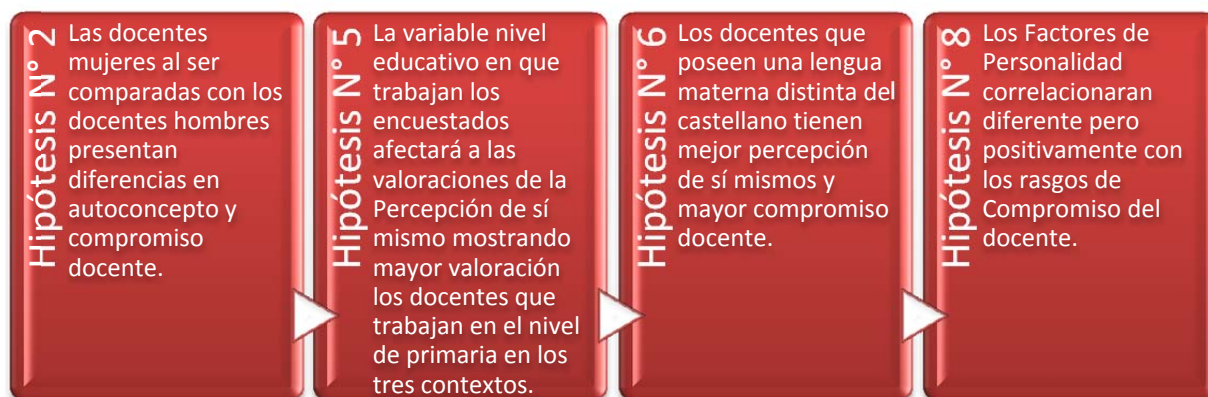
8va. Conclusión: *Los supuestos básicos e hipótesis de la investigación sobre las características personales y contextuales de educadores y educadoras peruanos se confirmaron totalmente en unos casos y parcialmente en otros.*

De los Supuestos básicos se derivaron 8 Hipótesis. El análisis de los resultados de la investigación nos permitió confirmarlas o contrariamente, rechazar nuestro punto de partida. Se confirmaron las hipótesis 1, 3, 4 y 7. Parcialmente se aceptaron las hipótesis 2, 5, 6 y 8.

Hipótesis confirmadas



Hipótesis aceptadas parcialmente



9na. Conclusión: La significación encontrada en la investigación en torno a la percepción del sí mismo docente, la personalidad y el compromiso educativo, tiene que ser tomada en cuenta a nivel multidimensional y multidisciplinar para complementar el análisis de la cuestión docente y definir políticas integrales de desarrollo docente.

A la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, consideramos que el proceso de autoevaluación puede y debe de extenderse a otras regiones de Perú, lo que implica la realización de nuevos estudios para cada caso. Para que ello sea posible es necesaria la formación de un grupo de investigadores que evalúen, de manera sistemática, los diferentes aspectos de la vida de los docentes.

Es necesario contar con bancos de datos adecuados para avanzar en el conocimiento de los docentes peruanos, de sus saberes pedagógicos, del estudio de sus innovaciones y su impacto.

La carencia de investigación no sólo es evidente, sino que es comprensible dadas las condiciones laborales en que el profesorado ejerce su función docente, especialmente, en la escuela pública. Procurar los medios y recursos necesarios es una tarea pendiente de ser abordada en el sistema educativo, de no serlo no podría realizarse.

Creemos que nuestro trabajo ha servido para que maestros y maestras hayan tenido la oportunidad de reflexionar sobre su perfil personal y profesional, sobre su práctica pedagógica y su reflexión sobre su responsabilidad y compromiso con la tarea educadora.

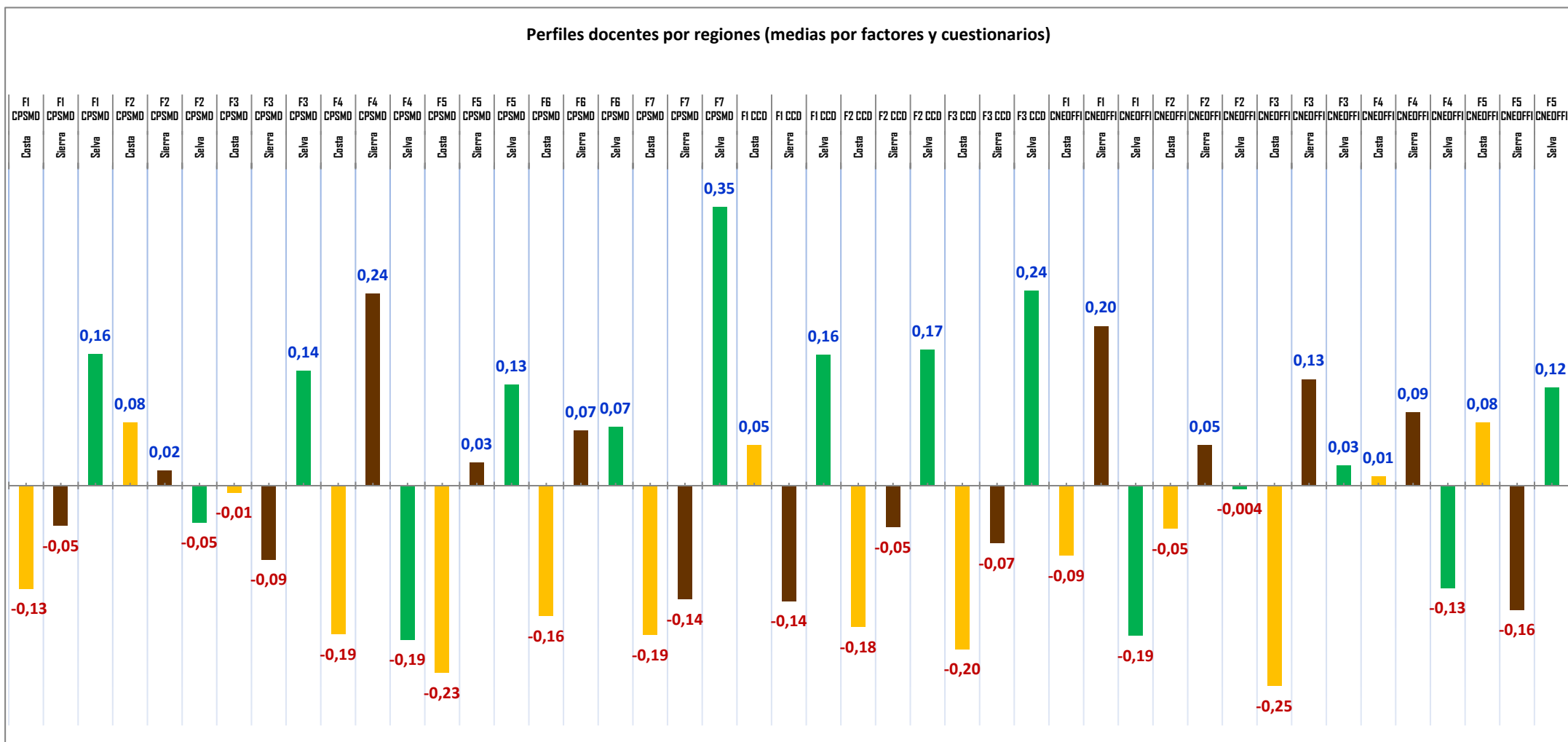
10ma. Conclusión: *Los educadores y educadoras peruanos requieren procesos de formación que tomen como punto de partida los elementos señalados como características de los distintos contextos y desde un enfoque intercultural, para hacer más pertinentes su gestión, contenidos, metodologías y evaluación en vista a la mejora de sus desempeños.*

Del estudio desprendemos una serie de elementos que caracterizan a los educadores de costa, sierra y selva que pueden aportar a la gestión de la diversidad de procesos de desarrollo docente descentralizado, como un instrumento dinamizador de la mejora, que contemplen los sistemas de formación, innovación, evaluación y estímulos docentes, en suma el mejor marco para un buen desempeño docente. Su rol protagónico en la formación integral de sus estudiantes y en los programas de mejora de la calidad y equidad educativas así lo ameritan.

Adicionalmente, podrán verse gráficamente los perfiles docentes por regiones con las medias de todas las dimensiones de los cuestionarios aplicados (Gráfico 82).

Sin maestros no hay reforma posible (Rivero, 2007). Los maestros podrían hacer la revolución educativa en el Perú (Degregori, 2011) recordando nuestra complejidad y diversidad, porque ante los enormes desafíos de transformación, “el papel del docente no puede ser subestimado ni sustituido por los otros insumos del aprendizaje” (Tedesco y López, 2013, p. 29). Son los maestros y maestras (Robalino, 2005; Cuenca, 2011) los que pueden hacer la diferencia.

Gráfico 82: Perfiles docentes por regiones (medias por factores y cuestionarios)



7.2 Prospectiva

Con esta investigación se ha obtenido una base de datos que tiene un conjunto de variables que no han sido objeto, en esta ocasión, de tratamiento y análisis estadístico. En el caso del CNEOFFI se cuenta con datos para establecer el perfil de personalidad de cada sujeto de la muestra. Teniendo en cuenta también las conclusiones obtenidas, podemos plantear propuestas para investigaciones futuras.

Sabíamos desde el inicio la complejidad que implicaba el abordaje del autoconcepto, personalidad y compromiso docentes, pero sólo durante el proceso de tratamiento de los datos nos fuimos haciendo conscientes de la necesidad de análisis complementarios y de las perspectivas que ello implicaba.

La profundización de estudios referidos al docente y a su desarrollo personal y profesional a lo largo del ciclo vital sigue siendo materia de nuestra preocupación, si bien el estudio por conglomerados nos brindó información sustancial que nos acerca al tratamiento de temas vinculados al autoconcepto, la personalidad y el compromiso docentes, una aplicación de los instrumentos validados en otras ciudades importantes de las regiones estudiadas podría aportarnos nuevas luces en el camino de una investigación de largo aliento, que permita comprobar si se confirman o no los resultados de este estudio y que contribuya a determinar el perfil del educador peruano del siglo XXI.

Nos ha preocupado a lo largo de este estudio, las acotaciones que hemos debido hacer durante el proceso investigativo con el propósito de focalizarnos en la matriz de investigación elaborada, sin embargo, la enorme diversidad peruana requiere que, para el caso docente, se conforme equipos de investigación que puedan profundizar en su problemática a nivel multidimensional.

Habiéndose incrementado el porcentaje de las mujeres docentes en el sistema educativo, nos parece relevante realizar una investigación dedicada especialmente al análisis de la problemática de las maestras de los distintos niveles educativos y sus relaciones con la comunidad educativa. Investigar la variable autoconcepto asociada al género y cultura para conocer los factores que inciden en la autopercepción de las mujeres peruanas que ejercen la docencia en diversos contextos podría ser una línea de investigación. Si la mujer supera su rol estereotipado y forma nuevas generaciones con enfoque de derechos y de igualdad de oportunidades, no cabe duda que avancemos más en los objetivos de la igualdad para todos.

El diseño de políticas públicas que aporten a una educación de calidad con equidad, de políticas de desarrollo docente, de programas de intervención orientados a conformar equipos docentes de excelencia que eduquen en la escuela y en la ciudad, sigue siendo parte de nuestra apuesta por la transformación de la educación peruana y por la revaloración del educador, profesor, maestro, maestra, como paso fundamental para que el cambio se produzca. Es de maestros y maestras creer, esperar y construir.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar-Cárceles, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo e conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección. *Revista Criminalidad*, Volumen 54, número 2, pp. 27-46. Bogotá, Colombia

Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. Tesis doctoral dirigida por Doctores Fernando García Pérez, Enrique Gracia Fuster, Carmen Mateu Marques. Valencia. Universidad de Valencia.

Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt & Co.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart I Winston, Inc.

Amat y León, C., (1986). *La familia como unidad de trabajo*. Lima: Universidad del Pacífico.

Ames P., y Rojas, V. (2010). *Infancia, transiciones y bienestar en Perú: Una revisión bibliográfica*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.

Ames, P. (2009). La educación rural: balance del período. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 75-93. Lima: Foro Educativo.

Ames, P., y Rojas, V. (2011). Podemos aprender mejor. Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*, pp.173-350. Lima: CNE.

Andres-Pueyo, A. (1995). Personalitat i diferenciacions individuals. En A. Andres-Pueyo, J.M. Tous y A. Fierro (Eds.). *Psicologia de la personalitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Andres-Pueyo, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw Hill.

ANGR (2012). *Informe Anual del Proceso de Descentralización 2011 Informe Anual del Proceso de Descentralización 2011*. Informe presentado a la Comisión de Descentralización, Regionalización, Gobiernos Locales y Modernización de la Gestión del Estado del Congreso de la República. Lima: ANGR, Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales.

Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO-Suiza, Ministerio de Agricultura.

Ansión, J. (2000). Educar en la interculturalidad. En *PÁGINAS 165, Volumen. XXV*, pp. 40-47. Lima: CEP.

Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En *VVAA, Educar en ciudadanía intercultural*, pp.37-62. Lima: Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ansión, J. (2011). Volver a pensar la educación pública. *En Revista Peruana de Investigación Educativa, No. 3, 2011*, pp. 52-73. Lima: SIEP.

- Ansi3n, J., Lazarte, A., Matos, S, Rodriguez, J., y Vega-Centeno, P. (1998). *Educaci3n: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximaci3n empírica*. Lima: Fondo Editorial - PUCP.
- Aparicio-García, M. (2000). Estilos diferenciales de personalidad segun cultura y/o naci3n. In M.P. Sánchez-L3pez y M.M. Casullo, *Estilos de personalidad: una perspectiva iberoamericana*, pp. 171-192. Madrid: Miño y Dávila.
- Archer, I., y Lloyd, B. (1985). *Sex and gender* (revised ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Arguedas, J.M. (1986). El cuento folcl3rico, como fuente para el estudio de la cultura. En W. Kapsoli, *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from late teens through twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arranz, E y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicol3gico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Arregui, P. (2000). *Estándares y retos para la formaci3n y desarrollo profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formaci3n de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedag3gicos "La Salle 2000". Cuzco.
- Arriagada, I. (coord.) (2007). *Familias y polític3s públ3cas en América Latina. Una historia de desencuentros*, serie Libros de la CEPAL N° 96. Santiago: CEPAL.
- Atchley, R. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, pp. 183-190. Oxford: University of Oxford, Oxford University Press.
- Avia, M., y Bragado, M. (1980). *Apuntes de psicología de la personalidad*. Mimeo Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Azevedo, V., y Bouill3n, C. (2007). Movilidad social y exclusi3n. En Banco Interamericano de Desarrollo, *¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusi3n en América Latina y el Caribe - Informe 2008 Progreso Econ3mico y Social en América Latina*, Capítulo 6, pp. 109-130, New York: BID.
- Badillo, I. (1997). Las culturas del ciclo vital. En I. Badillo, A. Aguirre, M. Rodríguez, J. M. Fericgla (Eds.). *Las culturas del ciclo vital*. Barcelona: Bardenas.
- Baeza, J., P3rez, M. y Reyes, L. (2006). *Estándares de Desempeño Docente*. Santiago de Chile: Universidad Cat3lica Silva Henríquez.
- Balarin, M., y Cueto, S. (2008). *La calidad de la participaci3n de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públ3cas peruanas*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- Bandura, A. (1969). *Principios de Modificaci3n de Conducta*. Salamanca: Sígueme.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review* 84, pp. 191-215. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Pittsburgh.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de g3nero. En E. Barberá e I. Mart3nez Benlloch. *Psicología y g3nero*. Madrid: Pearson Educaci3n.
- Barberá, E., y Cala, M.J. (2006). Perspectiva de g3nero en la psicología acad3mica española. *Psicothema*, 20, pp. 236-242. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psic3logos del Principado de Asturias.
- Barberá, E., Ramos, A., y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, volumen 23, n° 2, pp. 173-179. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psic3logos del Principado de Asturias.
- Baruch, G., Barnett, R., y Rivers, C. (1983). *Life prints*. New York: McGraw-Hill.

Basadre, J. (1960). *Materiales para otra morada*. Lima: La Universidad.

Basadre, J. (1978): *Perú, Problema y Posibilidad*. Quinta Edición. Lima.

Bausela, E. (2005). Modelo alternativo de evaluación de la personalidad: Modelo de los cinco factores, Modelo 16 pf y otros. *Avances en Salud Mental Relacional / Advances in relational mental health, Volumen 4, N° 2*. Bilbao: Órgano Oficial de expresión de la Fundación OMIE Revista Internacional On-line.

Bazarra, L. Casanova, O y García, J. (2007). *Ser Profesor y Dirigir Profesores en Tiempos de Cambio, 3° edición*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.

Bello, M.; y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).

Belsky, J. (1996). *Psicología del envejecimiento: teoría, investigación e intervenciones*. Barcelona: Masson.

Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, p. 457-483. Lima: GRADE.

Benavides, M., Rodrich, H., y Mena, M. (2009). Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia - escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco. *En Revista Peruana de Investigación Educativa 2009, Vol. 1, No. 1*, pp. 7-30. Lima: SIEP.

Benavides, M., y Rodríguez, J. (2006). *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. Investigaciones Breves 22. Lima: CIES, GRADE, PUCP.

Bengtson, V., Reedy, M., y Gordon, C. (1985). Aging and self-conceptions: Personality processes and social contexts. En J. Birren y K. Schaie (Ed.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Bengtson, V., y Schaie, K. (1999). *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing Company, Inc. Bengtson y Schaie.

Bermúdez, J. (1985). *Psicología de la Personalidad*, 2 volúmenes. Madrid: UNED.

Bermúdez, J., Pérez, A., y Sanjuán, P. (2003). *Psicología de la personalidad. Teoría e investigación*. Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Berryman, J., Hargreaves, D., Herbert, M., y Taylor, A. (1991). *Developmental Psychology and You*. London: Routhledge.

Best, D., y Williams, J. (1997). Sex, gender and culture. In J.W. Berry, Poortinga, Y.H., & Pandey, J. (Eds.), *Cross-cultural psychology. Social behavior and applications*. Volumen 3. Boston: Allyn and Bacon.

Bienvenu, O., Samuels, J., Costa, P., Reti, I., Eaton, W., y Nestadt, G. (2004). Anxiety and depressive disorders and the five-factor model of personality: A higher-and lower-order personality trait investigation in a community sample. *Depression and anxiety, vol. 20, n° 2*, pp. 92-97. USA: Anxiety and Depression Association of America.

Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. 2 vols. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, California: Bancroft Books.

Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin, Vol. 117, N° 2*, pp 187-215. Washington: American Psychological Association.

- Bogg, T., y Roberts, B. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological bulletin*, vol. 130, n° 6, p. 887. Washington: American Psychological Association.
- Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexogénero. En E. Barberá e I. Martínez Benlloch. *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Bonilla-Campos, A., y Casto-Solano, A. (2000). Estilos diferenciales de personalidad según sexo en población española y argentina. In M.P. Sánchez-López & M.M. Casullo, *Estilos de personalidad: una perspectiva iberoamericana*, pp. 101-131. Madrid: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1997) 'The Forms of Capital' en A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart-Wells (eds) *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., Chamboredón, J.C., y Passerón, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico*. Argentina: Siglo XXI.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *DEDiCA, Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza. Revista de Educação e Humanidades, N° 2*, pp. 123-140. Granada: Universidad de Granada.
- Bravo-García, C., y Berrocal, F. (2001). *San Juan de Lurigancho, Organizaciones Sociales de Base en Cifras*. Lima: TACIF.
- Brickman, P., Coates, D., y Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners a accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and social psychology*, vol. 36, n° 8, pp. 917-927. Washington: American Psychological Association.
- Brody, N., y Ehrlichman, H. (1998). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Brody, N., y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Burns, R. (1990): *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Calvete, E., y Villa A. (1997). *Programa "Deusto 14-16". II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Camps, V. (2001). *¿Qué hay que enseñar a los hijos*. Tercera edición. Barcelona: Debolsillo.
- Caprara, G., y Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics and potentials*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cardenal, V. (1999). *El Autoconocimiento y la Autoestima en el Desarrollo de la Madurez Personal*. Málaga: Aljibe.
- Carpintero, H. (1974). *Psicología general*. Madrid: UNED.

Catacora, R. (2011). Inicio sexual en madres adolescentes peruanas: cuando el despertar se torna difícil. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, V.II., N° 2, pp. 45-55. Puno: Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú.

Cattell, R. B. (1943). The description of personality. *Psychological Review*, 50, pp. 559-594. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Pittsburgh.

Cava, M., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Cava, M., Musitu, G., y Murgui, M. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 2006. Vol. 18, n° 3, pp. 367-373. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

CELADE (1995). América Latina proyecciones de población urbana-rural 1970-2025. *Boletín Demográfico* N° 56. Santiago de Chile: CELADE.

CEPAL y OIJ (2007). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. Buenos Aires: Cepal, OIJ.

Cerviño, C. (2008). *Autoestima y desarrollo personal. Influencia en el rendimiento escolar*. Módulo del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València. Lima: ISPP Crea.

Cervone, D., y Shoda, Y. (1999). Social-cognitive theories and the coherence of personality. En D. Cervone y Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability and organization*, pp. 3-33. Nueva York: Guilford.

Chiroque, S. (2006). Evaluación de desempeños docentes. En *Instituto de Pedagogía Popular, Informe N° 45*, p. 1. Lima: IPP/ACDI.

Church, A., y Lonner, W. (1998). The cross-cultural perspective in the study of personality: rationale and the current research. *Journal of cross-cultural psychology*, 29(1), pp. 32-62. USA: International Association for Cross-Cultural Psychology.

Clausen, J. (1981). Men's occupational careers in the middle years. En D. Eichorn, J. Clausen, N. Haan, M. Honzik y P. Mussen (Eds.), *Present and past in middle life*. New York: Academic Press.

Clemente, A. (1996). *Psicología del Desarrollo Adulto*. Madrid: Narcea S.A.

Clemente, A., Córdoba, A.I. y Gimeno, A. (2002). El control de las experiencias vitales a lo largo de la vida. En M.I. Fajardo y otros (eds.) *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Educación*. (pp. 411-416). Badajoz: PSICOEX.

Comisión de la Verdad y Reconciliación CVR (2003). *Informe Final. Conclusiones Generales*. Lima: CVR.

Consejo Nacional de Educación (2009). *Proyecto Educativo Nacional en el 2008. Balance y recomendaciones*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (1996). El concepto de género. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 21-33. México: UNAM.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

COPEME (2003). *Diagnóstico de Desarrollo Económico Local del Cono Este de Lima Metropolitana*. Lima: COPEME.

Córdova, S. (2004). *Desarrollar la educación local y regional para innovar el Perú*. Ponencia presentada en el I Foro Nacional de Investigación e Innovación Educativa Lima: Instituto EDUCA.

Córdova, S. (2005). *Alfabetización integral: un camino renovado para la educación y el desarrollo*. Documento no publicado. Lima: Instituto EDUCA.

Córdova, S. (2007). *Estudio exploratorio de las manifestaciones del burnout en docentes de Lima Metropolitana y su influencia en la autoestima*. Trabajo presentado en el Módulo Desarrollo Humano del Profesorado del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València (no publicado). Lima: ISPP Crea.

Córdova, S. (2008). *Sistema Educativo Peruano*. Trabajo presentado en el Módulo Sistema Educativo Peruano del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València (no publicado). Lima: ISPP Crea.

Córdova, S. (2009a). La escuela en el centro de la política educativa. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 111-126. Lima: Foro Educativo.

Córdova, S. (2009b). *Educadores limeños: percepciones sobre sí mismos y repercusiones en su desempeño docente*. Trabajo de Investigación tutorado por C. Cerviño (no publicado). Valencia: Universitat de Valencia, ISPP Crea.

Costa, P., y McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, pp. 668-678. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., y McCrae, R. (1980). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 52, N° 1, pp. 81-90. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., McCrae, R., y Arenberg, D. (1980). Enduring dispositions in adult males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, pp. 793 -800. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., Fleg, J., McCrae, R., y Lakatta, E. (1982). Neuroticism, coronary artery disease, and chest pain complaints: Cross sectional and longitudinal studies. *Experimental Aging Research*, 8 (1, Pt. 2), pp. 37-44. London: Routledge.

Costa, P., McCrae, R., y Arenberg, D. (1983). Recent longitudinal research on personality and aging. In K. W. Schaie (Ed.), *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York Guilford Press.

Costa, P., y McCrae, R. (1984). Personality as a lifelong determinant of wellbeing. In C. Malatesta y C. Izard (Eds.), *Affective processes in adult development and aging*. Beverly Hills, CA: Sage.

Costa, P., y McCrae, R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Costa, P., y McCrae, R. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: 1. Development and validation of survey measures. *Psychology and Aging* 1, pp. 140-143. Oregon: University of Oregon. Oregon: University of Oregon.

Costa Jr, P., Busch, C., Zonderman, A., y McCrae, R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment*, volume 50, n° 4, pp. 640-650. United Kingdom: Taylor and Francis Inc.

Costa, P., McCrae, R., Zonderman, A., Barabano, H., Lebowitz, B., y Larson, D. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: 2. Stability in neuroticism,

extraversion and openness. *Psychology and Aging*, vol. 1, pp. 144-149. Oregon: University of Oregon.

Costa, P., y McCrae, R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 653-663. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., y McCrae, R. (1988). Personality in adulthood: a six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of personality and social Psychology*, vol. 54, n° 5, p. 853. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., y McCrae, R. (1989). *NEO PI/FFI manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P., y McCrae, R. (1990). Personality disorders and the five-factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, pp. 362-371. New York: The Guilford Press.

Costa, P. y McCrae, R. (1992a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P., y McCrae, R. (1992b). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 6, pp. 653-665. Western University, London, Canada International Society for the Study of Individual Differences.

Costa, P., y McCrae, R. (1994). Set like plaster?. Evidence for the stability of adult personality. En T. Heatherton y J. Weinberger, (Eds.), *Can personality change?*. Washington, DC: American Association Books.

Costa, P., y McCrae, R. (1998). Trait theories of personality. En Barone, D., Hersen, M., y Van Hasselt, B. (Eds.), *Advanced personality*, pp. 103-121. Nueva York: Plenum.

Costa, P.Jr., Terracciano, A., y McCrae, R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), pp. 322-331. Washington: American Psychological Association.

Costa Jr, P., y McCrae, R. (2006). Age changes in personality and their origins: comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer (2006). *Psychological Bulletin*, Vol. 132, No. 1, pp. 26-28. Washington: American Psychological Association.

Costa, P., y McCrae, R. (2008). *NEO PI R Inventario de Personalidad Neo Revisado. NEO-FFI Inventario Neo Reducido de Cinco Factores*. Madrid: TEA.Ediciones.

Craig, G.J. (1997). *Desarrollo psicológico*. 7a ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Cuadrado, Isabel. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema volumen16, n° 2*, pp.270-275. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

Cuenca, R. (2009). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. En Cuenca, R. (coordinador) (2009). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 – 2009*, pp. 5-12. Lima: Foro Educativo.

Cuenca, R. (2011). En Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*, pp. 11-68. Lima: CNE.

Cuenca, R. (2012). Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000. *Documento de Trabajo, 170. Serie Educación, 4*. Lima: IEP, Clacso.

Cuenca, R., y O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Cuenca, R., y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Cueto, S., Ramírez, C., y León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE.

Da Silva Coutinho, A. (2012). *Personalidad (molelo Big five) y su influencia en el Burnout profesional*. Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura).

Dale C., Gastellu, J.M., y Valer, L. (1986). Familia, comunidad campesina y unidad de producción en el Perú. *Agricultura andina: unidad y sistema de producción (diálogo entre cc. agrarias y cc. sociales*, pp. 440-456. Lima: ORSTOM, UNALM, Ed. Horizonte.

Davis, K., Evans, M., y Lober, J. (Eds.). (2006). *Handbook of gender and women's studies*. London: Sage.

Day, C. (2007) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, 2ª edición. Madrid: NARCEA, S. A. de Ediciones.

De Raad, B. (1992). The replicability of the Big Five personality dimensions in three word-classes of the Dutch language. *European Journal of Personality*, 6, pp. 15-29. European Association of Personality Psychology.

Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, pp. 49-81. USA: Annual Reviews Inc.

Degregori, C.I. (1986). Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *En Socialismo y Participación* n° 36: 46-55, Lima.

Dejo, F. (1989). *Evolución histórica de la comunidad campesina*. Boletín Sistemas Agrarios N° 9, pp.47-61. Lima.

Delors, J. (1998). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Díaz, H. (2009). *Desafíos de la escuela peruana*. Lima: Santillana y Consejo Nacional de Educación.

Donnellan, M., y Lucas, R. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: evidence from two national samples. *Psychology and aging*, vol. 3, n° 3, p. 558. Oregon: University of Oregon.

Dresch, V. (2006). *Relaciones entre personalidad y salud física-psicológica diferencias según sexo-género, situación laboral y cultura-nación*. Tesis doctoral dirigida por Sánchez López, M. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Durá, E. (1994). El sistema afectivo -motivacional: el modelo de los cinco factores. En J. Sánchez-Cánovas y M. P. Sánchez López (Eds.), *Psicología diferencial: Diversidad e individualidad humanas*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Aréces, S.A.

Durkeim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.

Elxepuru, I., y Garma, A.M. (1992). Aspectos teóricos del autoconcepto: teoría y modelos. En A. Villa (Coord.). *Autoconcepto y Educación: Teoría, medida y práctica pedagógica. Colección Estudios y Documentos, N° 7*, pp. 15-57. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.

Espinoza, A., Calderón, A., Burga, G., y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. En *Revista de Psicología*, Vol. XXV (2), pp. 296-338. Lima: PUCP.

Espinoza, A., y Tapia G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, No. 102, pp. 71-87. Valencia: Universidad de Valencia.

Essomba, M. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

Essomba, MA. (2007). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. 7ª. ed. Barcelona: GRAÓ.

Evans, E., Mestanza, M., y Córdova, S. (2008). *Estudio exploratorio sobre las relaciones entre docentes y padres-madres de familia*. Trabajo presentado en el Módulo Metodología de la Investigación Educativa del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València (no publicado). Lima.

Expósito, F., Glick, P., y Moya, M. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), pp. 159-169. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), pp. 429-456. Washington: American Psychological Association.

Fernández, J. (2010) El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados *Psicothema*, Vol. 22, nº 2, pp. 256-262. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias

Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Fernández, M. (2004). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.

Fernández, M. (2008a). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de Lima, Perú. En *Universitas Psychologica*, Volumen 7, N° 2, pp. 385-401. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Fernández, M. (2008b). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 120-125. Santiago: Fundación Científica y Tecnológica.

Fernández, M., y Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima. En *Psicogente*, 15 (28), pp. 314-322. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1982): *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Ed. Alfaplus.

Ferrer, G., y Arregui, P. (2006). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. En Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe PREAL, Arregui, P. (editora), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

Field, D., y Millsap, R. (1991). Personality in advanced old age: Continuity or change? *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46, pp. 299-308. Oxford: University Press.

Fierro, A. y Cardenal, V. (1993). Estudio dimensional de la personalidad madura. *Revista de Psicología general y aplicada*, 4(46), pp. 411-420. España: Federación Española de Asociaciones de Psicología.

Fierro, A. y Cardenal, V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología general y aplicada*, 49(1), pp. 65-82. España: Federación Española de Asociaciones de Psicología.

Fierro, A. y Cardenal, V. (2001). Pertinencia de Estilos de Personalidad y Variables Cognitivas a Indicadores de Salud Mental. *Revista de Psicología General y Aplicada* 54 (2), pp. 207-226. España: Federación Española de Asociaciones de Psicología.

Fiske, D.W. (1949). Consistency of the factorial structure of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, pp. 329-344.

Flaquer, L. (2001). La familia como paradigma. En *Revista de Educación. Monográfico Educación y familia N°325*, pp. 28-29. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Foro Nacional de Educación para Todos (2003). *Plan Nacional de Educación para Todos*. Documento base. Lima: Ministerio de Educación.

Frank, S.J., Avery, C.B., & Laman, M. S. (1988). Young adults' perceptions of their relationships with their parents: Individual differences in connectedness, competence, and emotional autonomy. *Developmental Psychology*, 24(5), 729.

Frieze, I., Parsons, J., Johnson, P., Ruble, D., y Zellman, G. (1978). *Women and sex roles*. New York: Norton.

Fuller, N. (editora) (2005). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Funder, D. (2002). Personality psychology: Current status and some issues for the future. *Journal of Research in Personality*, 36(6), pp. 638-639.

Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, volumen 16, n° 2.

García Huidobro, J. (coordinador) 2008. *Políticas educativas en América Latina: ¿transición hacia un nuevo paradigma?* México: Subsecretaría de Educación Pública.

García Sanz, M., Gomariz, M., Hernández, M. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 2010, pp. 157-188. Murcia: Universidad de Murcia.

García, F. (1997). Selección y evaluación de categorías acerca de la persona sana o madura desde el modelo de los "Cinco Grandes". *Anales de Psicología*, Volumen 13, N° 1, pp. 1-18. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

García, L., y Martínez, M. (2003). *Orientación educativa escuela en la familia y en la escuela*. Madrid: Dykinson.

García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, pp. 387-400. Castellón: Universitat Jaume I.

Gattis, K., Berns, S., Simpson, L., y Christensen, A. (2004). Birds of a feather or strange birds? Ties among personality dimensions, similarity, and marital quality. *Journal of Family Psychology*, vol. 18, n° 4, pp. 564-574.

Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, n° 8, pp. 9-26.

- Giménez Romero, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Barcelona societat. Revista de coneixement i anàlisi social*, n° 16, pp. 32-41.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, A. (2007). La familia en la sociedad de la información y de la diversidad. En Buxarrais, M. R. y Zeledón M.P. (coordinadoras): *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Claret.
- Gimeno, A. (2011). La familia como contexto de desarrollo. En *Materiales del Curso La familia como concepto de desarrollo, Master en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contextos Multiculturales* de la Universidad de Valencia. Lima:
- Ginsburg, F., y Tsing, A.L. (Eds.). (1990). *Uncertain terms: Negotiating gender in American culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative "Description of Personality": The Big-Five Factors Structure. *Journal of personality and Social psychology*, 59 (6), pp. 1216-1229. Washington: American Psychological Association.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 1, pp. 26-42.
- Goldsmith, R., y Heiens, R. (1992). Subjective age: A test of five hypotheses. *Gerontologist*, 32, pp. 312-317.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Buendía, H., Fuentes, C., y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Gómez, L. (2007). *Desarrollo humano del profesorado*. Módulo del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València. Lima: ISPP Crea.
- Gómez, L. (2013). *Empoderamiento y revaloración de la función docente. Fortalecimiento de habilidades personales y profesionales para el afrontamiento de la conflictividad y crisis de la enseñanza*. Lima: Corefo.
- Gómez, M. (2011). *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Tesis doctoral dirigida por Cerviño, C. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, A., y González, G. (2008). Valor operativo y expectativas implícitas de la intervención psicológica. *Revista de Humanidades* n° 15. 2008, pp. 217-235. Sevilla: UNED.
- González, M.C., y Touron J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autoregulación del aprendizaje*. Navarra: Eunsa.
- González, J., Nuñez, C., y Glez, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y aprendizaje escolar. *Revista Psicotema*, vol. 09 (2), pp. 271-289.
- Gould, R. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York: Simon & Schuster.
- GRL-Gobierno Regional de Loreto (2008a). *Plan de Desarrollo Regional Concertado 2008-2021*. Iquitos: GRL.
- GRL-Gobierno Regional de Loreto (2008b). *Proyecto Educativo Regional de Loreto 2007-2021*. Iquitos: GRL.
- Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 15-36. Lima: Foro Educativo.

- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: perspectivas*. Lima: CEP.
- Haan, N. (1981). Common dimensions of personality development: early adolescence to middle life. En D.H. Eichorn, et al. (Eds.), *Present and past in middle life*. New York: Academic press.
- Haan, N., Millsap, R., y Hartke, E. (1986). As time goes by: Change and stability in personality over fifty years. *Psychology and Aging*, 1, pp. 220-232. Oregon: University of Oregon.
- Haig, D. (2004). The inexorable rise of gender and the decline of sex: Social change in academic titles, 1945-2001. *Archives of Sexual Behavior*, 33, pp. 87-96.
- Hampson, S. (1982). *The construction of personality*. Londres: Routledge y Kegan, Paul (trad. cast.: *La construcción de la personalidad*, Barcelona, Paidós, 1986).
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. En B. Avalos, y M. Nordenflycht (coord.), *La Formación de Profesores perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, xxx (2), 201-213.
- Heckhausen, J., y Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, pp. 284-304.
- Helfer, G., Pascasio, N., Tovar, T., y Alvarado, V. (2006). *Cumplo y exijo. Modelo de cooperación y responsabilidad para la gestión educativa de calidad*. Lima: Foro Educativo.
- Hernández, F., y Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Mexico: Paidós.
- Herzog, A., y Markus, H. (1999). The self-concept in Life Span and aging research. En V. L. Bengtson y K. W. Shaie (Eds.), *Handbook of Theories of Aging*. New York, NY: Springer Publishing Company. Inc.
- Hoces, Z. (2007). *Indicadores de desarrollo humano en el Perú*. Módulo del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València. Lima: ISPP Crea.
- Huberman, A. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO, 1973.
- Huguet, A y Madariaga, J. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ibáñez, E. (1989). Individuo, Persona y Personalidad. En Ibáñez y Pelechano (eds.) *Personalidad*, pp. 241-262. Madrid: Alhambra.
- Ibáñez, E., y Galdón, M.J. (1985) Una historia interminable de la psicología de la personalidad. En Báguena y Belloch (Eds.), *Extraversión, Psicoticismo y dimensiones emocionales de la personalidad*, pp. 3-49. Valencia: Promolibro.
- Ibarra, L. (2002). *Educación en la Escuela, Educación en la Familia: Realidad o Utopía*. Guayaquil: Departamento de Publicaciones, Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad de Guayaquil.
- Iguíñiz, M. (2009). La descentralización como un proceso de todo el Estado y sus relaciones con la sociedad. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 127-141. Lima: Foro Educativo.
- INEI (2007). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Lima: INEI. Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INEI (2008). *Perfil Sociodemográfico del Departamento de Lima y la Provincia Constitucional del Callao. Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INEI (2009a). *Perfil Sociodemográfico del Departamento de Loreto. Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INEI (2009b). *Perfil Sociodemográfico del Departamento de Huancavelica. Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INEI (2011). *Cuentas Nacionales del Perú: Producto Bruto Interno por Departamentos 2001-2010*. Lima: INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INEI (2013). *Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial y Primaria, 2012*. Lima: INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Izard, C., y Ackerman, B. (1998). Emotions and self-concept across the life span. En K. W. Schaie y M. P. Lawton (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics*. New York, NY: Springer Publishing Co, Inc.

Izquierdo, A. (2002). Temperamento, carácter personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación, Volumen 13, Nº 2*, pp. 617-643.

Jaramillo, J., Díaz K., Niño, L., Tavera, A., Velandia A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología, Vol. 2, Nº. 2*, pp. 205-215. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

Jaramillo, M., Ñopo, H., y Díaz, J. (2007). La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, pp. 235-283.

Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural. Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias*. Tesis doctoral dirigida por José Luis Lalueza. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

John, O., y Srivastava. S. (1999). *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. New York: Pervin & John.

Jones, C., y Meredith, W. (1996). Patterns of personality change across the lifespan. *Psychology and Aging, 11*, pp. 57-65. Oregon: University of Oregon.

Judge, T., Heller, D. y Mount, M. (2002). Five factor model of personality and job satisfaction. A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87(3)*, pp. 530-541.

Kalish, R.A. (1983). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.

Keller, H. (1997). Evolutionary approaches. In J.W. Berry, Poortinga, Y.H., & Pandey, J., *Cross-cultural psychology. Theory and method*. Volume 1. Boston: Allyn and Bacon.

Kochanska, G., Friesenborg, A., Lange, L., y Martel, M. (2004). Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of personality and social psychology, vol. 86, n° 5*, p. 744. Washington: American Psychological Association.

Kogan, N. (1990). Personality and Aging. En J.E. Birren and K.W. Schaie (Eds.). *Handbook of Psychology*, pp.330-346. San Diego: Academic.

Krueger, J., y Heckhausen, J. (1993). Personality development across the adult life span: Subjective conceptions vs cross-sectional contrast. *Journal of Gerontology Psychological Science*, 48, pp. 100-108.

Labouvie-Vief, G. (1999). Emotions in adulthood. En V. L. Bengtson y K. W. Shaie (Eds.), *Handbook of Theories of Aging*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc.

Laca, F., Mejía, J., Yañez, C., y Mayoral, E. (2011). Factores afectivos y de personalidad como antecedentes del bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, volumen 9, n° 16, pp. 11-26.

Lawton, M. (1996). Quality of life and affect in later life. En C. Magai y S. Mcfadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging*, pp. 327-348. San Diego: Academic Press.

Lefrançois, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. Sexta edición. México: International Thomson Editores, S.A. de C.V.

León, R., Sirlopú, D. (1996). Diferencias de género en el patrón de conducta tipo A en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*. 14:183-209. Lima: PUCP.

Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), pp. 3-13.

Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., y McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Lila, M.S. (1991). *El autoconcepto: una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura dirigida por Musitu, G. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Lima R., J., Lima, S., M., Jiménez, N., y Domínguez, I. (2012). Consistencia interna y validez de un cuestionario para medir la autopercepción del estado de salud familiar. *Revista Esp. Salud Pública* 2012, Vol. 86, N° 5. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lima, M., y Simões, A. (2000). A Teoria dos cinco factores: Uma Proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Artigo-Análise Psicológica*, 2 (XVIII), pp. 170-171.

Linn, R., y Herman, J. (1997). *La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*. Lima: PREAL-GRADE.

Llor, B., Abad, M.A., Garcia, M., y Nieto, J. (1995). *Ciencias psicosociales aplicadas a la Salud*. Madrid. Interamericana McGraw-Hill.

Löckenhoff, C., Terracciano, A., y Costa Jr, P. (2009). Five-factor model personality traits and the retirement transition: Longitudinal and cross-sectional associations. *Psychology and aging*, volumen 24, n° 3, p. 722. Oregon: University of Oregon.

Loli, A. (2005). *Compromiso organizacional de los trabajadores y su relación con algunas variables demográficas*. Lima: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UNMSM.

Loli, A., y Cuba, E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación en Psicología*, volumen 10, N° 1, pp. 103-108. Lima: Facultad de Psicología UNMSM.

López, L.E. (2009). Democracia y cambios en la educación latinoamericana: Lecciones para el Perú. En *Niñez indígena y Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*, pp. 9-39, Lima: Care Perú, Educa, Save the Children, Tarea, Unicef

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

López, N. (coordinador), D'Alessandre, V., Corbetta, V. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

López, Sinesio (1997) *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.

Lorence, B., Jiménez, L. y Sánchez, J. (2009). Un análisis de los sucesos vitales estresantes experimentados por adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios. *Portularia Vol. LX, N° 1*, pp. 115-126. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Loscertales, F. (1989). Aspectos psicosociales del rol docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 6*, pp. 541-549.

Lynn, R., y Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 countries. *Journal of Social Psychology, 137*, pp. 369-373.

Maccoby, E.E. Y Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed. de la serie) y E.M. Hetherington (Ed.del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (1-101). New York, Wiley.

MacDonald, K. (1998). Evolution, culture, and the Five-Factor Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 29(1)*, pp. 119-149. USA: International Association for Cross-Cultural Psychology.

Machargo, J. (1991) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Major, B., Barr, L., Zubek, J., y Babey, S.H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W.B. Swann, J.H. Langlois y L.A.Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society*. Washington, DC: American Psychological Association.

Manrique, N. (2009). Pueblos indígenas: Rezagos de una monarquía. En Oxfam Internacional-Oxfam América, *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú*, pp. 66-75, Lima.

Marcelo, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En F. Larrosa & M. D. Jiménez (Eds.), *Análisis de la profesión docente*, pp. 15-43. Alicante: CAM.

Marcelo, C. (2008). *Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones.

Marcelo, C., Estebaranz, A., Imbernón, F., Martín-Moreno, Q., Mingorance, P., Montero, L., y Villa, A. (1999). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.

Markus, H.R. & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), pp. 63-87. USA: International Association for Cross-Cultural Psychology.

Martí, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, Nº 66, pp. 5-10.

Martínez Ferrer, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Tesis doctoral dirigida por Dr. Gonzalo Musitu Ochoa y Dr. Juan Herrero Olaizola. Valencia: Universitat de València.

Martínez, A. (2001). La indefensión de los profesores: Fuentes de tensión del trabajo docente y estrategias para prevenir y superar sus repercusiones en la personalidad del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 188, pp. 521-546.

Martínez, A. (2008). *Metodología de la Investigación Educativa*. Módulo del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València. Lima: ISPP Crea.

Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral dirigida por Estaun, S. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Marzana, D., Perez-Acosta, A., Marta, E., y González, M. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 28, n° 1, pp. 99-112. Bogotá: Universidad del Rosario.

Mason, K. (1995). *Gender and demographic change: What do we know?* Liege (Belgium): International Union for the Scientific Study of Population.

McAdams, D. P. (1992). The five-factor model in personality: a critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.

McCrae, R., Costa, P., Hřebíčková, M., Urbánek, T., Martin, T., Oryol, V., y Senin, I. (2004). Age differences in personality traits across cultures: self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality*, vol. 18, n° 2, pp. 143-157.

McCrae, R., Costa, P.Jr., Del Pilar, G., Rolland, J., y Parker, W.D. (1998). Cross-cultural assessment of the five-factor-model: the revised NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), pp. 171-188. USA: International Association for Cross-Cultural Psychology.

McCrae, R., y Costa, P. (1984). *Emerging lives, enduring dispositions: Personality in adulthood*. Boston: Little, Brown.

McCrae, R., y Costa, P. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, pp. 231-252.

McCrae, R., y Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research*, 2ª ed., pp. 139-152. Nueva York: Guilford.

McCrae, R., y Costa, P. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, vol. 36, n° 3, pp. 587-596.

McCrae, R., y Costa, P. Jr. (1990). *Personality in Adulthood*. New York: Guilford Press.

McCrae, R., y Costa, P. Jr. (2003). *Personality in Adulthood*. New York: Guilford Press.

McCrae, R., y Costa, P., Jr. (1995). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, pp. 509-516.

McCrae, R.R. y Terracciano, A. (2005a). Universal features of personality traits from the observer's perspective: data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), pp. 547-561. Washington: American Psychological Association.

McCrae, R.R. y Terracciano, A. (2005b). Personality profiles of cultures: aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), pp. 407-425. Washington: American Psychological Association.

Mead, G.H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.

Medrano, C., y Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, (24), pp. 53-67.

Mejía, J.M. (2008). *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico de San Marcos.

Mello, G (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. En Revista PRELAC, *Protagonismo docente en el cambio educativo*, pp. 25-37. Santiago: UNESCO.

Mestre-Miquel, J., Guillen-Palomares, J., y Caro-Blanco, F. (2012). Abuelas cuidadoras en el siglo XXI: recurso de conciliación de la vida social y familiar. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12(1).

Miller, B., y Cook-Greuther, S. (1990). *Transcendence and mature thought in adulthood: The further reaches of adult development*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield.

Millon, T. (1994). *Millon Index of Personality Styles, Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.

Millon, T. (1998). *Transtornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.

Millon, T. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Segunda edición. Barcelona: Masson.

Millon, T., y Bloom C. (2008) *The Millon inventories: a practitioner's guide to personalized clinical assessment*. Second edition. New York, London: Guilford Press.

MINEDU (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación (2005a). *Educación: calidad y equidad. Reglamentación de la Ley General de Educación Nro. 28044*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005b). *Indicadores de la educación. Perú 2004*. Lima: Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005c). *Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005d). *Ley de Carrera Pública Magisterial. Ley Nº 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial*. Lima: Ministerio de Educación.

MINTRA (2008). *La mujer en el mercado laboral peruano. Informe Anual 2008*. Lima: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 (1), pp. 858-873.

Mischel, W., y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 229-258. USA: Annual Reviews Inc.

Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*, pp. 71-169. Lima: CNE.

Montoya, Rodrigo (1979). *Producción parcelaria y universo ideológico. El caso de Puquio*. Lima: Mosca Azul.

Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *En Revista Peruana de Investigación Educativa*, No. 3, 2011, pp. 96-129. Lima: SIEP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Morros, M., Pushkar, D. y Reis, M. (1998). A study of current, former, and new elderly volunteers: A comparison of developmental and trait models of personality. *Journal of Adult Development*, 5(4), 219-230.

Moya, M., y Lemus, S. (2004). Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), pp. 225-245. España: Federación Española de Asociaciones de Psicología.

Mruk, Ch. (1999). *Auto-Estima Investigación teoría y práctica*. 2ª edición. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Municipalidad Distrital de San Juan de Lurigancho (2005). *Plan de Desarrollo Municipal Concertado 2005-2015. San Juan de Lurigancho*. Lima: Municipalidad Distrital de San Juan de Lurigancho. Sistema de Participación y Concertación Local.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. En *Portularia Vol. V, Nº 2*, pp. 147-163. Huelva: Universidad de Huelva.

Muñoz, F. (2009). El Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa: de la experimentación a la puesta en marcha. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 37-49. Lima: Foro Educativo.

Murillo, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 55, pp. 49-83.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Naranjo, M.L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José: Universidad de Costa Rica.

Narrow, W.E., First, M.B., Sirovatka, P.J., y Regier, D.A. (2007). *Agenda de investigación para el DSM-V. Consideraciones sobre la edad y el género en el diagnóstico psiquiátrico*. Barcelona: Elsevier/ Masson.

Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Netting, R., Wilk, R., y Arnould, E. (1984). *Households: Comparative and Historical Studies of the Domestic Group*. California: University of California.

Neugarten, B. (1968). *Middle age and aging*. Chicago: the University of Chicago Press.

Norman, W. T. (1967). *2800 personality trait descriptors, normative operating characteristics of a university population*. Department of Psychology. University of Michigan. Michigan: Ann Arbor.

Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replied factor structur inpeer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 66, 6, pp. 574-583.

Núñez, J., y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

OIT-PNUD (2009). *Trabajo y familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Oliart, P. (2004). ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. Inge Sichra, compiladora. En *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.

Orlofsky, J., Marcia, J., y Lesser, I. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality an Social Psychology*, 27, pp. 211-219.

Orlofsky, J., Marcia, J., y Lesser, I. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, pp. 211-219. Washington: American Psychological Association.

Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010) Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, pp. 495-515.

Padilla, M.T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer. *Portularia 1*, pp. 223-232. Huelva: Universidad de Huelva.

Palacios, J. (1990). Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez. En *Desarrollo psicológico y educación, volumen I*, pp. 521-544. España: Alianza Editorial.

Palacios, J. (2001). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J., *Los agentes de la socialización. Segunda Parte: Los agentes de la socialización*, pp. 262:335. Madrid: Pirámide.

Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pancorbo, G, Espinoza, A., y Cueto, R. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza. *Revista de Psicología*, Vol. XXIX (2), ISSN 0254-9247, pp. 311- 342. Lima: PUCP.

Papalia, D, Wendkos, S, Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. Duodécima edición. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D. y Olds, S. W. (1997). *Desarrollo humano*. Sexta Edición. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S .A.

Papalia, D.E. y Olds S.W. (1997). *Desarrollo humano*. Cuarta Edición. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

Paredes Ruiz, S. (2008). Psicohistoria y formas histórico generales de la personalidad en el Perú. *Revista IIPSI Facultad de Psicología, Volumen 11, N° 1*, pp. 217-238. Lima: UNMSM.

Parra, J., Gomariz, M., y Sánchez, M. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. En *REIFOP*, 14 (1), pp. 177-192. Consultado el 13 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.aufop.com>.

Paterna, C., Martínez, M. C., y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.

Peiró, J. M. (1987). *Estudio psicosocial de la demanda y uso de las instalaciones deportivas en la Comunidad Valenciana (I)*. Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

Peiró, J. M. (1987). *Estudio psicosocial de la demanda y uso de las instalaciones deportivas en la Comunidad Valenciana (II)*. Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

Pequeña, J., y Ezcurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. En *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 9 (1), pp. 9-22.

Pérez, R., & Leticia, M. (2012). En un porvenir incierto: La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. En *Norteamérica*, Año 7, número 1, pp. 99-124.

Pervin, L. (1981). *Personalidad. Diagnóstico, teoría e investigación*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Pervin, L. (1997). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Pervin, L.A. (1970). *Personality: Theory, Assessment and Research*. New York: John Wiley & sons. Inc. (traducción al castellano DDB, Desclee de Brouwer. Bilbao, 1979).

Picón, C. (2005). *Esperanzas y utopías educativas. Apuntes para el diálogo nacional*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y El Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe-CREFAL.

PNUD (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2002. Aprovechando las potencialidades*. Lima: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD PERÚ (2008). *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. Notas y cifras acerca del Índice de Desarrollo Humano en el Perú*. Lima, Perú.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2009. Por una densidad del Estado al servicio de la gente*. Lima: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2012a). *Perú: la oportunidad de un nuevo ciclo de desarrollo. Escenarios prospectivos 2012-2016/ Informes de nacionales de prospectiva política*. La Paz - Bolivia: PAPEP-PNUD, IDEA Internacional.

PNUD (2012b). *Memoria Anual 2012*. Lima: PNUD Perú.

Poloni, J. (1987). *San Juan de Lurigancho: su historia y su gente: un distrito popular de Lima*. Lima: CEP.

PRELAC I, (2002). *Informe Final Primera. Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO.

PRELAC II, (2007). *Informe Final II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO.

Quinonez de Bernal, C. (2012). Diversidad cultural e interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay. En *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 8 (1), pp. 7-24.

Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º Básico de una escuela de alto riesgo. En *Anales de Psicología*, vol. 21 (1), pp. 102-115. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Rapoport, A. (1997). Science, Explanatory Theory and Environment-Behavior Studies. En S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto, H. Minami, (Edit.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research: underlying assumptions, research problems, and methodologies*, pp. 107- 140. New York: Plenum.

Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 26 años hasta la ancianidad. El adulto y el viejo*. Barcelona: Paidós.

Rathus, S. A. y Nevid, J. S. (1989). *Psychology and the Challenges of Life. (4th Ed)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Recio, P., Cuadrado, I., y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), pp. 522-528. Asturias: Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

Reynolds, W.M., y Miller, G.E. (Eds.). (2003). *Handbook of psychology. Vol. 7. Educational Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.

Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. (2a. Ed.)*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.

Rivas, J., Leite, A., y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 161-183. Málaga: Universidad de Málaga.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Letras Universitarias.

Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción y Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Rivero, J. (2009). El Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (Pronama): intenciones, triunfalismo y realidades. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 51-72. Lima: Foro Educativo.

Rivero, J. (Coordinador general) (2003). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

Robalino, M. (2005). Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. En Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO, *Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, pp. 173-196. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Roberts W. y Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, vol. 17, n° 1, pp. 31-35.

Roberts, B., Caspi, A., y Moffitt, T. (2003). Work experiences and personality development in young adulthood. *Journal of personality and social psychology*, vol. 84, n° 3, p. 582. Washington: American Psychological Association.

Roberts, B., Walton, K., y Viechtbauer, W. (2006). Personality traits change in adulthood: reply to Costa and McCrae (2006). *Psychological Bulletin Copyright 2006 by the American Psychological Association 2006, Vol. 132, No. 1*, pp. 29–32.

Roberts, K. (1997). Prolonged Transitions to Uncertain Destinations: the implications for careers guidance. En *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 3, pp. 345-360.

Robledo, P. (2012). *Contexto familiar y aprendizaje escolar. Estudios comparativo y de intervención*. Tesis doctoral dirigida por García Sánchez, J. N. León: Universidad de León.

Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, volumen 43, n° 2, pp. 250-259.

Rodrigo, M. (coord.) y Palacios, J. (coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, S. (2005). *Características relevantes autodefinidas de la personalidad y su influencia autopercebida en el desarrollo vital*. Tesis doctoral dirigida por Clemente, A., y Acosta, M. Huelva: Universidad de Huelva.

Rodríguez, Y., y Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), pp. 119-128. España: Fundación Infancia y Aprendizaje

Rogers, C. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teorías*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de psicología*, volumen 21, n° 2, pp. 244-258. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Rosenberg, M. (1982). Psychological selectivity in self-esteem formation. In M. Rosenberg & H. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*. *Psychological Review*, 96, pp. 341-357. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Pittsburgh.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*. *Revista de Ciencias Sociales*, volumen 30, pp. 95-145.

Ruiz Bravo, P., Rosales, J.L., y Neira, E. (2005). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Lima: GRADE.

Sagastizabal, María de los Ángeles (2006): "Diversidad, Interculturalidad y Educación". En: Aldo Ameigeiras y Elisa Jure (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sánchez, C., y Cerviño, C. (2006). *Factores que condicionan los niveles de satisfacción del docente dominicano y su influencia en el compromiso con los procesos de cambio y transformación de la práctica educativa*. Trabajo de Investigación. Valencia: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y Universitat de Valencia.

Sánchez-Barranco, A. (1991). *Historia de la psicología*. Sevilla: Científico-Técnica.

Sanchez-Bernardos, M. L. (1992). La estructura de la personalidad: el enfoque lexico y los cinco grandes. *Estudios de Psicología*, 6, pp. 73-78.

Sanchez-Bernardos, M. L. (1995). Las cinco dimensiones básicas de la personalidad. En M. D. Avia y M. L. Sanchez-Bernardos (Eds.), *Personalidad, aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.

Sandoval, P. (2003). *Perfil del docente peruano*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Sen, A. (1990). Gender and Cooperative Conflicts. En Irene Tinker (ed.) *Persistent Inequalities*, pp. 123-149. New York: Oxford University Press.

Sen, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice. En M. Nussbaum and J. Glover (eds.) *Women, Culture and Development*, pp. 259-273. Oxford: Clarendon Press.

Serra, E.; Gómez, L.; Pérez, J. y Zacarés, J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*, pp. 141-160. Madrid: Alianza Editorial.

Shoda, Y., y Mischel, W. (2000). Reconciling contextualism with the core assumptions of personality psychology. *European Journal of Personality, Volume 14, Issue 5*, pp. 407-428.

Silva Santisteban, R. (2009). Pueblos indígenas: Rezagos de una monarquía. En Oxfam Internacional-Oxfam América, *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú*, pp. 104-111, Lima.

SITEAL (2011). *La situación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Buenos Aires: IPE UNESCO – OEI

Soldz, S., y Vaillant, G. (1999). The Big Five personality traits and the life course: A 45 year longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 33(2)*, pp. 208-232.

Staudinger, U., Fleeson, W., y Baltes, P. (1999). Predictors of subjective physical health and global well-being: Similarities and differences between the United States and Germany. *Journal of Personality and Social Psychology, vol. 76, n° 2*, p. 305. Washington: American Psychological Association.

Stuart-Hamilton, I. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

Subaldo, L. (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Tesis doctoral dirigida por Amparo Martínez, José González Such y Luis Gómez Pérez. Valencia: Universitat de Valencia.

Szasz, I. (1998). Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México. *Varones, sexualidad y reproducción*, pp. 137-62.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tenti, E. (2002). Socialización. En: Carlos Altamirano (ed.), *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. IPE-UNESCO-OSDE. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XXIII, 1*, pp. 139-163. Lima PUCP.

Tomás, J.M. (2007). *Introducción a la Metodología Cuantitativa con SPSS*. Módulo del Programa de Doctorado 700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano de la Universitat de València. Lima: ISPP Crea.

Tomás, J.M. (coord.). (2011). *Guía de trabajos de investigación cuantitativos en psicología educativa y del desarrollo*. Lima: ISPP Crea, Universidad de Valencia.

Torío, S., Hernández, J., Peña, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educacion, 343. Mayo-agosto 2007*, pp. 559-586. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Torres, F. y Zacarés, J.J. (2004). La adultez emergente: ¿Una nueva fase en el ciclo vital? *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa: Intervención Psicoeducativa en desarrollo*, pp. 713-724. Almería.

- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, volumen 30, número 2, pp. 281-299.
- Torres, R.M. (1995). Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa. Ponencia presentada en el Seminario *Nuevas formas de aprender y de enseñar: Demandas a la formación inicial del docente*. Santiago de Chile: CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF.
- Torres, R.M. (1996). Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. En *Perspectivas*, Nº 99, volumen XXVI, Nº 3. Francia: UNESCO.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A., y Joly, S. (1995). Neo-sexism: Plus c'change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp. 842-849.
- Tovar, T. (2009). El Proyecto Educativo Nacional: punto de partida, punto de quiebre y punto de llegada. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 143-166. Lima: Foro Educativo.
- Trapnell, L., y Zavala, V. (2009). El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA. En R. Cuenca, (coordinador). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009*, pp. 95-108. Lima: Foro Educativo.
- Tubert, S. (Ed.). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Tubino, F (2008). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. En *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm., pp. 170-180. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60, 225-251. (Trabajo original publicado en 1961, USAF ASD Tech.Rep. No.61-97. Lackland Air Force Base. Texas: US Airforce.
- UNESCO (1995). Historia de ciudades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* Nº 125. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. París: UNESCO.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD (2008). *Evaluaciones Nacionales*. Lima: Ministerio de Educación (2005).
- Uriarte, J.D. (2005). En la transición a la vida adulta. Los adultos emergentes". I. Ruiz, F. Vicente (eds.): *Necesidades Educativas Específicas: ¿hay respuestas?* Actas del XII Congreso INFAD, pp.145-160. Santander: INFAD.
- Uriarte, J.D. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, Volumen 12. Nº 2, pp. 279-292. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vaillant, G. 1977. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Valcarcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Vargas Llosa, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*, Discurso del Nobel, Discurso del Nobel, p. 9, Estocolmo.
- Vega, J. L. y Bueno, M. B. (1996). *Pensando en el futuro*. Madrid: Síntesis.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomos I, III. Madrid: Ed. Visor.
- Voli, F. (1998). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora S.A.

Villa, A. (Coord.) (1992). *Autoconcepto y Educación: Teoría, medida y práctica pedagógica*. Colección Estudios y Documentos, N° 7. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Villa, A., y Yáñez, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vivas, H., Correa, J., y Domínguez, J. (2011). Potencial de logro educativo, entorno socioeconómico y familiar: una aplicación empírica con variables latentes para Colombia. En *Sociedad y Economía N° 21*, pp. 99-124. Cali: Universidad del Valle.

Voydanoff, P. (1983). Unemployment: Family strategies for adaptation. En C. R. Figley y H. I. McCubbin (Eds.), *Stress and the family. Vol. 1L Coping with catastrophe*. New York: Brunner/Mazel.

Vultur, M. (2005). Las estructuras difuminadas de la edad adulta: transformación de las relaciones sociales y "prolongamiento de la juventud" en Rumanía. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, pp. 83-95.

Wayne, J., Musisca, N., y Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, volume 64, n° 1, pp. 108-130.

Whitebourne, S.K. i Weinstock, C.S. (1986). *Adult Development*. 2nd. Ed. New York: Praeger Publishers.

Wiggins, J. (1968). Personality structure. *Annual review of Psychology* 19, pp. 293-350. USA: Annual Reviews Inc.

Wilhelm, K. (2009). *Impacto de la evaluación de desempeño profesional docente sobre la autoestima profesional en profesores evaluados en la comuna de Valdivia*. Tesis de grado de Magíster en Educación. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Wilhelm, K., Martín, G., y Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, n° 1.

Wolff, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe PREAL, P. Arregui (editora), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*, Santiago: PREAL.

Yamamoto, J. y Feijoo, R. (2007). Componentes émicos del bienestar. Hacia un modelo alternativo de desarrollo. En *Revista de Psicología*, Vol. XXV (2), ISSN 0254-9247, pp. 197-231. Lima: PUCP.

Zacarés J.J. y Serra E. (1998) *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

Zacarés, J.J. (1994). *Madurez Psicológica: Un análisis teórico y empírico de un constructo evolutivo*. Tesis doctoral dirigida por Serra, E. València: Universitat de València.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1995). La madurez psicológica desde la perspectiva legal: análisis del prototipo de persona madura en una muestra de adultos. *Psicologemas*, 9 (18), pp. 165-200. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Psicología.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de psicología*, 12 (1), pp. 41-60. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Zucker, K.J. (2002). From the editor's desk: Receiving the torch in the era of sexology's renaissance. *Archives of Sexual Behavior*, 31, pp. 1-6. New York: International Academic of Sex Research.

WEBGRAFÍA

Acuerdo Nacional (2004). *Acuerdo Nacional*, 3ª edición. Lima. Recuperado el 03 de julio de 2008. Disponible en <http://www.acuerdonacional.pe/declaraciones-emitidas>

Alaminos, A. (2008): La juventud y sus límites operativos. *Revista Obets* 2, (2008). Universidad de Alicante. Recuperado el 30 de setiembre de 2013. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9027/1/OBETS_02_01.pdf

Allen, J., Moore, C., Kuperminc, G., y Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child development*, 69(5), pp. 1406-1419. Consultado el 23 de noviembre de 2012. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1557707/>

Allport, G., y Odbert, H. (1936). Trait names: a psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, vol. 47, N° 1, Whole N° 211. USA: Psychological Review Publications. Recuperado el 24 de Julio de 2013. Disponible en http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/psnTraitNames_Allport.pdf

Alonso, M. y Martínez-Taboada, C. (2011). Educación multicultural y bienestar social del profesorado. En *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), pp. 32-37. Recuperado el 15 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.psych.unc.edu.ar/racc/index.php/comportamiento/article/viewFile/112/Alonso>

Ames, P. (2011). Educación, cultura y política: una mirada a la obra de Carlos Iván Degregori. En *Revista Argumentos*, año 5, n° 3. Disponible en http://www.revistargumentos.org.pe/educacion_cultura_y_politica_una_mirada_a_la_obra_de_carlos_ivan_degregori.html

Amores, F.J., y Ritacco, M. (2011). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social. *Riejs Revista Internacional de Educación para la justicia social*, volumen 1, número 1, pp. 153-178. Consultado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art7.pdf>

Anslón, J. (2006). *La educación en el Perú: constructora de democracia o reproductora de desigualdades*. Recuperado el 5 de mayo de 2012. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/103699790/La-educacion-en-el-Peru>

Aparicio, M. (2001). *Evaluación de la personalidad mediante el modelo de Theodore Millon en el ámbito laboral*. Tesis doctoral dirigida por Sánchez, M. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 10 de agosto de 2008. Disponible en <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t25306.pdf>.

Aranda, S., Martín, L., y Carbonero M. (2002). Percepción de las relaciones sociales en la escuela por los futuros profesores de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado 20 de agosto de 2009. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031368&orden=176573&info=link>

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, volumen 55, número 1, pp. 469-480. Recuperado el 1 de Julio de 2012. Disponible en <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Arnett%2000%20emerg%20adulthood%20copy.pdf>

Arregui, P. (editora) (2004). *Es posible mejorar la educación peruana. Evidencias y Posibilidades*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Consultado el 30 de julio de 2013. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828120308/esposible.pdf>

Ayala, J., Cabezas, A., y Filippis, G. (2011). La integración de la mujer en el ámbito laboral. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiesis, FUNLAM N° 22*. Consultado el 30 de julio de 2012. Disponible en <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/212/195>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23, 5*, pp. 611-626. Recuperado el 23 de noviembre de 2011. Disponible en http://library.mpib-berlin.mpg.de/ftp/pb/PB_Theoretical_1987.pdf

Barca, A., Mascarenhas, S., Brenlla, J., y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria de Galicia (España). En *Revista Amazônica, Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educaçao, UFAM, Ano 5, vol IX, Número 2*, pp. 370-412. Humaitá: Universidad Federal do Amazonas. Consultado el 30 de julio de 2012. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4185528>

Bartet, L. (2009). *Género, cultura y desarrollo. Evolución de los discursos feministas oficiales*. Recuperado el 16 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.omni-bus.com/n20/leyla.html>.

Bello, M. (2009). Que la tortilla se vuelva... En *Hablaeducación Blog, Foro Educativo*. Recuperado en 25 mayo de 2009. Disponible en <http://hablaeducacion.blogspot.com>.

Bengoechea, P. (1997). La familia y algunos factores de disociación. *Aula Abierta N° 69*, pp. 53-74. Consultado el 27 de julio de 2012. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45408>

Berastegui, A (2013). El nuevo universo de formas familiares. *Rev. Crítica n° 984*, pp 14-17. España: Fundación Castroverde. Consultado el 19 de diciembre de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4199729>

Bernal, M. (2010). La situación de la Educación en Iberoamérica. En *Tejuelo, n° 9*, pp. 38-57. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719326>

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula». En *Educação & Sociedade. Especiais Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica, Volumen 26, N° 92*, Campinas, pp. 859-888. Recuperado en 15 mayo de 2009. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. En *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar – RINACE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 11, Número 2*, pp. 61-86. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>

Bonder, G. (1994). *Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. Recuperado el 6 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm>.

Bos, M., Moreno, C., y Schwartz, M. (2012). ¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe? : cuatro medidas de desigualdad analizando PISA 2009. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf#page=19>

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, Volumen 4, N° 2e*, pp. 84-101. Recuperado 20 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>.

Cardenal, V. (2005). Personalidad, self y salud. *Escritos de psicología*, N° 7, pp. 35-43. Recuperado 21 de agosto de 2009. Disponible en http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision1.pdf

Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 1, pp. 108-127. Recuperado el 24 de julio de 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art7.pdf>

Carrère, C. (2012). Espacio, género y poder. Sistema sucesoral y transmisión del sentimiento de pertenencia social en una familia terrateniente de Panguipulli. En *Espacio Regional Vol. 2, n° 9*, pp. 101-109. Osorno: Chile. Recuperado el 12 de julio de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Espacio%2C+g%C3%A9nero+y+poder.+Sistema+sucesoral+y+transmisi%C3%B3n+del+sentimiento+de+pertenencia+social+en+una+familia+terratiente+de+Panguipulli&db=1&m=&fi=&ff=&td=todo&idi=0>

Castro, L. y Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. En *Universidad de La Rioja, Contextos educativos, Revista de Educación*, núm. 16, pp. 55-72. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/1290>

Cavero, R. (2008). La educación para indígenas en los andes peruanos: una mirada intercultural (1941-1989). En *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 11, pp. 46-71. Chile: Universidad de Valparaíso. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=55261103>

CFIE (2013). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Segovia: Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado.pdf

Clark, A., Oswald, A., y Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of occupational and organizational psychology*, vol. 69, N° 1, pp. 57-81. Recuperado el 24 de octubre de 2012. Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joop.1996.69.issue-1/issuetoc>

Cornejo, R. (2003). *El trabajo docente en la institución escolar*. Seminario Análisis Institucional. Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile. Recuperado el 11 de julio de 2009. Disponible en http://educacionparatodos.cl/wp/wp-content/uploads/2012/10/TrabajoDocenteInstitucion_Educativa_-RCornejo.pdf

Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. En *Revista: Cuadernos Interculturales*, 11 (20), pp. 45-76. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=55228138003>

De Romero, J. G. (2013). La diversidad cultural educativa indígena venezolana en el contexto socio-jurídico. *Revista de ciencias sociales*, volumen 19, n°1, pp. 170-182. Consultado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/viewFile/12708/12287>

Degregori, C. (2004). *Perú, identidad, nación y diversidad cultural*. Recuperado el 01 de mayo de 2012. Disponible en http://www.interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_030404.htm

Degregori, C.I. (1999). Multiculturalidad e Interculturalidad. En Ministerio de Educación, *Educación y diversidad rural*. Seminario Taller Julio 1998, pp. 63-69. Lima: Ministerio de

Educación. Recuperado el 22 de diciembre de 2008. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Degregori1.pdf>.

Degregori, CI (2011a). Política intercultural fortalece la democracia. *Revista Tarea*. Lima: Asociación de Publicaciones educativas. Recuperado el 01 de marzo de 2012. Disponible en http://www.tarea.org.pe/images/Tarea76_02_Santiago_Pedraglio.pdf

Degregori, CI (2011b). Nuestra élite entiende la modernidad como una caricatura. En *Revista Argumentos*, año 5, n° 3. Julio 2011. Disponible en http://revistargumentos.org.pe/fp_cont_1161_ESP.html

Dolcet i Serra, J. (2006). *Carácter y temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores (El TCI-R versus el NEO-FFI-R y el ZKPQ-50-CC)*. Tesis doctoral dirigida por Alua, A. y García L. Barcelona: Universitat de Lleida. Recuperado el 22 de diciembre de 2008. Disponible en http://www.tdx.cat/TESIS_UdL/AVAILABLE/TDX-0113107-135830/Tjds1de1.pdf.

ESCALE (2008). *Centros Educativos*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de octubre de 2008. Disponible en <http://escale.minedu.gob.pe/escale>.

Esnola Etxaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología, volumen 24, número 1*, pp. 1-8. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 15 de setiembre de 2011. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/viewFile/31631/30731>

Esteve, J.M. (2005). Bienestar y Salud Docente. *Revista PRELAC*, N° 1, pp.117-133. Recuperado el 30 de setiembre de 2009. Disponible en www.unesco.cl.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy, volumen 12n n° 3*, pp. 177-190. Consultado el 23 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cpp.v12:3/issuetoc>

Fernández, J.M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(2), 8. Recuperado el 01 de julio de 2013. Disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

Field, D. (1997). Looking back, what period of your life brought you the most satisfaction. *International Journal of Aging and Human Development, vol. 45, N° 3*, pp. 169-194. Recuperado el 22 de marzo de 2012. Disponible en <http://baywood.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,1,4;journal,132,310;linkingpublicationresults,1:300312,1>

Fierro, D. y Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish Youth: Theories and Realities. En *Journal of Adolescent Research*, Volumen 22, N° 5, pp. 476- 503. Recuperado el 22 de marzo de 2012. Disponible en <http://intl-jar.sagepub.com/content/22/5/476.refs?patientinform-links=yes&legid=spjar;22/5/476>

Gastron, L., y Lacasa, D. (2009). La percepción de cambios en la vida de hombres y mujeres, según la edad. *Población y sociedad, volumen 16, n° 1*, pp. 3-27. Recuperado el 22 de Junio de 2012. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265089&orden=264199&info=link>

Gil, J (2007). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación, N° 350*, pp. 301-322. España. Ministerio de Educación. Consultado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf

Gimeno, A. (2007). La familia en la sociedad de la información y de la diversidad. En M. R.Buxarrais y Zeledón : *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Claret. Consultado el m18 de mayo de 2012. Disponible en https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xEc_QQLrVSUJ:www.uv.es/jugar2/Familia_y

[diversidad.doc+Gimeno,+A.+\(2007\).+La+familia+en+la+sociedad+de+la+informaci%C3%B3n+y+de+la+diversidad.+En+M.+R.+Buxarrais+y+Zeled%C3%B3n:+Las+familias+y+la+educaci%C3%B3n+en+valores+democr%C3%A1ticos.+Retos+y+perspectivas+actuales.+Barcelona:+Claret.&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsgsiBoJ-e79qfbehfvYBLHKcTQ_665Cq1mIXzhvDpBQvwFHwsMxhIXArpNfUAM3cBDFTWf27N2_gMCcjJaKb_MFFUJLj99s8vVWNkiO24YDAMnYS2aNAY298V2q5X20mflNw2t&sig=AHIEtbTYkWgRMd_2JafJt5SOcldHRAVvMg](http://diversidad.doc+Gimeno,+A.+(2007).+La+familia+en+la+sociedad+de+la+informaci%C3%B3n+y+de+la+diversidad.+En+M.+R.+Buxarrais+y+Zeled%C3%B3n:+Las+familias+y+la+educaci%C3%B3n+en+valores+democr%C3%A1ticos.+Retos+y+perspectivas+actuales.+Barcelona:+Claret.&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsgsiBoJ-e79qfbehfvYBLHKcTQ_665Cq1mIXzhvDpBQvwFHwsMxhIXArpNfUAM3cBDFTWf27N2_gMCcjJaKb_MFFUJLj99s8vVWNkiO24YDAMnYS2aNAY298V2q5X20mflNw2t&sig=AHIEtbTYkWgRMd_2JafJt5SOcldHRAVvMg)

GRH-Gobierno Regional de Huancavelica (2006). *Proyecto Educativo Regional*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012. Disponible en http://www.cne.gob.pe/images/stories/per/PER_Huancavelica.pdf

Havighurst, R.J. (1948/1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay (Alkuperäinen teos 1948).

Heise, M., Tubino, F., y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*, 2da. edición. Lima: CAAP. Recuperado el 15 de julio de 2009. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tubino1.pdf>

Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, N° 5*: 51-65. Recuperado el 15 de junio de 2009. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1043231&orden=0

Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. En *Anales de psicología*, 29(1), pp. 108-122. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 31 de julio de 2013. Disponible en (<http://revistas.um.es/analesps>)

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. En *Revista Pensamiento iberoamericano*, Número 3, pp. 49-71. Recuperado el 22 de marzo de 2012. Disponible en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/issue/view/12>

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. En *Revista Iberoamericana de Educación. N° 13 (1997)*, pp. 99-109. Recuperado el 15 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a04.htm>.

Izquierdo, Á. (2006). Psicología del desarrollo de la edad adulta Teorías y contextos. *Revista Complutense de educación, volumen 16, n° 2*, pp. 601-619. Recuperado el 22 de Julio de 2012. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505220601A/15990>

Jiménez, M (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Tesis doctoral dirigida por Hidalgo, M. Sevilla: Universidad de Sevilla. Consultado el 14 de mayo de 2012. Disponible en http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1174/Y_TD_PS-PROV10.pdf

Latapí, P. (1994). Entrevista en *Revista La Educación N° (117) I*. OEA: Biblioteca digital Portal Educativo de las Américas. Recuperado el 15 de julio de 2013. Disponible en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_117/dialogo1/index.aspx

Leiva Olivencia, J. J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. En *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (4), pp. 109-128. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Relaciones+interpersonales+en+contextos+de+Educaci%C3%B3n+Intercultural%3A+un+estudio+cualitativo&db=1&m=&fi=&ff=&td=todo&idi=0>

Ley Orgánica de Municipalidades, Ley 27972 (2003). Recuperada el 17 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.educared.edu.pe/especial/doc/ley/nva-ley-muni.htm>.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. En *Revista Complutense de Educación*, Volumen 12, Nº 2, pp. 531-543. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>.

Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, Volumen 20, Nº 2, pp. 224-228. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Disponible en www.psicothema.com.

Martín, Facundo (2012). Por unas epistemologías otras: notas incompletas sobre espacialidades y afecto. *Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, Nº 25, 1ª edición*. Buenos Aires: CLACSO. Consultado el 23 de noviembre de 2012. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20121228010121/OPFacundoMartin25.pdf>

Martínez, A. (2008). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, Volumen 1, Nº 2, pp. 9-21. Recuperado el 1 de agosto de 2009. Disponible en [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_9-21.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_9-21.pdf).

Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, p. 10. Recuperado el 24 de agosto de 2009. Disponible en [file:///C:/Users/Susana/Downloads/autoconcepto%20DOCENTE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Susana/Downloads/autoconcepto%20DOCENTE%20(1).pdf)

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Traducido al castellano por Solana, G. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado el 24 de agosto de 2009. Disponible en http://books.google.com.pe/books?id=3fKGr602DTcC&pg=PA7&dq=inauthor:%22David+C.+McClelland%22&source=gbs_selected_pages&cad=4#v=onepage&q=&f=false

McCrae, R. (2002). Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 4, nº 4. Recuperado el 06 de febrero de 2012. Disponible en <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1038>

MINEDU. (2011a). *La Política de Educación 2011-2016*. Recuperado el 30 de setiembre de 2011. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/Exposiciones/>

MINEDU. (2011b). *Cambiamos la educación, cambiamos todos*. Recuperado el 15 de diciembre de 2011. Disponible en <http://www.cambiamoslaeducacion.pe/interna/0-12-218/inauguracion>

MINEDU. (2013). *Marco de buen desempeño docente. Recuperado el 15 de diciembre de 2013*. Disponible en <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. En *Revista de educación*, 352, pp. 583-597. Recuperado el 30 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/Monereo-C.-2010-.pdf>

Municipalidad de San Juan de Lurigancho (2007). Censo Nacional X de Población y V de Vivienda. En *Boletín Informativo Estadístico*. Recuperado el 15 de abril de 2009. Disponible en http://www.munisjl.gob.pe/prensa/Final_BoletinCenso2005SJL.pdf.

Naranjo, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 7, Número 3. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Recuperado el 24 de agosto de 2009. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist economics*, 9(2-3), pp. 33-59. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible

en [http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catgenyeco/Materiales/2011-08-10%20M6%20-%20Nussbaum\(2003\)CapabilitiesAsFundamental.pdf](http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catgenyeco/Materiales/2011-08-10%20M6%20-%20Nussbaum(2003)CapabilitiesAsFundamental.pdf)

Organización de Estados Iberoamericanos OEI, (2000). Marco de Acción Regional Educación para todos en las Américas (2000). *Revista Iberoamericana de Educación Número 22*, OEI-Ediciones. Recuperado el 20 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie22a08.htm>.

Palacios, J. (2004). La familia: orígenes y concepto. En Buxarrais y Zeledón (coord.). *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Enfermería. Tesis digitalizada por el Taller Digital (<http://www.eltallerdigital.com/>). Recuperado el 12 de noviembre de 2008. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/761>.

Paredes Della Croce, M. (2004). *Trayectorias reproductivas, relaciones de género y dinámicas familiares en Uruguay*. Tesis doctoral dirigida por Montserrat Solsona. *Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado el 12 de julio de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4853&orden=0&info=link>

PNUD (2012c). *Indicadores de desarrollo Humano*. Consultado el 12 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.pnud.org.pe/frmDatosIDH.aspx>

PNUD (2012d). *Potencialidades del Perú*. Consultado el 12 de mayo de 2012. Disponible en <http://www.pnud.org.pe/frmDatosIDH.aspx> <http://www.pnud.org.pe/frmPotencialidades.aspx>

PROMEDLAC VII (2001). *Recomendaciones de la VII Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Cochabamba, Bolivia. Recuperado el 22 de marzo de 2009. Disponible en www.unesco.cl/promedi7/recomesp.pdf

Pronunciamiento Latinoamericano sobre "Educación para Todos" (2000). Recuperado el 19 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.fronesis.org/prolat.htm>.

Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje: El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad*, Volumen 10, 1-24. Consultado el 27 de julio de 2012. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf

Quintero, A.M. (2011) Modelos de Política pública de Colombia en beneficio de las familias. *R.Katal. Florianopolis. Vol 14, n° 1*, pp. 116-125. Recuperado el 12 de julio de 2013. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a13.pdf>

Quiñones, E., Peñaranda, M., y García, E. (2005). El devenir de la Psicología de la Personalidad (1965-2000): los mayores avances en la psicología de la personalidad publicados desde el Journal of Personality and Social Psychology (JPSP). *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, Volumen 10, Nº. 5*. Recuperado el 14 de noviembre de 2008. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1156240>.

Ramírez, M. y Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. En *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar – RINACE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 10, Número 3*, pp. 26-44. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

Ramírez, M.I., y Herrera, F. (sin fecha). *Autoconcepto*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Granada Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado el 18 de

febrero de 2009. Disponible en <http://personal.telefonica.terra.es/web/ph/Autoconcepto.htm>. Consultado 18 de julio 2009.

Redondo, J., y Rojas, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Universidad de Chile. Programa Cybertesis. Recuperado el 18 de febrero de 2009. Disponible en http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/rojas_l/sources/rojas_l.pdf.

Reimers, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23. Madrid: OEI. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Disponible en <http://www.rieoei.org/presentar.php>.

Ríos, D. (2009) Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen 34, N° 2, 2004*, pp. 95-112. Mexico: Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1294137\(Revista\)_ISSN_0185-1284](http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1294137(Revista)_ISSN_0185-1284)

Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, volumen 1, número 9*, pp. 331 - 346. Recuperado el 01 de marzo de 2012. Disponible en <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewPDFInterstitial/360/224>

Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. En *Revista PRELAC, volumen 1, número 1*, pp. 146-163. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado el 01 de marzo de 2012. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144746>

Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Séminaire international La Professionnalisation Des Enseignants De L'éducation De Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale. Disponible en http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Rojo, V., Madariaga, J.M. y Huguet, Á. (2010). Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante en la Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 43-60. Consultado el 31 de julio de 2013. Disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>

Roldos, E. (2009). *Paradigma ecológico contextual*. Recuperado el 15 de noviembre de 2009. Disponible en http://eduardoroldosarosemena.blogspot.com/2009/04/paradigma-ecologico-contextual_25.html

Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En Arregui., P., editora, *Es posible mejorar la educación peruana. Evidencias y Posibilidades*, pp. 181-246. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Consultado el 30 de julio de 2013. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art5.pdf>

Schmelkes, S. (2013). Educación y diversidad cultural. En *Diálogos del SITEAL: Conversación con Silvia Schmelkes*. SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 30 de diciembre de 2013. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_sylvia_schmelkes_20131608.pdf

SJL.pe (2012). *San Juan de Lurigancho Lima-Perú*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012. Disponible en <http://www.sjl.pe/distrito/historia.asp>

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. En *Psychological review*, volumen 93, número 2, p. 119. Recuperado el 11 de setiembre de 2013. Disponible en <http://homepage.univie.ac.at/Andreas.Olbrich/referatliebe2.pdf>

Tedesco, J.C. y López, N. (2013). Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". En *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar – RINACE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 11, Número 2*, pp. 10-32. Recuperado el 24 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>

Torró, I. (2006). *Desenvolupament psicològic en el cinc factors de personalitat*. Tesis doctoral dirigida por Clemente, A., y Córdoba, A. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado el 31 de agosto de 2009. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0518107-124238>.

Trapnell, L. (2008). Conocimiento y poder: una mirada desde la Educación Intercultural Bilingüe. En *Revista Argumentos, Año 2, Nº 4*, pp. 37-41. Instituto de Estudios Peruanos Recuperado el 05 de mayo de 2009. Disponible en http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_cont=1030 ISSN 2076-7722.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. París: UNESCO. Recuperado el 01 de setiembre de 2008. Disponible en http://www.libertaddeeleccion.org/docs/Declaracion_Mundial_sobre_Educacion_para_Todos-UNESCO.pdf.

UNESCO-OIT (1966). *Situación del Personal Docente*. Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente, 5 de octubre de 1966. Recuperado el 15 de setiembre de 2009. Disponible en <http://.ilo.org./public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart/recs660.htm>.

Unidad de Gestión Educativa Local Nº 05 (2008). *Padrón de Instituciones Educativas Estatales*. Recuperado el 01 de octubre de 2008. Disponible en http://www.ugel05.edu.pe/m_padron_publicas.php.

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: Relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF, Revista Semestral da Área de Psicología, Volumen 7, Nº 2*, pp. 211-218. São Paulo: Universidade São Francisco. Recuperado 24 Julio 2009. Disponible en http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200010&lng=pt&nrm=iso.

Vaillant, D. (2011). Entrevista a la Dra. Denise Vaillat-Universidad ORT Uruguay. En Red AGE, Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en <http://www.redage.org/opinion/entrevista-la-dra-denise-vaillant-universidad-ort-uruguay>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. En *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 185-206. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf

Vaillant, G. E. y Vaillant, C. O. (1990). Natural history of male psychological health, XII: A 45-year study of predictors of successful aging. *American Journal of Psychiatry*, 147(1), pp. 31-37. Recuperado el 2 de octubre de 2012. Disponible en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-11949-001>

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI, *Revista*

Iberoamericana de Educación N° 40/3. Madrid: OEI. Recuperado el 01 de julio de 2009. Disponible en <http://74.125.47.132/custom?q=cache:XtPzz8PPFQIJ:www.rieoei.org/1509.htm+La+construcci%C3%B3n+de+la+identidad+de+los+profesores+de+ense%C3%B1anza+media.+Biograf%C3%ADas+de+profesores&cd=1&hl=es&ct=clnk>

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. *Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. Available in: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Villanueva, J (2013). Colaboración entre la familia y la escuela. *Rev. Crítica* n° 984, pp 49-53. España: Fundación Castroverde. Consultado el 19 de diciembre de 2013. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4199816>

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), pp. 16-24. Recuperado el 31 de diciembre de 2013. Disponible en <http://oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf#page=19>

Zacarés, J.J., Iborra, A., Tomás, J.M., y Serra, E. (2009). *El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos*. Recuperado el 22 de Junio de 2012. Disponible en http://www.um.es/analesps/v25/v25_2/14-25_2.pdf

Zeledón, M. (2005). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Tesis doctoral dirigida por Buxarrais, M.R. Barcelona, Universitat de Barcelona. Recuperado el 26 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/2896>

ANEXOS



Anexo 1: Cuestionario demográfico

Programa de Doctorado 700 H "Psicología de la Educación y Desarrollo Humano"



Cuestionario Nº

El siguiente cuestionario es parte de la investigación que se realiza a educadores peruanos. Su fin es contar con información sobre las percepciones de los maestros sobre diversas temáticas y sus opiniones sobre la educación. Podemos asegurarle que es anónimo; los datos se emplearán sólo con fines estadísticos.

Le pedimos que lea las preguntas y que trate de responder a todas en forma individual. Es muy importante que todo el cuestionario sea completado para no perder información significativa. Recuerde que para los fines de este estudio no hay respuestas incorrectas. ¡Muchas gracias por su colaboración!

DATOS GENERALES
Iniciaremos el cuestionario preguntándole algunos datos de su Institución Educativa y sus datos personales. Por favor, marque en cada caso la opción que corresponde.

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (I.E.)			
A	NOMBRE DE LA I.E.		
B	UBICACIÓN DE LA I.E.		
B.1	REGIÓN		
B.2	PROVINCIA		
B.3	DISTRITO		
B.4	RED EDUC.		
C	NIVELES EDUCATIVOS		
1	INICIAL	2	PRIMARIA
		3	SECUNDARIA

DATOS PERSONALES			
D	GÉNERO		
1	MASCULINO		
2	FEMENINO		
E	EDAD	AÑOS	
F	LENGUA MATERNA		
1	ACHUAR	14	OREJÓN
2	ARABELA	15	SECOYA
3	AWAJUN	16	SHAWI
4	BORA	17	SHIPIBO-CONIBO
5	CAPANAHUA	18	SHIWILU
6	CHAMICURO	19	TIKUNA
7	KUKAMA-KUKAMIRIA	20	URARINA
8	HUITOTO	21	WAMPIS
9	IQUITO	22	YAGUA
10	JÍBARO	23	YINE
11	KANDOZI	24	AYMARA
12	MAYURUNA-MATSÉ	25	QUECHUA
13	OCAINA	26	CASTELLANO
	OTRA:		
G	LUGAR DE NACIMIENTO		
1	REGIÓN		
2	PROVINCIA		
3	DISTRITO		
H	ESTADO CIVIL		
1	SOLTERO/A	4	DIVORCIADO/A
2	CASADO/A	5	VIUDO/A
3	SEPARADO/A	6	UNIÓN LIBRE
I	¿ES USTED JEFE DE HOGAR?		
1	SI	2	NO
J	¿TIENE HIJOS?		
1	SI	2	NO

1.- ¿CUÁL ES SU TITULACIÓN?	
NO TIENE TÍTULO	1
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN INICIAL	2
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA	3
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	4
PROFESOR/A DE EDUCACIÓN ESPECIAL	5
OTRO TÍTULO DOCENTE	6
PROFESIONAL UNIVERSITARIO NO DOCENTE	7
LICENCIADO EN EDUCACIÓN	8
OTRO TÍTULO NO DOCENTE	9
2.- ¿HA REALIZADO OTROS ESTUDIOS?	
ESPECIALIDAD	1
MAESTRÍA	2
DOCTORADO	3
OTROS ESTUDIOS	4
NINGUNO DE LOS ANTERIORES	5
3.- ¿CUÁL ES SU SITUACIÓN LABORAL?	
NOMBRADO/A	1
CONTRATADO/A	2
4.- ¿CUÁNTOS AÑOS DE SERVICIOS TIENE?	
AÑOS	
5.- ¿CUÁL ES EL NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA?	
INICIAL	1
PRIMARIA	2
SECUNDARIA	3
OCUPACIONAL	4
OTRO	5
6.- ¿CUÁL ES SU SUELDO DOCENTE AL MES? (aproximadamente)	
ENTRE 500 Y 1000 NUEVOS SOLES	1
ENTRE 1001-1500 NUEVOS SOLES	2
MÁS DE 1500 NUEVOS SOLES	3
7.- ¿TRABAJA EN OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?	
SI	1
NO	2
8.- ¿TIENE OTRO TRABAJO NO DOCENTE?	
SI	1
NO	2
9.- ¿A QUÉ NIVEL SOCIAL CREE USTED QUE PERTENECE HOY?	
ALTO	1
MEDIO ALTO	2
MEDIO	3
MEDIO BAJO	4
BAJO	5

Fecha de aplicación del cuestionario: ____ / ____ / ____

Anexo 2: Cuestionario Percepción del sí mismo docente

PERCEPCIÓN DEL SÍ MISMO DOCENTE

A continuación se presentan una serie de opiniones con frases, para cada ítem tiene seis alternativas (del 1 al 6). Marque con una X la alternativa que elija según el grado de acuerdo que tenga con cada una de las mismas. Procure ser lo más sincero(a) posible

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	MÁS BIEN EN DESACUERDO	MÁS BIEN DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
	1	2	3	4	5	6
1. EN GENERAL CREO QUE SOY UN BUEN PROFESOR/A						
2. TENGO CONFIANZA EN MI PROPIA CAPACIDAD						
3. SOY MUY BIEN ACEPTADO/A POR LOS DEMÁS						
4. ME CUESTA TOMAR LA INICIATIVA						
5. ME SIENTO MUY COMPETENTE						
6. ESTOY ORGULLOSO/A DE SER PROFESOR/A						
7. DISFRUTO CON LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL CENTRO						
8. ME RESULTA FÁCIL COMPARTIR Y COOPERAR CON LOS DEMÁS						
9. MI TRABAJO DOCENTE ME RESULTA INSATISFACTORIO						
10. ME SIENTO VALORADO/A POR LOS DEMÁS						
11. ES MUY DIFÍCIL TENER ÉXITO EN LAS CIRCUNSTANCIAS EN QUE ME ENCUENTRO						
12. EN GENERAL, LOS ALUMNOS ME TIENEN APRECIO						
13. NO TENGO MIEDO A LAS CRÍTICAS NI DE COMPAÑEROS NI DE ALUMNOS						
14. ME SIENTO MUY INTEGRADO/A CON MIS COLEGAS						
15. SÉ MUY BIEN LO QUE QUIERO Y LO QUE PUEDO						
16. ME ENCUENTRO CONTINUAMENTE APRENDIENDO						
17. SI PUDIERA, ME DEDICARÍA A OTRA LABOR PROFESIONAL						
18. EN LA ENSEÑANZA ME SIENTO COMPLETAMENTE AUTORREALIZADO/A						
19. ME SIENTO SEGURO DE MÍ MISMO/A						
20. DISFRUTO PLANTEÁNDOME NUEVOS PROYECTOS						
21. SUELO DISFRUTAR EN LAS CLASES						
22. TENGO PLENA CONFIANZA EN LOS ALUMNOS/AS						
23. ME SIENTO SEGURO/A EN MIS RELACIONES CON LOS ALUMNOS/AS						
24. NO ME SOPORTO A MÍ MISMO/A						
25. ME SIENTO A GUSTO AUNQUE NO SOY PERFECTO/A						
26. ME SIENTO LIBRE Y NO TENGO MIEDO DE SER YO MISMO/A Y CARGAR CON LAS CONSECUENCIAS DE ELLO						
27. CREO QUE TENGO BUENAS CUALIDADES DOCENTES						
28. MUCHAS VECES ME GUSTARÍA SER OTRA PERSONA						
29. SIENTO QUE SOY UNA PERSONA VALIOSA						
30. ME SIENTO UNA PERSONA FRACASADA						
31. ME SIENTO VALORADO/A POR LOS PADRES DE FAMILIA						
32. SOY MUY BIEN ACEPTADO/A POR LOS PADRES DE FAMILIA						
33. EN GENERAL, LOS PADRES Y MADRES DE MIS ALUMNOS ME TIENEN APRECIO						

Anexo 3: Cuestionario Compromiso del docente



COMPROMISO DEL DOCENTE CON LOS PROCESOS DE CAMBIO Y TRANSFORMACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA

A continuación se presentan una serie de afirmaciones, para cada ítem tiene seis alternativas (del 1 al 6). Marque con una X la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo en cada una de ellas. Procure ser lo más sincero(a) posible.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDIFERENTE	MEDIANAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
	1	2	3	4	5	6
1. COMO MAESTRO/A PUEDO APORTAR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES, SUS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD						
2. CULTIVO BUENAS RELACIONES CON LA FAMILIA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES Y CON LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA						
3. EL MAESTRO/A INCIDE EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD						
4. CON MI TRABAJO CONTRIBUYO A FORMAR LOS FUTUROS LÍDERES DEL PAÍS						
5. ME PREOCUPO POR MI FORMACIÓN PERMANENTE TOMANDO EN CUENTA PROCEDIMIENTOS Y VALORES QUE FORTALECEN LA PROFESIÓN						
6. EN LA ESCUELA DONDE TRABAJO SE VALORAN MUCHO LAS BUENAS RELACIONES Y EL TRABAJO EN EQUIPO						
7. CADA DÍA ME ESFUERZO POR SER UN/A MEJOR MAESTRO/A						
8. TENGO MUCHO CONTACTO CON LAS FAMILIAS DE LOS/AS ESTUDIANTES Y LA COMUNIDAD						
9. ME RESPONSABILIZO Y PREOCUPO POR LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO Y SUS RESULTADOS						
10. EN LA ESCUELA EN DONDE TRABAJO NOS HEMOS CONSTITUIDO EN UN GRAN EQUIPO						
11. APORTO Y CONTRIBUYO PARA QUE SE FORTALEZCA EL CLIMA DE RESPETO, CONFIANZA Y SOLIDARIDAD						
12. EN EL CENTRO DONDE TRABAJO SE PROMUEVEN EXPERIENCIAS QUE NOS ENRIQUECEN MUTUAMENTE						
13. EN EL CENTRO EDUCATIVO TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS CON NUESTRO CRECIMIENTO Y DESARROLLO HUMANO Y PROFESIONAL						
14. CONTRIBUYO A CREAR UN CLIMA QUE FAVORECE EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES						
15. MI OPINIÓN ES MUY VALORADA A LA HORA DE TOMAR DECISIONES EN EL CENTRO EDUCATIVO						
16. SIENTO QUE FALTA UN PROYECTO QUE ORIENTE LA LABOR DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO						
17. LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ME AYUDA A ORGANIZAR UN MEJOR TRABAJO						
18. TOMO EN CUENTA LOS APORTES DE LOS/AS ESTUDIANTES Y DE MIS COLEGAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE						
19. ME HE IMPLICADO MUY A FONDO PARA QUE CADA DÍA LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA SE FORTALEZCA						
20. MI PAÍS NECESITA Y DEMANDA MUCHO DE MÍ						
21. LA COMUNIDAD LE TIENE UN GRAN RESPETO Y VALORACIÓN AL DOCENTE Y SU TRABAJO						
22. EL HORARIO ESCOLAR SE APROVECHA AL MÁXIMO						

Anexo 4: Cuestionario NEO-FFI Inventario de Personalidad

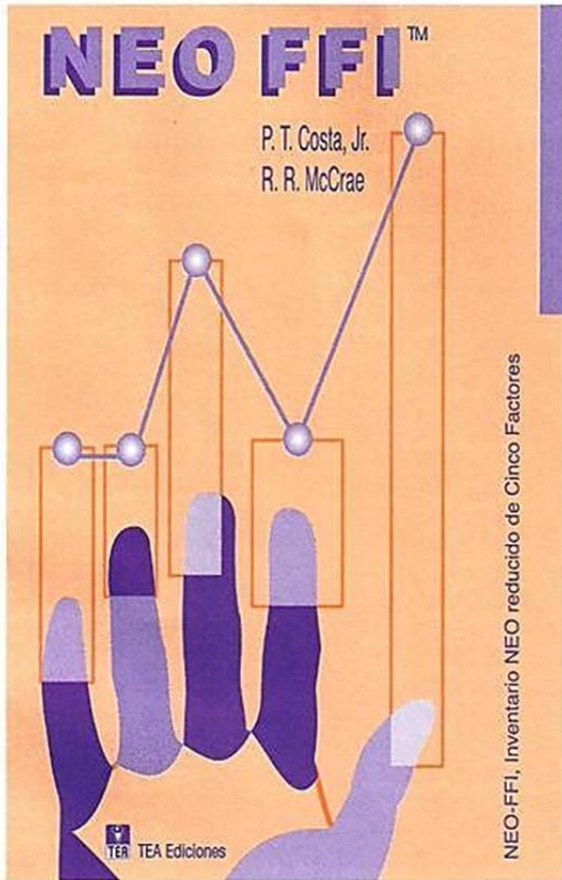
Nº 266

INSTRUCCIONES

Por favor, lea cuidadosamente estas instrucciones antes de empezar para marcar bien sus respuestas.

Este cuestionario consta de 60 frases. Lea cada frase con atención y marque la alternativa (A a E) que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con ella. Señale:

- A** si la frase es completamente falsa en su caso, si está en **total desacuerdo** con ella.
- B** si la frase es frecuentemente falsa, si está **en desacuerdo** con ella.
- C** si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si Vd. se considera **neutral** en relación con lo que se dice en ella.
- D** si la frase es frecuentemente cierta, si Vd. está **de acuerdo** con ella.
- E** si la frase es completamente cierta, si está **totalmente de acuerdo** con ella.



Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se ha contestado.

- E1** Me gustaría pilotar una nave espacial **A** B C D E
- E2** A la hora de vestir prefiero los tonos oscuros A B C **D** E

La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que está en **total desacuerdo** (letra A) con la frase E1, porque no le gustaría nada pilotar una nave espacial, y está **de acuerdo** con la frase E2, porque frecuentemente prefiere los tonos oscuros para vestir (letra D).

Por tanto, no hay respuestas «correctas» ni «incorrectas». Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

Dé una respuesta a todas las frases. Asegúrese de que marca cada respuesta en la línea correspondiente a la misma frase y en la opción que mejor se ajuste a su manera de ser.

No olvide anotar sus datos personales en la parte superior antes de contestar a las frases.

**ESPERE, NO PASE LA PÁGINA HASTA QUE SE LO INDIQUEN.
MUY IMPORTANTE, ESTE EJEMPLAR DEBE ESTAR DESPLEGADO PARA CONTESTAR.**



Copyright © 1991 by Psychological Assessment Resources, Inc.
Copyright de la edición española © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio. **NO LA UTILICE**.
Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Printed in Spain. Impreso en España.

A En total desacuerdo

B En desacuerdo

C Neutral

D De acuerdo

E Totalmente de acuerdo

- 1 A menudo me siento inferior a los demás.
- 2 Soy una persona alegre y animosa.
- 3 A veces, cuando leo poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación.
- 4 Tiendo a pensar lo mejor de la gente.
- 5 Parece que nunca soy capaz de organizarme.
- 6 Rara vez me siento con miedo o ansioso.
- 7 Disfruto mucho hablando con la gente.
- 8 La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.
- 9 A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.
- 10 Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.
- 11 A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.
- 12 Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.
- 13 Tengo una gran variedad de intereses intelectuales.
- 14 A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.
- 15 Trabajo mucho para conseguir mis metas.
- 16 A veces me parece que no valgo absolutamente nada.
- 17 No me considero especialmente alegre.
- 18 Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza.
- 19 Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.
- 20 Tengo mucha auto-disciplina.
- 21 A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.
- 22 Me gusta tener mucha gente alrededor.

- 23 Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.
- 24 Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.
- 25 Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.
- 26 Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.
- 27 No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.
- 28 Tengo mucha fantasía.
- 29 Mi primera reacción es confiar en la gente.
- 30 Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.
- 31 A menudo me siento tenso e inquieto.
- 32 Soy una persona muy activa.
- 33 Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.
- 34 Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.
- 35 Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.
- 36 A veces me he sentido amargado y resentido.
- 37 En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.
- 38 Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.
- 39 Tengo mucha fe en la naturaleza humana.
- 40 Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.
- 41 Soy bastante estable emocionalmente.
- 42 Huyo de las multitudes.
- 43 A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 44 Trato de ser humilde.
- 45 Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.
- 46 Rara vez estoy triste o deprimido.
- 47 A veces reboso felicidad.
- 48 Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.
- 49 Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.
- 50 En ocasiones primero actúo y luego pienso.
- 51 A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.
- 52 Me gusta estar donde está la acción.
- 53 Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.

- 54 Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.
- 55 Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.
- 56 Es difícil que yo pierda los estribos.
- 57 No me gusta mucho charlar con la gente.
- 58 Rara vez experimento emociones fuertes.
- 59 Los mendigos no me inspiran simpatía.
- 60 Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.

RODEE UNA DE LAS RESPUESTAS

- ¿HA RESPONDIDO A TODAS LAS FRASES? **SÍ** **NO**
- ¿HA ANOTADO SUS RESPUESTAS EN LOS LUGARES INDICADOS? **SÍ** **NO**
- ¿HA RESPONDIDO FIEL Y SINCERAMENTE A LAS FRASES? **SÍ** **NO**

FIN DE LA PRUEBA

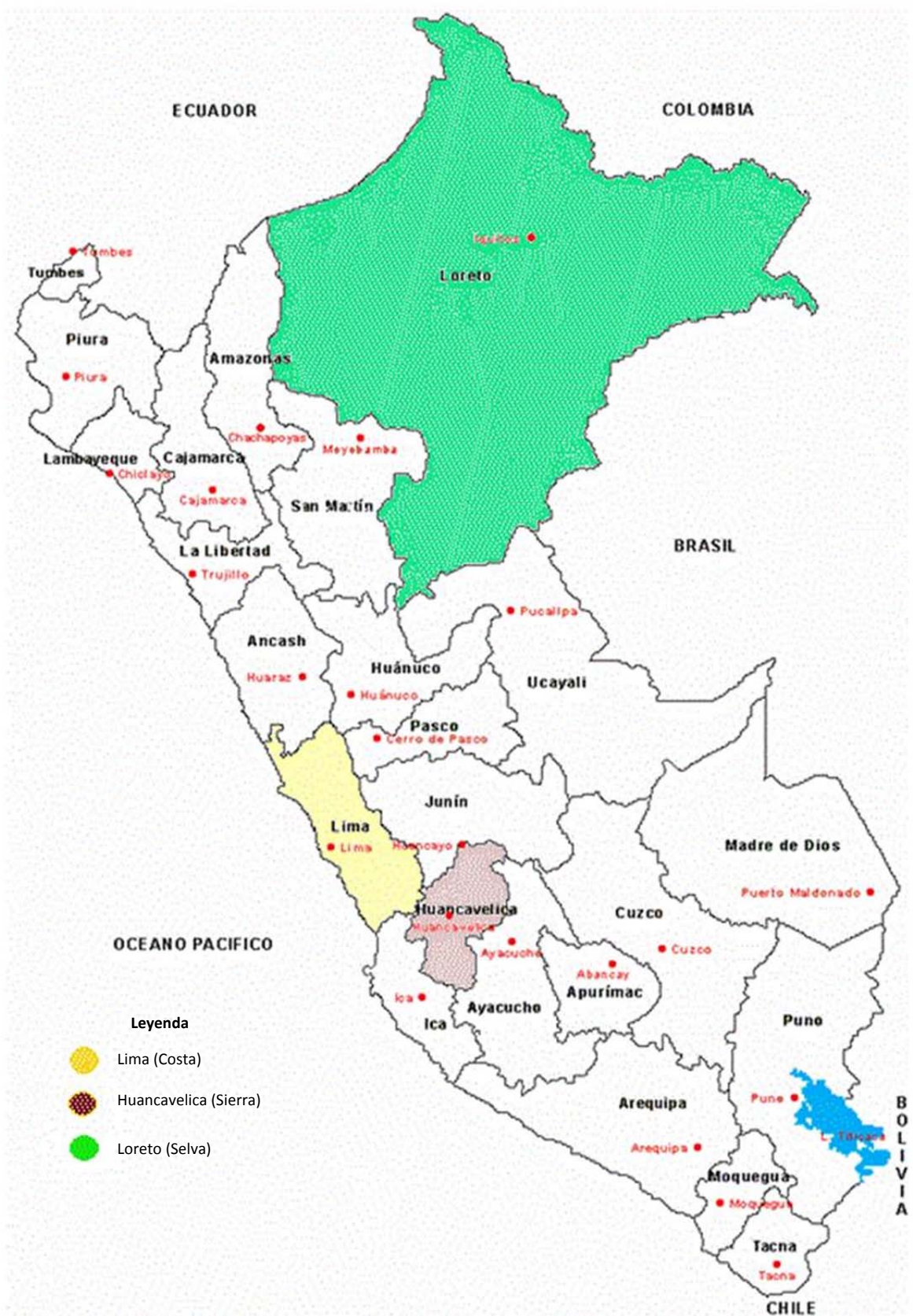
RODEE CON UN CÍRCULO LA ALTERNATIVA (A a E) QUE CORRESPONDA MEJOR A SU MANERA DE SER

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- | | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 A B C D E | 2 A B C D E | 3 A B C D E | 4 A B C D E | 5 A B C D E |
| 6 A B C D E | 7 A B C D E | 8 A B C D E | 9 A B C D E | 10 A B C D E |
| 11 A B C D E | 12 A B C D E | 13 A B C D E | 14 A B C D E | 15 A B C D E |
| 16 A B C D E | 17 A B C D E | 18 A B C D E | 19 A B C D E | 20 A B C D E |
| 21 A B C D E | 22 A B C D E | 23 A B C D E | 24 A B C D E | 25 A B C D E |
| 26 A B C D E | 27 A B C D E | 28 A B C D E | 29 A B C D E | 30 A B C D E |
| 31 A B C D E | 32 A B C D E | 33 A B C D E | 34 A B C D E | 35 A B C D E |
| 36 A B C D E | 37 A B C D E | 38 A B C D E | 39 A B C D E | 40 A B C D E |
| 41 A B C D E | 42 A B C D E | 43 A B C D E | 44 A B C D E | 45 A B C D E |
| 46 A B C D E | 47 A B C D E | 48 A B C D E | 49 A B C D E | 50 A B C D E |
| 51 A B C D E | 52 A B C D E | 53 A B C D E | 54 A B C D E | 55 A B C D E |
| 56 A B C D E | 57 A B C D E | 58 A B C D E | 59 A B C D E | 60 A B C D E |

**MUY IMPORTANTE
NO ANOTE NADA EN ESTE RECTÁNGULO**

Anexo 5: Mapa político del Perú. Regiones seleccionadas



Anexo 6: Índice de densidad del Estado



Anexo 7: IDH por regiones, provincias y distritos

DEPARTAMENTO	Población		Índice de Desarrollo Humano		Esperanza de vida al nacer		Alfabetismo		Escolaridad		Logro Educativo		Ingreso familiar per cápita	
	habitantes	ranking	IDH	ranking	años	ranking	%	ranking	%	ranking	%	ranking	N.S. mes	ranking
LIMA	8 445 211	1	0,6788	1	75,67	2	97,90	1	89,14	6	94,98	1	534,6	1
Lima	7 605 742	1	0,6840	1	75,86	9	98,17	2	89,21	32	95,19	3	556,4	1
San Juan de Lurigancho	898 443	1	0,6674	52	75,76	81	97,87	89	87,78	676	94,50	142	470,7	53
HUANCVELICA	454 797	16	0,5393	24	69,95	23	79,89	23	86,75	8	82,18	23	131,9	24
Huancavelica	142 723	35	0,5433	148	68,37	174	82,58	136	87,81	63	84,33	121	166,7	146
Huancavelica	37 255	134	0,5904	582	68,58	1 634	91,43	643	91,37	181	91,41	439	305,1	325
Acoria	31 299	158	0,5158	1 703	68,34	1 651	76,01	1 568	85,71	937	79,24	1 510	102,2	1 790
Ascensión	9 735	492	0,5849	661	68,53	1 635	90,82	699	90,84	243	90,82	494	285,0	376
Huando	7 804	594	0,5193	1 672	68,04	1 674	76,89	1 535	90,07	350	81,29	1 365	92,3	1 814
Laria	1 443	1 487	0,5360	1 483	68,47	1 642	79,96	1 391	93,58	34	84,50	1 075	114,6	1 739
Mariscal Cáceres	760	1 711	0,5414	1 401	68,37	1 649	85,98	1 062	87,59	710	86,52	884	109,9	1 767
Nuevo Occoro	2 536	1 224	0,5338	1 510	67,99	1 678	83,46	1 214	89,65	417	85,52	974	96,5	1 808
Palca	3 467	1 053	0,5164	1 696	68,34	1 650	76,03	1 567	85,10	1 010	79,05	1 525	110,3	1 764
Yauli	28 127	175	0,5067	1 752	68,18	1 660	73,75	1 655	85,11	1 009	77,54	1 611	86,6	1 823
LORETO	891 732	11	0,5893	15	70,33	22	94,54	9	79,20	22	89,42	12	279,1	13
Maynas	492 992	7	0,6147	42	71,22	109	97,13	9	82,55	127	92,27	32	346,8	33
Iquitos	159 023	29	0,6436	155	71,52	919	98,66	32	86,43	855	94,58	131	468,1	54
Belén	68 806	74	0,6088	389	71,10	1 079	97,39	131	82,34	1 257	92,38	331	312,5	305
Indiana	12 198	400	0,5778	782	70,46	1 302	94,06	434	81,98	1 278	90,03	577	190,9	911
Las Amazonas	10 331	469	0,5625	1 033	70,30	1 355	91,10	678	75,18	1 635	85,79	947	188,7	931
Mazán	13 098	377	0,5619	1 046	70,55	1 281	91,99	599	72,42	1 715	85,46	986	183,3	974
Punchana	76 435	61	0,6163	322	71,28	1 003	97,71	100	82,61	1 242	92,68	300	346,7	207
San Juan Bautista	102 076	46	0,6140	345	71,25	1 021	97,75	96	83,83	1 133	93,11	252	324,2	266

Fuente: Base de Datos REDATAM Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. INEI

Elaboración: PNUD / Unidad del Informe sobre Desarrollo Humano, Perú.

