

**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

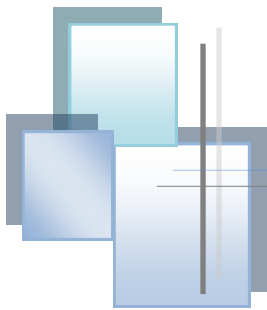
**“Perfiles Psicosociales de las Madres Estudiantes de  
Carreras Docentes.**

**Sus Representaciones sobre la Formación y el Trabajo  
Escolar”**

**Maestrando:** Prof. Lic. Stella Maris Mancuso    **Director:** Dra. Roxana Marsollier

**Co-Director:** Dra. Miriam Aparicio

Mendoza, 2015



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**“Perfiles Psicosociales de las Madres Estudiantes de  
Carreras Docentes.**

**Sus Representaciones sobre la Formación y el Trabajo  
Escolar”**

**Maestrando:** Prof. Lic. Stella Maris Mancuso    **Director:** Dra. Roxana Marsollier

**Co-Director:** Dra. Miriam Aparicio

Mendoza, 2015

**PIEDRA:**

*“El distraído tropezó con ella. El violento la usó para herir. El emprendedor, la usó para construir. El campesino cansado, la usó para sentarse. El niño la usó como juguete, David la usó para matar a Goliat y Miguel Angel sacó de ella una bella escultura. En todos los casos, la diferencia no estuvo en la piedra, sino en el hombre. No existe piedra en el camino que no se pueda aprovechar para el propio crecimiento”. Anónimo*

## **DEDICATORIA**

*Lo dedico, a la memoria de mi padre, Angel, de mi madre Catalina, de mi hermana Sonia. Los recuerdo con eterna gratitud. En ellos veo reflejado su legado, en cada oportunidad de logro profesional y personal que la vida me brinda. Fueron un ejemplo de trabajo, perseverancia, amor y dedicación.*

*A toda mi familia, mi esposo Carlos, (Perkins) sin cuya ayuda hubiera sido imposible lograrlo, a mis hijos, a mis nueras, a mi nieta, sobrinas, cuñado.*

*Pero la "familia" no es solo la que Dios te dio por sangre, sino aquellas personas que están en el camino para convertirse en luces que te acompañan, guían y cuidan en cada jornada: a todos mis compañeros de trabajo.*

A todos ustedes dedico mi logro; es también suyo.

## **AGRADECIMIENTOS**

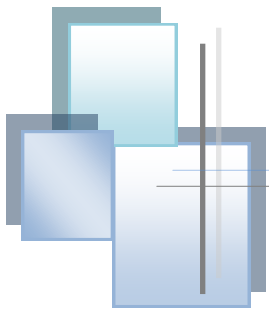
*Un agradecimiento especial a las Dras. Roxana Marsollier y Miriam Aparicio, por su incondicional apoyo, paciencia, sabiduría y capacidad de servir de motor para la realización de este trabajo.*

*A la licenciada Celeste Bollatti, a María Celeste Morón y a Danira Pellinacci, por su gran ayuda.*

*Quiero también expresar mi reconocimiento a las estudiantes, que de manera tan desinteresada contribuyeron compartiendo sus puntos de vista, para el enriquecimiento de la ciencia y de este proyecto. Muchas gracias chicas.*

## Índice general

Dedicatoria.....	4
Agradecimientos.....	5
Índice general.....	6
Introducción.....	8
<i>PARTE A: Marco Teórico</i>	
Capítulo 1: <i>Cambios en la identidad femenina: Mujer, Educación y Trabajo</i> .....	13
Capítulo 2: <i>La Formación y el Trabajo Docente</i> .....	24
Capítulo 3: <i>Asertividad</i> .....	32
Capítulo 4: <i>Afrontamiento</i> .....	45
Capítulo 5: <i>Resiliencia</i> .....	58
<i>PARTE B: Decisiones Metodológicas</i>	
Capítulo 6: <i>Metodología</i> .....	78
<i>PARTE C: Resultados y Conclusión</i>	
Capítulo 7: <i>Análisis Cuantitativo</i> .....	86
Apartado A: <i>Análisis Descriptivo</i> .....	87
Apartado B: <i>Análisis de las Autopercepciones sobre la Institución Formativa</i> .....	95
Apartado C: <i>Resultados y Análisis de los Tests</i> .....	108
Capítulo 8: <i>Análisis Cualitativo</i> .....	12122
Apartado A: <i>Análisis Lexicométrico</i> .....	12425
Apartado B: <i>Asociación Libre de Palabras</i> .....	1534
Capítulo 9: <i>Conclusiones Generales</i> .....	168
A modo de cierre.....	18181
Referencias Bibliográficas.....	1834
Índice específico.....	191
Índice de tablas.....	196
Índice de gráficos.....	1988
Anexo.....	201



## *Introducción*

## 1. Introducción

El presente estudio tiene por finalidad conocer el perfil psicosocial de estudiantes de carreras docentes que, además, son madres. Para ello, analizamos algunos factores psicosociales que podrían estar vinculados al logro académico, tales como la asertividad, las estrategias de afrontamiento y el desarrollo de conductas resilientes. Además, profundizamos en las principales valoraciones que presenta este grupo en relación con la educación, su elección vocacional, su trayecto formativo y el rol docente, principalmente.

Esta inquietud parte de nuestro quehacer cotidiano, enmarcado en la formación de formadores, ya que hemos advertido que en las carreras de Formación Docente, un importante número de estudiantes, son madres. Así, en el 2º año del Profesorado de Lengua y Literatura de un Instituto Superior de Formación Docente de gestión pública, de un total de 54 alumnas, 28 son madres.

Estas mujeres asumen roles concurrentes de madres, estudiantes y, muchas veces, el de trabajadoras. Ello genera gran cantidad de responsabilidades simultáneas que entran en conflicto: estudiar para un examen cuando su hijo está enfermo o realizar trabajos prácticos alternando con la ejecución de tareas domésticas para no descuidar la atención de su familia o concurrir a sus trabajos en contraturno al horario de cursado.

Sabemos la importancia que tiene para todas las personas que trabajan en las instituciones educativas y, específicamente, para la tarea docente, conocer a los estudiantes, sus rasgos característicos y sus necesidades para que, a partir de ellos, se puedan reconstruir políticas institucionales y proponer las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje que optimicen el logro académico de la población abordada, entendiendo que el éxito de los estudiantes redunda en el éxito de la institución.

El estudio efectuado se realiza desde la perspectiva de la psicología positiva, procurando conocer aquellos factores vinculados a la asertividad, las estrategias de



afrontamiento y el desarrollo de conductas resilientes. Justifica el estudio de estos factores la evidencia de que la Psicología está virando desde una postura focalizada en la patología y sus factores predisponentes, hacia un enfoque centrado en variables salugénicas o protectoras, que posibilitan el desarrollo de mecanismos adaptativos (Maddux, 2002; Peterson & Seligman, 2004; Snyder & López, 2002)

Los interrogantes que guían este estudio son:

¿Cuál es el perfil psicosocial de las madres estudiantes de carreras docentes?

¿Hay relación entre el perfil psicosocial de las estudiantes y el rendimiento académico?

¿Qué lleva a estas mujeres a estudiar la carrera docente siendo madres?

¿Por qué eligen continuar la carrera docente y no otra?

¿Qué razones motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios?

¿Qué aspectos fueron priorizados a la hora de decidir estudiar siendo madres?

¿Cuáles son las representaciones sociales que subyacen a la realización de la carrera docente?

## **2. Objetivos**

Surgen de los interrogantes expuestos, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer el perfil psicosocial de las estudiantes que son madres, particularmente, en materia de asertividad, resiliencia y afrontamiento.
- Indagar la relación entre el perfil psicosocial de las estudiantes y el rendimiento académico.

- Indagar acerca de las razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios.
- Conocer los aspectos familiares, personales o socioculturales que fueron priorizados a la hora de decidir estudiar siendo madres.
- Conocer cuáles son las representaciones sociales que subyacen a la realización de la carrera docente, sus procesos de formación y el trabajo escolar.
- Comprender por qué eligen continuar la carrera docente y no otra.

### **3. Breve reseña del contenido**

A continuación presentamos la estructura del presente trabajo a efectos de facilitar su lectura.

La **Introducción** incluye la presentación del tema, sus preguntas orientadoras y principales objetivos.

En el **Capítulo 1** se desarrolla una aproximación a la situación actual respecto de los cambios operados en el modelo femenino, tanto en el escenario sociocultural como en el mercado laboral de la mujer.

El **Capítulo 2** analiza algunas posturas teóricas sobre la formación y el trabajo docente, focalizando en ciertas tradiciones pedagógicas que se han desarrollado a lo largo del tiempo en nuestro país.

En el **Capítulo 3** se abordan los principales aportes teóricos sobre el constructo asertividad, caracterizando la conducta de tipo asertivo y su relación con la autoestima y el rendimiento escolar.

En el **Capítulo 4**, se presentan contribuciones teóricas del constructo afrontamiento, enunciando una serie de estrategias conductuales y cognitivas y los

estilos de afrontamiento. Se aborda también en este capítulo, la relación entre el afrontamiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rendimiento escolar.

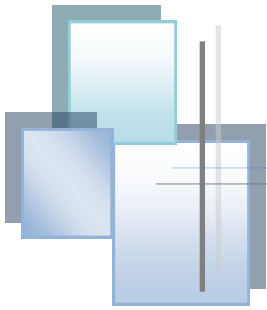
En el **Capítulo 5**, se analiza el constructo resiliencia desde teorías que explican su significado y la importancia que reviste el desarrollo de esta capacidad para tener éxito en los estudios.

El **Capítulo 6**, presenta las decisiones metodológicas indicando las hipótesis de trabajo y las variables de investigación; se fundamenta la utilización de la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa y se exponen las técnicas de investigación utilizadas en ambos enfoques.

En el **Capítulo 7** se desarrolla el análisis descriptivo que se trabaja en dos secciones: una general que muestra el perfil educativo, laboral y psicosocial que caracteriza al grupo participante y en la segunda sección se exponen los resultados de la aplicación de los tests específicos, surgidos del análisis cuantitativo y sus principales asociaciones con el promedio académico.

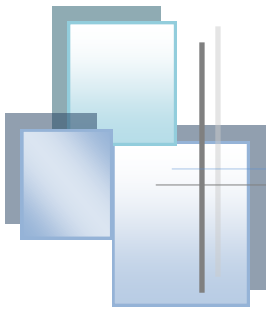
El **Capítulo 8** muestra el análisis cualitativo organizado en dos apartados: el Análisis Lexicométrico y la Asociación de Palabras. El primero de ellos está centrado en los siguientes nodos: Motivos para seguir los estudios, Apreciaciones sobre el alumno e Imagen sobre el docente. La Asociación de Palabras focaliza en los siguientes ejes: “Mujer”, “Docente”, “Futuro” y “Formación Docente”.

En el **Capítulo 9** se exponen las conclusiones con un recorrido general por los principales resultados obtenidos tanto en la instancia cuantitativa como cualitativa. Posteriormente, se desarrolla una revisión de los objetivos y preguntas que guiaron la investigación para finalizar con la proyección del estudio realizado.



## **PARTE A:**

*Marco Teórico*



## **CAPÍTULO 1**

*Cambios en la identidad femenina: Mujer, Educación y Trabajo*

## 1.1 Nuevos roles femeninos

Recordemos que la identidad femenina tradicional colocaba a la maternidad como el eje alrededor del cual se articulaba la femineidad. Así, la historia personal, las elecciones vitales y el proyecto de vida de la mayoría de las mujeres, se ordenaba alrededor de esa experiencia. Así mismo, ser madres confería a las mujeres el estatus de adultas sociales y era la fuente de reconocimiento público más importante para ellas. Hoy, este orden de prioridades está siendo alterado debido a la creciente inserción de la mujer en la vida pública por medio de los estudios, el trabajo remunerado y la participación política, abriendo a las mujeres otras opciones de reconocimiento que pueden proporcionarles nuevos ejes de identificación. (Fuller, 1993)

Estos cambios parecen estar rompiendo con la ilusión de la existencia de una identidad femenina que unía a todas las mujeres y se anclaba en características naturales y roles sociales específicos. En la actualidad, el estudio, el trabajo, la participación política, la relación de pareja y la búsqueda personal, estarían cobrando importancia creciente compartiendo otros roles con el de la maternidad. De este modo podría decirse que, si bien la maternidad ocupa un lugar central en la vida de las mujeres, para un número creciente de ellas hay otros roles que también dan sentido a sus vidas.

En consecuencia, se abren nuevos horizontes que, aun cuando no han reemplazado moldes anteriores, anuncian nuevos modos de vida. Así por ejemplo, en una investigación realizada a mujeres pobladoras de Santiago de Chile (Valdés, 1988), se encuentra que coexisten tres modelos sobre los cuales las mujeres tejen sus variables particulares: el que da primacía a lo natural, el que privilegia lo social y el centrado en el individuo.

De acuerdo con el primero, la mujer se concibe como parte de la naturaleza, de la madre tierra, y por lo tanto debe ser fecunda, su proyecto de vida se concentra en ser madre.

El proyecto en que prima lo social, entiende la maternidad como la reproducción de una sociedad. Así, no basta con ser madre, debe ser una buena madre que críe hijos de calidad.

El modelo en el que prima el proyecto individual enfatiza la autonomía de la mujer y rechaza la noción de sacrificio de sí, implícita en los dos primeros. Según este último cada mujer tiene un plan de desarrollo que excede la vida familiar.

El trabajo de Valdés, (op.cit) muestra que la población estudiada encarna en sus vidas los giros actuales en la definición de maternidad y las redefiniciones que estos implican en la identidad femenina. Asimismo evidencia la convivencia de distintos modelos y los dilemas que ellos abren a la mujer de hoy.

Como consecuencia de los cambios expuestos, el siglo pasado ha sido testigo de la creciente incorporación de la mujer al mercado del trabajo. Esto va unido a un aumento sustantivo del nivel de escolaridad de la población femenina. La mujer ha salido al espacio exterior y ocupa ámbitos que tradicionalmente fueron definidos como masculinos (Fuller, 1993; Valdés, 1988). Paralelamente, han aparecido nuevos modelos de mujer, tales como la mujer de carrera, la liberada y la ciudadana que participa en la esfera pública, que complementan o entran en conflicto con el ideal de la madre puntual de la familia. (Fuller, 1993)

Durante las dos últimas décadas, la inserción de la mujer en el mundo del trabajo, se incentivó debido a los cambios de la economía mundial tendientes a la globalización de la producción y la flexibilización del mercado de trabajo. Una de las consecuencias del ingreso masivo de las mujeres al ámbito laboral es la virtual desaparición del mito del hombre proveedor (Safa, 1995) y la mujer ama de casa. Sin embargo, esto no significa necesariamente una mejora en la condición de la mujer, la que a menudo se ve sobrecargada por nuevas demandas añadidas a las ya tradicionales.

## **1.2 ¿Qué ha sucedido en nuestro país en relación a la identidad femenina y el trabajo?**

En nuestro país, a partir de los años '90, fue en aumento la cantidad de alumnas madres, que ingresaron a carreras docentes para contar, luego de recibidas, con oportunidades ciertas de trabajo. Producto del neoliberalismo con sus políticas de ajuste, flexibilización laboral, aumento de la pobreza y del desempleo, tanto mujeres

jóvenes como adultas mayores, creen encontrar en la carrera docente la posibilidad de ocupaciones laborales más o menos seguras y convenientes para construir un mejor futuro.

Entre las mujeres de sectores medios, el trabajo constituye una posibilidad de cambios ya que para gran cantidad de ellas, este es el ámbito donde se realizan como individuos autónomos. Así, la carrera es el espacio privilegiado donde pueden expresarse fuera de las determinaciones de los roles familiares que las definen como parte de un proyecto familiar, donde el sentido de sus vidas proviene de apoyar a otros y llevar a cabo metas conjuntas.

No obstante, a pesar de la importancia que las mujeres de hoy adjudican al trabajo, para gran parte de ellas, la maternidad continúa siendo un eje central de sus identidades, de manera tal que ellas se ven en la necesidad de reacomodar sus vidas de acuerdo con estas dos prioridades. Así, por ejemplo, en una investigación sobre historias de vida de mujeres mexicanas (Fuller, 1993), se identifican diferentes tipos de vinculación de la mujer con el trabajo:

- Como carrera en la que tanto el hombre como la mujer aceptan que los hijos no tienen que ser necesariamente cuidados únicamente por la madre;
- El trabajo como medio de mantener el estatus social, en que se combina las exigencias del trabajo y la maternidad y ambos miembros de la pareja participan en las tareas de crianza;
- Las que trabajan por obligación ya que el sueldo del marido no es capaz de cubrir totalmente el presupuesto familiar y la maternidad se vive como conflicto. Ellas consideran que el trabajo es una actividad secundaria y se asume siempre y cuando no sea un obstáculo para la realización de sus papel de madres;
- Las madres que consideran imposible conciliar alguna actividad extra-doméstica con el cuidado de los hijos.

De este modo, la relación entre trabajo remunerado y comportamiento maternal está mediada por los significados que la mujer atribuya a la maternidad, y al mismo tiempo al trabajo remunerado. Asimismo, esta interrelación da lugar a diferentes posiciones y estilos de combinar ambas dimensiones.



En este sentido, los discursos que contenían las definiciones de maternidad se han ampliado y diversificado de manera tal que muchos de ellos entran en contraposición con las definiciones que fueron corrientes hasta comienzos del siglo XX. Por otro lado, este proceso no es uniforme ya que las diferencias en niveles de educación, relaciones familiares y de pareja y opciones personales, abren diferentes posibilidades. Sin embargo, es posible detectar los factores que influyen en estos cambios y el quiebre de los moldes tradicionales por los cuales femineidad y maternidad estaban insolublemente unidas.

Según la investigación realizada por Lizana Muñoz, (2008) hay estudiantes de pedagogía que perciben la categoría "mujer-madre profesional" como una condición incompatible. Una suerte de oposición entre el campo de la maternidad y el campo académico-profesional: el primero denota una "aspiración-consumación" de una mujer como madre, y el segundo (académico-profesional), visibiliza sus elementos obstaculizadores. Esta "aspiración-consumación" describe la maternidad como un "espacio-tiempo" exclusivo y completo, por lo que la crianza de los hijos se antepone a las necesidades, intereses y expectativas personales, académicas, profesionales y sociales de las mujeres.

Al respecto, los dominios de la crianza, es decir, el conjunto de cuidados y de alimentación de los hijos pequeños concesiona a las mujeres el ejercicio exclusivo de la maternidad.

En este sentido, las mujeres-madres profesionales visibilizan una "situación de abandono", es decir, un escenario de renunciadas voluntarias u obligadas en los dominios de la crianza y ejercicio de la maternidad. La asociación entre crianza-maternidad y su oposición con lo académico-profesional establece los campos de posibilidades y los límites de las "trasgresiones femeninas". Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía como "futuras profesoras" visibilizan en las trasgresiones de las mujeres profesionales, una renuncia a su "aspiración-consumación" como madres.

Agrega el estudio que las mujeres sienten arrepentimiento por no haber participado en la niñez y crianza de sus hijos. Describen el estado de bienestar de la maternidad, tanto hacia los niños, como hacia las mujeres-madres.

El primero caracteriza el conjunto de cuidados que brinda una buena calidad de vida a los hijos. El segundo caracteriza las responsabilidades exclusivas y los sentimientos de tranquilidad de las mujeres-madres. En este sentido, el arrepentimiento de las mujeres-madres profesionales por haberse separado física, psíquica y socialmente de sus hijos, les provocan sentimientos de pesar porque esta ausencia "borró de los recuerdos infantiles" la figura materna, como también les provocan sentimientos de pesar porque esta renuncia "no logró consumarlas como madres".

De esta manera, "disfrutar la crianza-maternidad" refiere tanto a los deseos, aspiraciones y culminaciones de una mujer-madre como a las influencias, productos y utilidades de este "dominio-ejercicio exclusivo". Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía circunscriben el arrepentimiento de las mujeres madres en "una sanción" hacia sus responsabilidades personales y obligaciones socioculturales.

Otras conclusiones del estudio, muestran que las estudiantes visibilizan las experiencias académicas y profesionales de tiempo completo de mujeres-madres, como una situación de abandono y orfandad en sus hijos. Las estudiantes de pedagogía como "futuras profesoras" caracterizan las consecuencias del trabajo femenino, como "una situación de abandono", es decir, una renuncia voluntaria u obligada en el "dominio-ejercicio" exclusivo de la maternidad. Y "una situación de orfandad", esto es, una falta de ayuda, amparo y protección hacia un menor de edad.

De este modo, inscriben en el rol protagónico de las mujeres-madres, sus dominios en la crianza y ejercicio exclusivo en la maternidad. Estos imposibilitan delegar y/o compartir estos derechos y obligaciones porque constituyen una disposición natural y una licencia sociocultural hacia las mujeres. Por lo tanto, las estudiantes de pedagogía circunscriben la crianza-maternidad en los derechos y obligaciones femeninas; este orden "natural-biológico" las legitima en el orden "sociocultural".

Según la autora, las estudiantes de pedagogía, visibilizan el enojo y rechazo de los integrantes del grupo familiar. Describen las resistencias hacia la imagen-apariencia física, psíquica y social de las mujeres-madres profesionales; visibilizan los sentimientos de malestar ante "su ausencia" en las labores propias del hogar y "su abandono" en la crianza de los hijos. Como "futuras profesoras" explicitan que los derechos y obligaciones de los integrantes del grupo familiar deben ser equitativos,

no obstante ello, afirman el rol protagónico de la mujer-madre en la crianza de los hijos. Por lo tanto, aminoran la importancia e impacto de la imagen-apariencia masculina en los derechos y obligaciones de la paternidad.

Teniendo en cuenta las percepciones de las alumnas en cuanto al rol “mujer-madre-profesional”, es posible pensar que las instituciones formadoras de docentes, pueden contribuir a develar las representaciones sociales de las estudiantes, para promover la reflexión y realizar aportes a los procesos de formación y a las prácticas de enseñanza, teniendo especialmente en cuenta favorecer el rendimiento académico.

### **1.3 ¿Hay relación entre el rendimiento académico y el perfil psicosocial de las estudiantes que son madres?**

En este sentido acordamos con Codoche (2007), en que uno de los aspectos más difíciles de analizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar este constructo, se realizan mediciones aisladas que no dan cuenta de la totalidad de factores que influyen en esos valores.

El rendimiento académico se puede entender desde diferentes ángulos. Según Pizarro (1985: 38), el rendimiento académico es:

Una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación y, desde la perspectiva del alumno, es la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

Novaez (1986), coincide en definir el rendimiento académico, como el conjunto de resultados efectivos obtenidos por el individuo en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de instrucción de acuerdo con objetivos educativos antes fijados.

Por otro lado, para Pérez, Rodríguez, Borda y Del Río (2003:7), “el rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos”. Entre tales aspectos, estos últimos autores mencionan, por ejemplo, terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir

semestres o asignaturas, no abandonar la carrera, realizar todos los exámenes y aprobarlos.

En el rendimiento académico inciden muchas variables que pueden justificar su causa, como son las personales, intelectuales, económicas, motivacionales, académicas, etc. (Miñano Pérez; Cantero Vicente; Castejón Costa, 2008).

En el 2007, Palacio y Martínez realizaron un estudio correlacional, en estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, indicando que el rendimiento académico correlaciona negativamente en relación con problemas en la salud mental (depresión, ansiedad, agresividad). Se encontraron promedios académicos significativamente más altos en los estudiantes que no han perdido semestre alguno y que cursan todas las asignaturas del semestre que les corresponde.

Es razonable pensar, entonces, que aquellos alumnos con dificultad para regular sus emociones y que presentan un comportamiento impulsivo tengan una mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación a su entorno social, escolar y familiar; mientras que aquellos alumnos con mayor capacidad para identificar, comprender y regular emociones estén mejor adaptados socialmente y disfruten de un mayor equilibrio emocional, ya que las habilidades sociales se han asociado positivamente con la calidad de las interacciones, sociales y el rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006). No obstante, no se han encontrado estudios que vinculen el rendimiento académico con la maternidad de las estudiantes.

#### **1.4 Las representaciones sociales: breve conceptualización.**

Otro de los aspectos que nos interesa profundizar en este estudio, es el de las representaciones sociales sobre la formación y el trabajo docente que tiene el grupo que conforma nuestra unidad de análisis. A continuación desarrollamos conceptualmente, desde la mirada de distintos autores, la noción de representación social.

Se ha denominado representación social a las imágenes socialmente construidas, compartidas, comunicadas y reiteradas en el acervo social, que de modos explícitos e implícitos, influyen en las formas de entender el mundo. (Raiter, 2003)

Para algunos investigadores, la generación y comunicación de representaciones sociales está directamente asociada a los medios masivos de comunicación (prensa y televisión, por ejemplo) y a la instalación de ciertos temas y formas de verlos en la agenda pública.

Partimos así del reconocimiento de que las representaciones sociales se generan y sostienen en la acción comunicativa, y crean por ello un espacio de interpretaciones compartidas.

Pero, afirma Bourdieu, (1999) que, si bien facilitan el proceso de información “haciendo el mundo interpersonal más predecible y significativo”, esta simplificación tiene un precio, puesto que “los individuos y los grupos cometen “errores” en algunas circunstancias. En el conocimiento social estas desviaciones son especialmente abundantes, debido a la mayor carga inferencial de la representación social.

Jodelet y Tapia (2000), según la tradición investigativa inaugurada por Moscovici, destacan que las representaciones sociales conciernen a la esfera del conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcción con estatus de teoría ingenua y sirven de guía para la acción y lectura de la realidad. De este modo, el concepto mismo rescata una tensión, inherente a los procesos por los cuales se generan estas construcciones mentales, como lo es la simplificación: las representaciones sociales, en tanto sistema de creencias que remite al sentido común y a la experiencia cotidiana, pueden también convertirse en formas estereotipadas de conocer.

Desde la perspectiva de la sociología crítica, se ha afirmado que este mecanismo de percepción es propio de las condiciones burocratizadas en el capitalismo occidental ya que

El proceso de mecanización y de burocratización exige de las personas que a él están sometidas adaptación en un nuevo sentido: para cumplir con las exigencias que les presenta la vida en todos sus terrenos, deben ellas mismas mecanizarse y estandarizarse en cierto grado (...): no es sólo que las personas, con el empleo de clisés y valoraciones previamente confeccionados encuentren una vida más cómoda y se entreguen llenos de confianza a los líderes, sino que se encuentran también

más rápidas y permanecen libres de la infinita molestia de tener que penetrar en la complejidad de la sociedad moderna. (Raiter, 2003:3)

Esta característica del pensamiento simplificado, repetido y dispuesto a través de clisés, constituye la ideología del pensamiento moderno. Podemos decir que continúa siendo hegemónico y conlleva a percibir que lo que existe y se manifiesta por fuera de ciertos patrones esperados como normales es percibido como no existente, o si se percibe que existe, es caracterizado como exótico, fuera de lo común, muchas veces romantizado y no dominante, muchas otras veces ridículo e irracional.

Señalamos que si bien esta es una pauta de percepción y representación común en las sociedades occidentales capitalistas, no lo es para otras sociedades: tres cuartas partes del mundo no viven ni perciben de estas maneras según otros estudios.

Advertimos, sin embargo, que las representaciones sociales, no se transforman por azar, o con el simple lujo de la historia, sino a través de las acciones de personas y grupos sociales que repercuten en las formas de concebir objetos sociales relevantes.

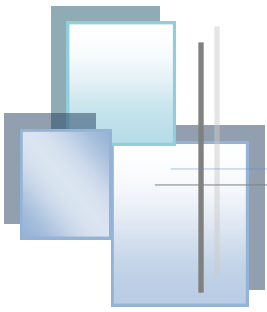
La noción de representación social, entonces, tiene una doble característica: es producto y es acción. Es un producto en la medida en que los sujetos le asignan un contenido y la organizan en discursos sobre la realidad. Es también una acción, un movimiento de apropiación de la realidad a través de un proceso mental, pero en un contexto de producción colectiva, teniendo como medio de transmisión las comunicaciones compartidas. (Rodríguez Salazar, T., García Curiel, M. L. 2007: 54).

De aquí la importancia, para este estudio, de conocer y comprender las representaciones sociales de las alumnas madres, por cuanto aquellas estarían guiando sus modos de actuar sobre la realidad.

Por su parte, Brewer y Kramer (2001:27), han definido a las representaciones sociales como: "La estructura y contenido (...) de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente".

De este modo, la pertenencia a un grupo influye fuertemente en los procesos de pensamiento. Especialmente en las representaciones intergrupo: los estereotipos grupales son una de las formas más frecuentes de las representaciones sociales.

En este sentido, interesan para esta investigación, las representaciones que tienen nuestras estudiantes sobre sus futuras colegas docentes, como próximo grupo de pertenencia.



## **CAPÍTULO 2**

### *La Formación y el Trabajo Docente*



## 2.1 Carrera Docente y Política Educativa

Uno de los objetivos del presente trabajo es conocer y caracterizar las representaciones sociales, que las estudiantes de carreras docentes que son madres, poseen sobre sus procesos de formación y el trabajo escolar. Por ello, en este capítulo presentamos primeramente una referencia a la formación docente en nuestro país y a continuación desarrollamos algunas posturas sobre la formación y el trabajo docente, tópico que sirve de marco a esta investigación.

En el marco de las perspectivas y prioridades que presenta la Educación Superior en nuestro país, analizar la formación de los docentes cobra particular relevancia, dado su lugar estratégico en el proceso de construir una mejor escuela y de contribuir al desarrollo educativo de nuestros países. Los estudiosos afirman que en el mundo se debate sobre la efectividad y la respuesta real a las necesidades que da la educación en cada nación. (Ver Anexo)

Las problemáticas en la Formación Docente son producto de problemas históricos que se han ido arrastrando y a veces superando a lo largo del tiempo. Éstas, a su vez, se encuentran afectadas por las serias consecuencias que han impuesto en décadas pasadas, las políticas educativas, en la nuestro país.

En la actualidad en Argentina, persiste aún la fragmentación de la oferta de formación y resulta difícil reconocer un sistema nacional común, dado la desarticulación que presentan los subsistemas en las distintas jurisdicciones.

Es esperable que el reciente marco normativo pueda superar la falta de articulación para el nivel superior de formación docente, incluyendo el estado de debate en que se encuentra la Ley de Educación Superior, que siempre ha sido de imprecisa pertinencia para los Institutos Superiores de Formación Docente.

Consideramos, sin embargo que en estos últimos años la formación docente en nuestro país es asumida como cuestión prioritaria de política educativa del Estado. (Ver Anexo)

Desde este marco, reafirmamos la necesidad de plantear la formación docente como un desafío político, lo que no quiere decir político partidario ni gubernamental,

sino de reconocer el componente público que tiene esa dimensión del sistema, pero además reconocer la ineludible necesidad de trabajar con todos los actores del sistema.

Entre los actores hay un importante grupo de mujeres-madres, que estudian carreras docentes y por esta razón consideramos significativo investigar las principales valoraciones que presenta este grupo en relación con la educación, su elección vocacional, su trayecto formativo y el rol docente, principalmente.

## **2.2 Tradiciones Pedagógicas**

Davini, (2005:34) analiza tradiciones pedagógicas, en relación a la práctica docente, que conceptualiza la autora como: “Configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.

Citamos, a continuación, dichas tradiciones:

### **2.2.1 Tradición normalizadora- disciplinadora**

Esta tradición adopta una concepción Filosófica positivista, donde el orden es lo que determina el progreso.

En la actualidad suele caracterizarse por su discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente debe ser, ya sea como modelo, ejemplo, símbolo entre otros. La Formación está ligada al saber hacer con débil formación teórica y algunas técnicas del aula sin cuestionamientos. Considera al docente como funcionario del Estado más que como un profesional y fomenta una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. Existe, en esta tradición, una tendencia a no considerar lo heterogéneo, estableciendo modelos estereotipados.

### **2.2.2 Tradición académica**

Desde esta perspectiva, lo esencial para la formación docente es el conocimiento de las materias a enseñar. La formación desde lo pedagógico no se considera relevante para la enseñanza, sino que suele ser vista como un obstáculo.

En la actualidad, se caracteriza por considerar verdaderos los contenidos ligados a los saberes académicos, menospreciando los saberes que portan los alumnos. Sus

propuestas relegan el debate pedagógico a cuestiones de instrumentalización didáctica de las disciplinas.

### **2.2.3 Tradición eficientista**

Esta tradición surgida en la década de 1960, estuvo ligada a la ideología desarrollista, que considera a la escuela como aquella formadora de “recursos humanos” para una sociedad con progreso técnico.

Se caracteriza por una visión técnica del trabajo escolar. La función docente es bajar a la práctica el currículo prescripto sobre la base de la medición de rendimientos pautados por objetivos de conducta. La importancia prima en la planificación, como garantía de eficiencia y basa su fundamento teórico de la psicología conductista.

En la actualidad predomina como control externo a la escuela que omite los procesos internos de la misma y la participación de los docentes.

### **2.2.4 El pensamiento contemporáneo**

En las décadas del '80 y '90 surgen otras tendencias no consolidadas en tradiciones. En 1980, aparecen proyectos políticos – ideológicos de los docentes como forma de resistencia a los proyectos hegemónicos. Éstos no generaron programas concretos de formación docente, solo un discurso en torno a la revisión de las propias prácticas, lo que generó dos tendencias:

- a) La pedagogía crítico social de los contenidos con la recuperación de contenidos de la enseñanza dentro de un enfoque de crítica social histórica.
- b) La pedagogía Hermenéutica – participativa. Caracterizada por la modificación de relaciones de poder en el interior de la escuela.

En 1990 se genera la adopción de un discurso administrativo – economicista inspirado en documentos de organismos económicos internacionales, propios del contexto de globalización, produciéndose con esto la restauración de la tradición Eficientista.

Acordamos con Perrenoud, (2001), quien afirma que no se puede formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que

se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela, no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los maestros no se definirá de la misma manera.

Sostiene el autor, que no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.

Para Achilli, (1998:23-24.),

Aún pensando la docencia como un proceso continuo, sistemático y organizado, como un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, al utilizar la noción de práctica docente se pretende mostrar que, a pesar de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende, al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

Desde esta perspectiva, como afirma Edelstein, (2000), la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja, como otras prácticas sociales. Tal complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Es entonces, afirma, evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan mucho en la tarea cotidiana. Eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Desde este marco, coincidimos con Bernstein, (1999: 34) en que

Podríamos pensar los dispositivos para la formación de docentes como una red compleja en que se articulan, a veces de modo explícito, otras implícitas, estilos institucionales, creencias académicas, saberes, estrategias de trabajo y experiencias que ellas habilitan. Nos alejamos así de una visión técnica de lectura y análisis de los dispositivos. En conjunto, los dispositivos que se construyen condensan un modo de pensar la docencia y su trabajo, la enseñanza. Un modo de pensar el saber, lo que

vale la pena saber –es decir, qué conocimientos vale la pena privilegiar- y la relación con el saber mismo.

Sin embargo, Davini (2005), considera que la búsqueda de una pedagogía en la formación de los docentes no es contradictoria con la atención a las múltiples dimensiones de la formación.

Afirma, la autora, que en la formación docente se deben incluir dimensiones tales como:

- La permanente actualización en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos.
- El análisis del contexto social de escolarización y de los supuestos que subyacen a los distintos programas escolares.
- La reflexión sobre la práctica situada en la escuela y el desarrollo de alternativas para la acción en la institución y en el aula, como espacio de construcción colectiva de la enseñanza.

Desde otra perspectiva, afirma Carrizales Retamoza, (2003) que la formación docente es generalmente paradójica, pues por una parte trata de formar estudiantes críticos y creativos, y por otra los orienta en el pensar y en el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no porque él se lo enseñe, sino de una manera espontánea, es decir, que el estudiante actúe por sí mismo de tal forma que la orden “quiero que estudies” se transforme en “quiero que quieras estudiar”, el “obedece” se transforma “en obedece la obediencia”.

Según Rockwell, (1992: 34)

El estudiante aprende a ser estudiante, a ser el estudiante que la sociedad define y caracteriza, de ahí que el objetivo de la socialización sea lograr la asimilación de lo persistente. De la misma manera el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició en el mismo momento en que conoció a su primer profesor, en ese momento comenzó a percibir el ideal de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose, a través de la experiencia que obtiene de los docentes.

Sin embargo, Carrizales Retamoza, (2003) afirma que el cambio en la práctica docente es posible si la transformación no se reduce a lo cognoscitivo ni al

comportamiento, sino que localiza al poder en la misma experiencia del ser, orienta la transformación hacia los valores y hacia la lógica del pensar, no se engaña ante la sustitución de un saber por otro ni ante un hacer por otro. En esta perspectiva, la práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y básicamente transformar la estructura interpretativa de su experiencia.

El comportamiento aun cuando es expresión de la experiencia no la expresa reflejamente, de ahí que el conocimiento que nos formamos de los comportamientos no sea confiable.

Generalmente el comportamiento es mimético, adopta las caretas que la experiencia le señala, con ello busca engañar al ingenuo interlocutor que confía en lo que ve.

El comportamiento agrega a la alienación el mimetismo, lo cual significa "Hago un hacer producido por la ideología alienada de mi experiencia, pero además adopto de acuerdo con las circunstancias el comportamiento que más me convenga" Carrizales Retamoza, (2003:18). El mimetismo se expresa en el comportamiento pero lo organiza la experiencia, es precisamente a través del mimetismo como la experiencia engaña al interlocutor.

Al docente no es posible transformarle sus comportamientos sin transformarle su experiencia, aun cuando con mucha frecuencia esto se intenta. Su comportamiento puede sufrir cambios parciales, reformas aparentes y, sin embargo, su experiencia mantenerse sin modificaciones; en cambio, si su experiencia se transforma no es posible que se mantenga sin transformaciones al comportamiento, lo que significa que pierda su cualidad mimética.

Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos externos, sino cambios hacia lo que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable.

Pensar lo impensable, para Carrizales Retamoza, (2003) es pensar en lo que no está permitido pensar.

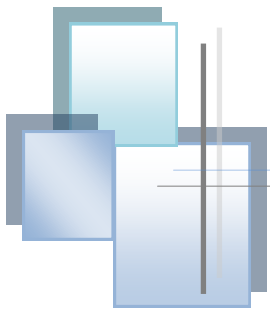
Según Marchesi, (2000) la profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional. Ambos sentimientos, dice el autor, están estrechamente relacionados. La confianza permite a los profesores tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente. La confianza reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación.

Desde este marco, afirman Woods, Manzano Bernardez, Jeffrey, Troman y Boyle (2004), que existe una pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones. Una desconfianza que se extiende también a la escuela y a los actores que participan en ella: administraciones educativas, profesores, padres y alumnos. La sospecha de falta de profesionalidad de los docentes está presente en muchas de las relaciones que éstos deben de establecer y socava la necesaria confianza mutua. Las críticas permanentes sobre el bajo nivel educativo de los estudiantes, sobre los problemas de convivencia en las instituciones y sobre las malas condiciones de la enseñanza, despiertan la alerta en los ciudadanos y en las familias y extienden la sensación de desconfianza ante el trabajo de los profesores.

Estas creencias, afirmamos, inciden fuertemente en la formación y, muchas veces, los docentes transmiten a sus alumnos la misma desconfianza que el resto de la sociedad posee.

Para finalizar el análisis, nos parece importante rescatar el pensamiento de Andy Hargreaves (2000: 32)

La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son profesiones, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y a las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea. Esta es su paradoja profesional.



## **CAPÍTULO 3**

### *Asertividad*



### 3.1 ¿Qué es la asertividad? Características de las personas asertivas.

De acuerdo a los objetivos de este estudio, resulta conveniente considerar si los seres humanos interactuamos asertivamente o no en diferentes contextos y condiciones, a fin de analizar cómo la asertividad está en relación con el desempeño académico.

Analizamos la asertividad a través del inventario de Grambill y Richey (Parte I y Parte II). El Inventario consta de cuarenta ítem o situaciones (que puntúan de 1 a 5) en las que se evalúan dos parámetros: la probabilidad de respuesta o «PR» (a mayor puntuación menos probabilidad de emitir una respuesta asertiva) y el grado de malestar o «GM» (a mayor puntuación, mayor grado de malestar) ante cada una de ellas. (Gambrill ED, Richey CA. An assertion inventory for use in assessment and research. Behav Ther 1975); 6:550-61.

El inventario ofrece, además, una puntuación total en cada una de esas dos dimensiones (TOTALPR y TOTALGM) y además evalúa ocho áreas tanto en probabilidad de respuesta como en grado de malestar: rechazar peticiones (RP), admitir limitaciones personales (ALP), iniciar contactos sociales (ICS), expresar sentimientos positivos (ESP), afrontar la crítica de los demás (ACD), discrepar de las opiniones de los demás (DOD), realizar conductas asertivas en lugares públicos (CALP) y expresar sentimientos negativos (ESN). Este inventario proporciona gran cantidad de información que permite conocer pormenorizadamente aquellas áreas específicas en que se advierte, o bien el malestar por realizar la conducta, o bien la ausencia de conductas asertivas.

Como se verá en los resultados, se trabajaron cuatro categorías: no asertivas, realizadoras ansiosas, despreocupadas y asertivas.

A continuación se conceptualiza el término asertividad y se expresan las líneas de pensamiento de distintos autores.

La palabra "asertividad" se deriva del latín *asserere*, *assertum* que significa afirmar.

Llacuna Morera y Pujol Franco (2004: 1) definen la asertividad como:

La habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva.

Agregan lo autores, que el principio de la asertividad es el respeto profundo del yo; sólo al sentar tal respeto, podemos respetar a los demás.

La asertividad es considerada como un tipo de “habilidad social” (Matson, 1986). Más aún, para algunos estudiosos, en la actualidad, el término está siendo reemplazado por el de habilidades sociales.

Sin embargo, Hidalgo y Abarca (1990), consideran a la asertividad como un ámbito de las habilidades sociales y no como sinónimos, ya que la asertividad se conceptualiza como un subconjunto de habilidades conductuales-sociales que permiten obtener ciertos objetivos sociales especialmente en situaciones que implican rechazo, negación y peligro de consecuencias negativas.

Caballo (1993: 2) define la conducta socialmente habilidosa como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

En los orígenes de los estudios sobre asertividad, se destacan autores como Salter (1949) y Wolpe (1958). El primero utiliza términos propios de la fisiología para explicar los fenómenos psicológicos de asertividad. Salter, fue el primer terapeuta, que desde un punto de vista conductual, enfatizó la importancia de la expresión emocional para la salud mental, además de entregar un procedimiento para promover esa expresión.

En un primer momento Salter empleó la expresión “Personalidad Excitatoria”; más tarde, en la década de los ´60, Wolpe la sustituiría por “Conducta Asertiva”.

Según Salter, (1949: 34) la asertividad es “Un estado de libertad emocional... Los criterios son la honestidad de la respuesta y su contenido”. Este autor se apoya esencialmente en los conceptos Pavlovinos de excitación e inhibición, aunque modifica la noción de excitación que considera como expresión de una emoción efectiva, es decir, afirma que el equilibrio entre la excitación e inhibición le facilita a la persona una expresión libre y honesta de sus emociones. Destaca también, la significación de la conducta de tipo asertivo. Señala la importancia de los procedimientos asertivos para tratar desórdenes de tipo psicológico y personas que presentan inhibición, los que se enuncian en forma breve a continuación:

- 1.- El empleo de exteriorizar los sentimientos.
- 2.- El empleo de la expresión facial.
- 3.- La práctica de expresar una opinión contraria cuando está en desacuerdo.
- 4.- La práctica del uso de la primera persona.
- 5.- La práctica de aceptar alabanzas.

Se considera asertivos, entonces, a los individuos que han desarrollado una personalidad activa, que no temen a sus sentimientos, ni les asusta la intimidad, actúan con fuerza, saben quiénes son y qué quieren, constantemente afirman su personalidad.

Por su parte: Wolpe, (1958:54) definió la asertividad como:

La expresión apropiada de cualquier emoción distinta a la ansiedad y a la inhibición recíproca, según la cual un individuo tiene falta de asertividad, porque responde con “ausencia” ante ciertos estímulos; esta ansiedad será antagónica de la conducta asertiva e interferirá con la emisión de cualquier otro sentimiento o emoción.

El constructo “asertividad”, fue propuesto posteriormente por Alberti y Emmons (1978) quienes lo definieron de manera operativa como:

Comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada,

expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás.

La Asertividad resultaría ser la cualidad que define aquella "clase de conductas sociales" que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción.

Ser asertivo significa, entonces, dejar que los demás sepan lo que el sujeto siente y piensa de una forma que no les ofenda, pero que al mismo tiempo, le permita expresarse. Así el sujeto puede reconocer y respetar los sentimientos, opiniones y deseos de los demás de forma que no se imponga y que no permita que los demás se aprovechen de él.

También significa defender los propios derechos e intentar siempre ser honrado, justo y sincero. Ser asertivo no es sólo una cuestión de "buenas maneras", es una forma de comportarse ante los demás de modo que les permite conocer los sentimientos e ideas sin atropellar o ignorar las suyas.

La conducta asertiva tiene su fundamento en un conjunto de valores, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva a actuar de determinada manera, en distintos contextos.

Estos valores se hacen explícitos, mediante las siguientes afirmaciones: Todos los seres humanos, por su naturaleza, pueden:

- Actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuaran
- Hacer las cosas de manera imperfecta
- Equivocarse alguna vez
- Olvidarse de algo
- Pensar de manera propia y diferente
- Cambiar de opinión
- Aceptar o rechazar críticas o quejas que consideran justificadas
- Decidir la importancia que tienen las cosas
- Ignorar algo
- No entender algo
- Formular o rechazar peticiones
- Expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, ira, miedo)

- Elogiar y recibir elogios

A continuación se presenta un cuadro que caracteriza las distintas actitudes asertivas. En él se tienen en cuenta sentimientos y consecuencias tanto para la persona que realiza la acción como para el que la recibe, es decir el emisor y el receptor. También se observa, en la tabla, que el comportamiento asertivo exige un reconocimiento de sí mismo y de los demás.

**Tabla Nº 1: Clasificación de los comportamientos**

<b>COMPORTAMIENTO NO ASERTIVO</b>	<b>COMPORTAMIENTO AGRESIVO</b>	<b>COMPORTAMIENTO ASERTIVO</b>
EMISOR	EMISOR	EMISOR
Se niega a sí mismo	Se afirma a sí mismo a expensas del otro	Se afirma a sí mismo
Inhibido	Expresivo	Expresivo
Herido, ansioso	Se siente mal consigo mismo	Se siente bien consigo mismo
Permite que los demás elijan	Elije por los demás	Elije por sí mismo
No alcanza el objetivo deseado	Alcanza el objetivo deseado haciendo daño a los demás	Puede alcanzar el objetivo deseado
RECEPTOR	RECEPTOR	RECEPTOR
Se siente culpable o furioso	Se niega a sí mismo	Se afirma a sí mismo
Desprecia al emisor	Herido y humillado se pone a la defensiva	Expresivo
Alcanza el objetivo deseado a expensas del emisor	No alcanza el objetivo deseado	Puede alcanzar el objetivo deseado

**Alberti y Emmos (1978)**

Por su parte, Riso (1988:12) define la conducta asertiva como:

Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.

Flores y Díaz-Loving (2002), en una revisión realizada sobre las definiciones de asertividad, mencionan que éstas se han centrado en torno de la expresión emocional de la auto expresión, del autodescubrimiento y de la capacidad de establecer valoración por sí mismo. También hablan de formas de comunicación sobre la intimidad, la expresión de los derechos, los efectos de la autoafirmación en el medio ambiente y las clases de respuestas específicas capaces de ser generadas ante determinadas situaciones.

La asertividad no es algo innato e inmutable. Es cierto que algunas personas son capaces de comportarse socialmente sin apenas esfuerzo y a otras les cuesta mucho. Pero siempre se puede aprender. Esta última afirmación resulta muy importante para la transferencia de este estudio hacia los integrantes de la comunidad educativa.

La asertividad es contagiosa y la no asertividad también. Si expresamos lo que queremos, con claridad y sin agredir a los demás, es mucho más probable que nos comprendan y nos respeten.

El comportamiento pasivo impide que los demás nos conozcan – y se comporten pasivamente con nosotros – o que entiendan que somos dominables – y se comporten agresivamente.

Si somos agresivos, nos encontraremos con la agresividad de los demás o, en el polo opuesto, con su pasividad, pero no estableceremos relaciones constructivas. Solo nuestra asertividad puede aumentar la asertividad de los demás.

La asertividad se ha aplicado a distintas esferas dentro de la práctica psicológica y clínica, por las ventajas que permite en el funcionamiento interpersonal efectivo (Caballo 1993).

Para Haynes, (2000), la asertividad es percibida en forma diferente según la cultura a la que pertenezca el individuo, por lo que existen culturas en que la falta de asertividad es valorada por el grupo social al que se pertenece.

Diversos autores, consideran que la asertividad se refiere al conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal, no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el modo de interactuar con otras personas, además de establecer

una ventaja en la habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal. (Cotler y Guerra 1996; Rich y Schroeder 1976).

Se diferencia del comportamiento agresivo que es destructivo, inapropiado, que no respeta y viola los derechos de los demás; igualmente es diferente del comportamiento pasivo que permite el sometimiento, la humillación, el abuso que hace sentir inferior a un ser humano.

Según Valadez, (2002), los componentes de las habilidades asertivas se pueden observar con fines de evaluación y/o terapéuticos, en conductas verbales y conductas no verbales.

Por otra parte, ser asertivo también implica tener un control de la emociones, ante diversas situaciones. La asertividad por tanto, juega un papel fundamental en el manejo de habilidades sociales en contextos y situaciones donde tiene que exponer opiniones, sentimientos, formas de pensar y de relacionarse como sucede en el ámbito educativo.

Durante las últimas décadas se han realizado diversos estudios e investigaciones referentes a la asertividad, con el fin de poder diseñar mejores métodos y técnicas para su correcta evaluación, intervención y conceptualización.

Para Paterson y Rector (2001), la asertividad se puede entender como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás, lo que contribuye al establecimiento y desarrollo de relaciones efectivas, benéficas y satisfactorias con los demás.

Dificultades para comunicarse asertivamente con otros repercuten de manera negativa en las habilidades de la persona para disfrutar de las relaciones y para cumplir sus metas personales pudiendo conducir, de este modo, al desarrollo de psicopatologías y al mantenimiento del deterioro social y ocupacional (Del Prette, 2002; Paterson y Rector, 2001).

Un estudio realizado por Reyes Tejada (2003) en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el que se evaluaron dos aspectos de la asertividad: auto y heteroasertividad, se halló que sólo el 12.9% posee un alto nivel de autoasertividad, (esto es, el grado de respeto en uno mismo de los

derechos asertivos básicos), ya que el 46.8% se ubica en el nivel medio y más del 40% posee un nivel bajo en esta conducta. En relación a la heteroasertividad (respeto de los derechos asertivos básicos de los demás) el porcentaje de sujetos que se ubican en el nivel alto es menor (4.8%); encontrándose más del 58% en el nivel bajo, y un 37.1% en el nivel medio. Esto quiere decir, que alrededor del 50% de los estudiantes del primer año de Psicología, poseen un nivel bajo de asertividad en cualquiera de los dos factores.

Según Roca (2003), podemos definir la asertividad como una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada, respetando, al mismo tiempo, los de los demás.

Desde esta perspectiva, la asertividad incluye tres áreas principales:

- La autoafirmación, que consiste en defender nuestros legítimos derechos, hacer peticiones y expresar opiniones personales.
- La expresión de sentimientos positivos, como hacer o recibir elogios y expresar agrado o afecto.
- La expresión de sentimientos negativos, que incluye manifestar disconformidad o desagrado, en forma adecuada, cuando está justificado hacerlo.

Para la autora, la persona asertiva presenta una serie de pensamientos, emociones y conductas típicas que pueden resumirse así:

- Se conoce a sí mismo y suele ser consciente de lo que siente y de lo que desea en cada momento.
- Se acepta incondicionalmente, sin que ello dependa de sus logros ni de la aceptación de los demás. Por eso, cuando gana o pierde, cuando obtiene un éxito o cuando no consigue sus objetivos, conserva siempre su propio respeto y dignidad.
- Sabe comprender y manejar adecuadamente sus sentimientos y los de los demás. Por tanto, no experimenta más ansiedad de la conveniente en sus relaciones interpersonales y es capaz de afrontar serenamente los conflictos, los fracasos o los éxitos.



- Acepta sus limitaciones de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades.
- Se mantiene fiel a sí misma en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos.
- Como tiende a conocerse y aceptarse a sí misma y a expresar lo que piensa, quiere y siente, suele dar una imagen de persona congruente y auténtica.
- Se respeta y valora a sí misma y a los demás. Así, es capaz de expresar y defender sus derechos, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás.
- Puede comunicarse con personas de todos los niveles: amigos, familiares y extraños, y esta comunicación tiende a ser abierta, directa, franca y adecuada.
- Elige, en lo posible, a las personas que le rodean y, en forma amable pero firme, determina quiénes son sus amigos y quiénes no.
- Suele expresar adecuadamente sus opiniones, deseos y sentimientos en vez de esperar a que los demás los adivinen.

En relación a la asertividad, la agresividad y la inhibición, la persona puede presentar una serie de actitudes que se expresan en el siguiente cuadro:

**Tabla Nº 2: Comparación entre actitud inhibida, agresiva y asertiva**

<b>Actitud inhibida</b>	<b>Actitud agresiva</b>	<b>Actitud asertiva</b>
Tú ganas - Yo pierdo	Yo gano - Tú pierdes	Yo gano - Tú ganas
Los demás antes que yo	Siempre yo	Primero yo, pero también los demás
El otro es superior	El otro es siempre inferior	El otro es igual que yo
Asume la opinión de los demás y oculta la suya	Impone su opinión e ignora la de los demás	Expone su opinión y escucha la de los demás
Expresa las emociones en función de lo que quiere que los demás piensen	Oculta sus emociones o las exagera	Expresa sus sentimientos auténticos
No critica, siempre hace comentarios positivos	Críticas siempre negativas	Realiza críticas constructivas
No exige sus derechos	Impone sus derechos sin tener en cuenta los de los demás	Exige sus derechos con eficacia y justicia
Muestra falta de confianza en sí mismo	Muestra exceso de confianza	Muestra autoconfianza, receptividad
Se culpabiliza a sí mismo de sus errores	Nunca asume sus errores, culpabiliza siempre a los demás	Asume sus errores pero intenta evitarlos en lo sucesivo

**Fuente: Asertividad de Elia Roca (2003:3)**

Según el estudio realizado por Castaños Cervantes, Reyes Lagunes, Rivera Aragón y Díaz Loving (2011), existen diversas razones por las cuales un individuo presenta una conducta socialmente inadecuada, siendo una de las más importantes la carencia de un repertorio conductual apropiado que le permita a la persona adaptarse socialmente en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Este déficit es un problema que puede ser remediado mediante una técnica de intervención denominada entrenamiento asertivo, la cual tiene sus fundamentos tanto en la teoría del aprendizaje social como en la terapia de la conducta.

En la investigación realizada se afirma que el entrenamiento asertivo enfatiza la autoexpresión en formas socialmente aceptables, como por ejemplo, mejoramiento de la autoestima, minusvalía disminuida y locus de control mejorado. Tiene por objetivo ampliar el repertorio de competencias conductuales a través de una variedad de situaciones, como parte del proceso interactivo en el cual los individuos se sienten cómodos tanto consigo mismos como en su relación con los demás.

### **3.2 Asertividad y rendimiento académico**

Estudios realizados por Velasquez, Montgomery, Montero, (2008), han determinado que no se registra asociación entre la asertividad y el rendimiento académico, ni en el género ni en las diferentes facultades consideradas, ni en los distintos grupos étnicos.

Tampoco, afirman los autores, hay diferencia significativa en la asertividad, según sexo, por lo que puede decirse que el sexo no está relacionado con la asertividad.

Referente a los grupos étnicos no se observa diferencias significativas en asertividad en función de la edad, pese a que los adultos muestran en promedio un mayor grado de asertividad.

En este mismo sentido Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, (2001, 2007) han realizado estudios según los que descartan la influencia de la asertividad sobre el rendimiento académico en una muestra integrada por adolescentes mexicanos

Los estudios que han abordado las variables personales asociadas con el bajo rendimiento académico se han limitado a explorar su relación bivariada con alguna variable personal. Se trata, generalmente, de estudios aislados que difícilmente

proporcionan un panorama más amplio acerca de la forma en que las variables personales interactúan con el rendimiento académico.

Sin embargo, los autores refieren, que existen datos que documentan la relación entre estas variables y el rendimiento académico.

Advierten que en la investigación realizada con estudiantes mexicanos, que este no sea el caso, podría deberse al menos a dos cosas: a que posiblemente la asertividad y la adaptación escolar desempeñen un papel moderador y no tengan una influencia directa sobre éste, supuesto respaldado por los índices de correlación observados entre variables predictoras, o a las limitaciones asociadas con la operacionalización y medición de dichos constructos.

Sin embargo, Poyrazli, Arbona, McPherson y Pisecco, 2002 y Fajardo-Vargas, Hernández- Guzmán, citados por Caso-Niebla, 2001-2007; Thompson y Bundy, 1995, refieren una relación entre rendimiento académico y asertividad. Como la asertividad se refiere a la manifestación adecuada de opiniones y sentimientos en situaciones sociales, entraña la demostración de las habilidades sociales que posee la persona. No es de extrañar, entonces, que también se haya documentado, mediante correlaciones, el vínculo entre el desempeño escolar y la asertividad.

Desde este marco, Furr, 2007 afirma, que se ha confirmado su interconexión teórica entre la asertividad y la autoestima y que los datos muestran asociaciones positivas y altas entre ambos constructos.

Estos hallazgos se han verificado en estudios que muestran cómo los programas que promueven el desarrollo de habilidades sociales tienden a favorecer sus relaciones interpersonales, la solución de problemas y la manifestación de conductas asertivas, por lo que se ha sugerido que podrían afectar también positivamente su rendimiento académico (Fajardo-Vargas, Hernández- Guzmán & Caso-Niebla, 2001, 2007; Thompson & Bundy, 1995).

Desde esta perspectiva compartimos lo expuesto por Vallés y Vallés (2000):

Dado que las habilidades sociales y en concreto la asertividad son mandos y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje, es fundamental diseñar estrategias de intervención educativas para entrenar a los

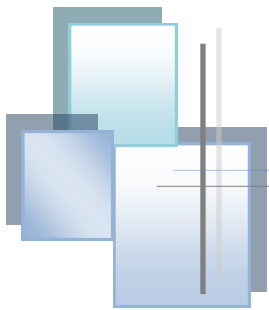
jóvenes y adultos, en la potenciación de algunas de estas habilidades sociales sin perder de vista el contexto de la cultura.

Por ello, insisten los autores, es inminente desarrollar programas que logren cambiar la problemática comportamental existente en las instituciones educativas.

Asimismo, es necesario delimitar adecuadamente cuáles son los currículos que se proponen y sus efectos concretos, sabiendo que la enseñanza de habilidades sociales y emocionales como un elemento que favorece el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, está en relación con su efecto positivo en el bienestar académico y su rendimiento.

La contribución de las habilidades sociales, entre ellas la asertividad, a la adaptación académica y social, se sostiene que puede producir un incremento de la motivación intrínseca del estudiante para realizar el trabajo escolar.

En relación al factor analizado, recordamos que uno de los objetivos de esta investigación, es mostrar la relación entre los factores de los perfiles psicosociales indagados, entre ellos la asertividad, y el rendimiento académico, de las estudiantes de carreras docentes que son madres.



## **CAPÍTULO 4**

### *Afrontamiento*

#### **4.1 ¿Qué es el afrontamiento? Características de las personas con afrontamiento positivo**

A continuación analizamos otro de los factores del perfil psicosocial de las estudiantes de carreras docentes que son madres: el afrontamiento.

Desde los objetivos de esta investigación, fundamenta abordar el afrontamiento, la creencia en que nuestras acciones frente a situaciones de estrés, como puede ser encarar una carrera de Nivel Superior siendo madres, y los recursos que tenemos para manejarla, determinan en gran parte el proceso de aprendizaje y de desarrollo del individuo como también su calidad de vida. Es por esta razón que el afrontamiento es considerando como una competencia psicosocial, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para hacer frente a las demandas de la vida (Frydenberg, 1994).

Desde los modelos cognitivos, se entiende que no son las situaciones en sí mismas las que provocan una reacción emocional, sino que el factor que desencadena la emoción es la interpretación que el individuo hace de tales situaciones. Dentro de los modelos cognitivos, el modelo de la valoración cognitiva ha alcanzado una relevancia sobresaliente (Fernández Abascal, 2004).

Para Liporace & Casullo (2005), el estilo de afrontamiento es la modalidad habitual o predominante en cuanto a estrategias conductuales y cognitivas destinadas a lograr una adaptación y resolución efectivas en situaciones problemáticas o de estrés.

Según Lazarus y Folkman (1986: 203) el Afrontamiento puede definirse como:

Cualquier actividad que el individuo puede poner en marcha, tanto de tipo cognitivo como de tipo conductual, con el fin de enfrentarse a una determinada situación. Los recursos de afrontamiento del individuo están formados por todos aquellos pensamientos, reinterpretaciones, conductas, etc., que el individuo puede desarrollar para tratar de conseguir los mejores resultados posibles en una determinada situación.

Los autores consideran el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que desarrolla el individuo para manejar las exigencias que las distintas situaciones le presentan.

El modelo de Lazarus enfatiza la interacción entre la persona y el ambiente, por lo tanto, el estrés es concebido como un desbalance entre la percepción de la persona de las demandas que se le imponen y la percepción de los recursos que ella tiene para afrontar esas demandas, evaluándose el entorno como amenazante o desbordante de sus recursos. Es la experiencia subjetiva lo que determina si un evento es estresante o no (Lazarus y Folkman, 1986).

Desde esta perspectiva, cuando el sujeto percibe un estímulo estresor, se desencadenan una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio en su relación con el entorno y la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento.

Según Canessa (2002) los estudios llevados a cabo por Frydenberg están basados en el modelo de estrés y de afrontamiento desarrollado por Lazarus. Mientras el cuestionario ACS (Adolescent Coping Scale), que es el instrumento de recolección de datos utilizado en este estudio, fue elaborado por Frydenberg y Lewis en 1993 y mide las estrategias de afrontamiento.

Investigaciones sobre la relación entre estrategias de afrontamiento y personalidad, en concreto el estudio de las influencias de las características de personalidad en los procesos de afrontamiento (Suls, David y Harvey, 1996), ha llevado a establecer diferencias entre dos conceptos que podrían parecer similares: los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento.

Desde esta perspectiva (Fernández-Abascal, 1997:190), afirma que es preciso diferenciar entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento:

Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes.

Otros autores (Pelechano, 1995), han considerado que ambos conceptos son complementarios, siendo los estilos de afrontamiento formas estables o consistentes de afrontar el estrés, mientras que las estrategias de afrontamiento

serían acciones y comportamientos más específicos de la situación. Igualmente, otros estudios han combinado la perspectiva disposicional y contextual y han apoyado la vinculación de ambos constructos (Bouchard, G., Gullemette, A., & Landry-Léger, N. (2004); Moos y Holahan, 2003; Suls y Harvey, 1996).

En este sentido, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de forma más o menos estable ante diferentes situaciones (Sandín, Chorot, 2003), mientras que las estrategias de afrontamiento se establecerían en función de la situación.

En relación con las estrategias de afrontamiento, su delimitación conceptual es menos precisa debido a las diferentes etiquetas verbales utilizadas, ya que su definición ha estado unida al desarrollo de instrumentos de medida de las mismas.

Según Canessa (2002), el afrontamiento ha sido concebido desde distintos enfoques, que pueden ser agrupados en dos: afrontamiento disposicional, desde el que se considera que el afrontamiento es un estilo personal de afrontar el estrés, mientras que la otra, conocida como afrontamiento situacional, entiende el afrontamiento como un proceso, como una reacción de carácter dinámico y específico ante una situación de estrés.

Por su parte, Everly (1989: 44), define el afrontamiento como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, advirtiendo que estos esfuerzos pueden ser psicológicos o conductuales. Para el autor, las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o inadaptativas, las adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, las inadaptativas reducen el estrés a corto plazo pero sirven para erosionar la salud a largo plazo.

Girdano y Everly (1986), afirman que cada sujeto tiende a la utilización de los estilos de afrontamiento que domina o por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia.

Frydenberg y Lewis, (1993) propusieron dos estilos de afrontamiento: el focalizado en el problema (modificar la situación problemática para hacerla menos estresante) y en la emoción (reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional), cuya utilización depende del grado de control que se tenga sobre la situación.



Desde este marco, las estrategias de afrontamiento especificadas en el ACS, han sido agrupadas en los siguientes estilos:

- El afrontamiento funcional o adaptativo: es aquél en el que el problema es definido, son generadas las alternativas de solución y las acciones son llevadas a cabo.
- El afrontamiento disfuncional: refiere al manejo y expresión de sentimientos al momento de afrontar eventos estresantes.

Ambos tipos, dependen del ajuste entre la evaluación que la persona hace de lo que está sucediendo y de sus opciones de afrontamiento (Frydenberg, 1997). El afrontamiento no productivo, que se enmarca en el estilo disfuncional, se produce cuando las estrategias no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más bien a la evitación (Frydenberg y Lewis, 1993, 1996, 1999).

Los estilos considerados productivos o funcionales están centrados en dos estrategias:

- Resolver el problema, que refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa.
- Referencia hacia los otros, que implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos. En este sentido, los autores afirman, que el afrontamiento estaría determinado por la persona, el ambiente y por su interacción.

El afrontamiento, es entonces considerado, como las conductas o acciones que se generan en respuesta a las demandas planteadas al individuo. Algunas de estas acciones intentan modificar o remediar la fuente de la demanda (por ejemplo, resolver el problema) y otras indican cierta incapacidad para manejar la demanda (por ejemplo, desesperarse y enfermarse) (Frydenberg y Lewis, 1999).

Siguiendo con la descripción del ACS, destacamos que este cuestionario cuenta con una forma general que permite determinar cómo los individuos suelen afrontar sus preocupaciones y con una forma específica, que permite evaluar las respuestas de afrontamiento frente a un problema determinado. Es un instrumento destinado inicialmente al uso con jóvenes de hasta 18 años, pero la experiencia mediante

numerosas investigaciones ha demostrado que puede ser utilizado con personas mayores de esa edad.

Las 18 escalas de ACS han sido tituladas de tal manera que reflejen el constructo inherente en los ítems. Éstas son las siguientes (Frydenberg y Lewis, 1997; 1999):

- **Buscar apoyo social (As).** Esta estrategia consiste en la inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución.
- **Concentrarse en resolver el problema (Rp)** Esta estrategia se basa en resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones.
- **Esforzarse y tener éxito (Es)** Comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación.
- **Preocuparse (Pr)** Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, preocupación por la felicidad futura.
- **Invertir en amigos íntimos (Ai)** Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas.
- **Buscar pertenencia (Bp)** Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general, y más concretamente, por lo que otros piensan.
- **Hacerse ilusiones (Hi)** Es la estrategia expresada por ítems basados en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz.
- **Falta de afrontamiento (Na)** Consiste en ítems que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicosomáticos.
- **Reducción de la tensión (Rt)** Se caracteriza por ítems que reflejan un intento de sentirse mejor y de relajar la tensión.
- **Acción Social (So)** Consiste en dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando reuniones o grupos.
- **Ignorar el problema (Ip)** Agrupa ítems que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.
- **Autoinculparse (Cu)** Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene.

- **Reservarlo para sí (Re)** Ítems que reflejan estrategias que muestran que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas.
- **Buscar apoyo espiritual (Ae)** Está compuesta por ítems que reflejan un tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios.
- **Fijarse en lo positivo (Po)** Se caracteriza por ítems que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado.
- **Buscar ayuda profesional (Ap)** Es una estrategia que consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros.
- **Buscar diversiones relajantes (Dr)** Se caracteriza por ítems que describen actividades de ocio o relajantes, como leer o pintar.
- **Distracción física (Fi)** Consta de ítems que se refieren a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma.

Estas dieciocho escalas o estrategias son agrupadas en tres estilos de afrontamiento, cada uno de los cuales comprende entre cuatro y ocho estrategias.

El primero de estos estilos, Resolver el Problema, está caracterizado por los esfuerzos que se dirigen a resolver el problema manteniendo una actitud optimista y socialmente conectada. Comprende las siguientes estrategias: Concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, reservarlo para sí, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física.

El segundo estilo se denomina Referencia a Otros e implica un intento para enfrentar el problema acudiendo al apoyo y a los recursos de las demás personas, como pares, profesionales o deidades. Las estrategias buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y ayuda profesional, pertenecen a este estilo.

El último estilo, Afrontamiento no Productivo, está relacionado con una incapacidad para afrontar los problemas e incluye estrategias de evitación. Si bien este estilo no lleva a la solución del problema, alivia. Comprende las siguientes estrategias: Buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento o no afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y auto inculparse.

Tanto Lazarus como Frydenberg (1997), consideran el afrontamiento como un proceso, lo que implica asumir los siguientes principios:

- El afrontamiento depende del contexto, y por lo tanto, puede cambiar durante una situación determinada.
- Otro principio importante es que los pensamientos y las acciones del afrontamiento se definen por el esfuerzo y no por el éxito.
- También es importante resaltar que algunas estrategias de afrontamiento son más consistentes que otras en situaciones estresantes.
- Como último principio, los autores afirman que el afrontamiento es capaz de mediar el resultado emocional, modificando el estado emocional del inicio al fin en un encuentro estresante.

Específicamente, el afrontamiento refiere a los esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes, que realiza el sujeto para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que agotan o exceden los recursos personales.

Dicho proceso sucede en dos fases:

- la evaluación y
- el afrontamiento.

La primera alude a la definición de una situación como problemática o no (evaluación). La segunda, remite al cómo y con qué recursos se hace frente al problema (estrategias de afrontamiento).

En la evaluación se busca determinar si una experiencia puede o no generar estrés, tomando en cuenta no sólo las características del evento desencadenante sino también la percepción que genera en el individuo y el nivel de vulnerabilidad resultante. (Lazarus y Folkman, 1986).

Importa, también, conocer para esta investigación: ¿cuál es la relación entre el afrontamiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje?

En el caso específico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias estresantes pueden representar una pérdida, una amenaza o un desafío en tres áreas distintas:

- La cognoscitiva o de aprendizaje,
- La social y
- La emocional

Tales situaciones, una vez evaluadas, conducen al individuo a establecer las estrategias y recursos que le permitirán afrontarlas.

Los recursos personales implicados en la confrontación de las demandas socioeducativas, pueden incluir el apoyo social y los recursos académico-cognoscitivos.

El apoyo social, encarnado en la familia, los docentes, los amigos, sirve como amortiguador ante los distintos eventos, pues genera la certidumbre de contar con personas dignas de confianza que brindarán apoyo en los momentos difíciles (Lazarus y Folkman, 1986).

Los recursos académico-cognoscitivos están en relación con los conocimientos previos, con experiencias previas y con los contenidos curriculares que se desarrollan en la carrera docente.

#### **4.2 Estrategias de afrontamiento y rendimiento académico**

Repetidamente, en los últimos años se alude al deterioro de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que cursan en los diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país; específicamente, se debate sobre las dificultades que se plantean en la articulación entre los niveles medio y universitario, particularmente en relación con una declinación en los desempeños observados respecto de los contenidos mínimos esperados. Fenómenos tales como la repitencia y la deserción escolar son los máximos exponentes de esta problemática (Fernández Liporace, 2007)

En atención a todas estas cuestiones, se vuelve fundamental investigar con qué herramientas cuentan los alumnos pertenecientes a los niveles medio y universitario de enseñanza para encarar las situaciones problemáticas inherentes a su vida académica, de cara al diseño de estrategias de intervención que apunten, en última instancia, al mejoramiento del bienestar y de los rendimientos en cuanto a los aprendizajes logrados, con miras al logro de una mejor articulación entre los niveles medio y universitario y, en definitiva, a un decremento en los índices de deserción y de repitencia.

Por lo antedicho, nos parece importante citar aquí, la investigación desarrollada por Fernández Liporace, y Casullo, (2005) que aborda un estudio comparativo en el que se investiga la percepción que estudiantes de nivel medio y universitario tienen sobre los problemas académicos más importantes experimentados durante el último año, así como la forma en que suelen afrontarlos (coping). Además de compararse los resultados según el grupo considerado, se analizan diferencias según sexo, edad, turno de clases y nivel educativo y ocupación parentales.

Los investigadores trabajaron con 444 estudiantes de ambos sexos, repartidos en cinco grupos: Liceo de nivel medio, Escuela Media Universitaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), alumnos de Carreras Varias (UBA) y alumnos de Facultades de Psicología de la UBA y de la Universidad Nacional de Tucumán.

El objetivo general del estudio se centró en:

Analizar la influencia de los estilos parentales de crianza, la autoestima, los estilos de afrontamiento y la autoeficacia en el ajuste psicológico y el rendimiento académico de estudiantes universitarios y de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

Uno de sus objetivos específicos fue:

Analizar el empleo de estrategias de afrontamiento hacia las situaciones categorizadas como problemáticas por los propios sujetos, estableciendo posibles diferencias según grupo.

Referido a este último objetivo, se logró verificar diferencias estadísticamente significativas en tres de las ocho estrategias evaluadas: Análisis Lógico, Reevaluación Positiva y Resolución de Problemas.

La estrategia Análisis Lógico es utilizada predominantemente por los tres grupos universitarios (UBA Psicología, UNT Psicología y UBA Carreras Varias), que se diferencian del uso significativamente menor que de ella hacen los adolescentes que cursan el nivel medio (Escuela Media UBA y Liceo, respectivamente);

En relación con el empleo de la Re-evaluación Positiva, también parece haber una diferenciación entre los alumnos de nivel universitario y medio. Si bien los estudiantes de Psicología UBA no participan de esta diferenciación de subgrupos, los que cursan esa carrera en UNT y Carreras Varias en UBA instrumentan esta estrategia con una asiduidad significativamente mayor que los adolescentes de nivel medio.

Refiriéndose, ahora, a la puesta en práctica de la estrategia Resolución de Problemas, los tres grupos universitarios la utilizan más frecuentemente que los alumnos de nivel medio (Liceo y Escuela UBA). En todos los casos, entonces, en los que se han verificado diferencias significativas, los universitarios son aquellos que emplean más asiduamente tres de las cuatro estrategias por Aproximación al Problema, diferenciándose de sus pares, menores en edad, de nivel medio.

En general el estudio arrojó como resultado, que las estrategias de afrontamiento, funcionan como variables que inducen diferencias en su empleo. Es decir los esfuerzos, mediante conducta manifiesta o interna, para hacer frente a las demandas internas y ambientales y los conflictos entre ellas (coping), varían según la edad y consecuentemente el nivel educativo que se está cursando: los alumnos universitarios – por tanto, mayores en edad – son quienes hacen una instrumentación más habitual del afrontamiento por aproximación al problema, mientras que los adolescentes de nivel medio lo ponen en juego en forma mucho menos frecuente.

Los autores citan una investigación de Silvers, (2007), que analiza la transición desde la escuela media hacia la Universidad, en la que se comprueba que durante el primer semestre, los niveles de apoyo social percibido aumentan junto con el uso del afrontamiento centrado en la emoción: a medida que el estudiante se va

acomodando a su nueva realidad, los comportamientos de afrontamiento por evitación decrecen. A la vez, no se verificó asociación entre el uso de afrontamientos focalizados en el problema y/o en la emoción y la aparición de sintomatología de tipo depresivo.

En otro estudio realizado con alumnos universitarios, también citado por Fernández Liporace y Casullo, el afrontamiento evitativo mostró correlaciones negativas con distintas medidas de resiliencia, así como con el afrontamiento por aproximación al problema, pero positivas con un estilo de afrontamiento orientado hacia las emociones (Axford, 2007).

La investigación realizada por Castro Solano y Casullo (2005), sobre Estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes en una institución militar, a una muestra de 137 estudiantes evaluados durante su periodo de formación, tuvo como objetivo establecer si las variables de personalidad (estilos de personalidad y afrontamiento) y cognitivas (inteligencia) permitían predecir las trayectorias de los estudiantes exitosos y no exitosos que habían recibido entrenamiento militar y académico durante un periodo de cuatro años.

Se administraron las pruebas MIPS (Inventario Millon de Estilos de Personalidad), la escala de Estrategias de Afrontamiento ACS y el test de matrices progresivas de Raven.

Las variables estilos de personalidad diferenciaban a los grupos de rendimiento académico alto, medio y bajo. Las variables de inteligencia y estilos de afrontamiento a los de rendimiento académico, medio y alto, respecto de los de bajo rendimiento.

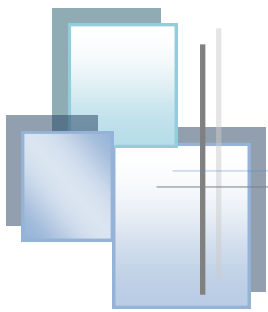
Los resultados del estudio arrojaron que aquellos cadetes que tuvieron una trayectoria académica exitosa se diferenciaban por tener estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema, una mayor capacidad de pensamiento abstracto y un estilo de personalidad independiente poco conformista y dominante.

Con el objetivo de descubrir la relación entre estrategias de afrontamiento ante el estrés y el rendimiento académico, así como las diferencias entre los alumnos que



aprueban y los que no lo hacen, realizado a una muestra de 358 estudiantes universitarios, se logró determinar, que las estrategias de afrontamiento ante el estrés correlacionan con el rendimiento académico.

La investigación diferenció al grupo de alumnos aprobados, del grupo de estudiantes desaprobados y permitió discriminar a ambos grupos haciendo posible pronosticar a qué grupo pertenecería el estudiante, en virtud de las estrategias de afrontamiento que utilizara (Martínez González, 2010).



## **CAPÍTULO 5**

### *Resiliencia*

## 5.1 ¿Qué es la resiliencia?

El tercer rasgo importante que incluye este estudio, es la resiliencia.

Acordamos con la siguiente afirmación:

Como la escuela es la fuente probable de resiliencia para muchos, necesitamos asegurarnos de que brinde afecto. Las relaciones afectivas deberían valorarse mucho más en las escuelas, dado que es difícil aprender alguna cosa si uno no tiene amor en su vida... O'Connell Higgins, G (1994).

En este estudio se considera que la condición de las estudiantes que son madres, representa un esfuerzo adicional para llevar a cabo estudios superiores con éxito y que las instituciones educativas tienen un rol muy importante para lograrlo. Es desde esta perspectiva, que analizamos la resiliencia como un importante factor del perfil psicosocial de las madres estudiantes.

## 5.2 Origen del término

La palabra resiliencia tiene su origen en el latín, "*resilio*" y significa: volver atrás, dar un salto, rebotar. El término se ha utilizado en las Ciencias Físicas y expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad y recobrar su forma original.

En este trabajo, tomamos la más reciente acepción de esta palabra, que designa la capacidad de una persona para superar condiciones adversas de la vida.

Desde esta perspectiva, para Grotberg (2003) la resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.

Para (Fraser, 1997: 14) es:

La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante adversidades, que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación, a pesar de los riesgos y la adversidad.

La teoría de la resiliencia, entonces, cobra significado a partir de las diferencias en la reacción ante circunstancias adversas. Mientras algunas personas sucumben a dichas circunstancias, evidenciando desequilibrio y trastornos a diversos niveles,

otras se desarrollan exitosamente a pesar de la adversidad. Precisamente las preguntas principales formuladas por los investigadores sociales en los últimos años en esta área, se relacionan con el problema de la determinación del enfrentamiento exitoso a la adversidad.

La resiliencia se ha convertido en tópico de investigación debido a que está asociada a la salud mental y a los mecanismos de adaptación al entorno por parte del individuo.

Para Grotberg (2003), uno de las ventajas de la reflexión y la exploración en torno a la resiliencia a lo largo del tiempo, es que ha permitido analizar nuevas interpretaciones surgidas de las investigaciones, nuevas ideas respecto de la naturaleza de la resiliencia y nuevos desafíos para revisar ideas antiguas que no han tenido mayor impacto.

### **5.3 Resiliencia y desarrollo humano**

La resiliencia, está ligada al desarrollo y el crecimiento humano, incluyendo diferencias etarias y de género.

Resaltamos a continuación una serie de premisas referidas a esta capacidad:

- Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes, requieren diferentes estrategias.
- El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
- La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida.
- Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación a la resiliencia.
- La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.
- La resiliencia se funda en una interacción entre persona y entorno.
- La resiliencia no es una capacidad absoluta ni estable.
- La resiliencia puede ser fomentada.
- La resiliencia es una capacidad universal.
- Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano. (Grotberg, 2003)

En líneas generales, el estudio del concepto de resiliencia se planteó también, en diferentes generaciones de investigadores, desde tres miradas:

- La primera generación de investigadores la pensaron como una característica individual, cuyo origen hay que buscarlo en aquellos rasgos genéticos que marcan la diferencia, planteando la existencia de sujetos invulnerables.
- La segunda generación de investigadores, es aquella que le da al concepto de resiliencia una perspectiva mucho más dinámica, dado que jerarquiza el papel del vínculo familiar, social, comunitario.
- Por último, la tercera generación de investigadores se posiciona en la promoción de la resiliencia. (Melillo y Suárez Ojeda, 2001).

La resiliencia intenta explicar cómo la adversidad no deriva de manera irrevocable en sujetos dañados, cuando éstos son individuos “resilientes”, es decir, sujetos intelectual y emocionalmente competentes, con buenos estilos de afrontamiento, motivación de logro auto gestionado, sentimientos de esperanza y autonomía. Sin embargo, la acepción “resiliente” reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso. Los factores de riesgo son cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad unida a una elevada probabilidad de daño físico, mental, socio emocional o espiritual

Desde esta perspectiva, el enfoque de la resiliencia se explica a través de lo que se ha llamado el modelo “del desafío o de la resiliencia”, el cual muestra que las fuerzas negativas que se expresan en términos de daños o riesgos, no encuentran a una persona inerte que asume, inevitablemente daños permanentes, sino que describe la existencia de escudos protectores que harán que dichas fuerzas se transformen en factor de superación de la situación difícil.

Este enfoque resalta los factores de protección, entre otros las relaciones interpersonales. Se puede pensar, entonces, que la resiliencia tiene que ver, entre otras cosas, con el vínculo afectivo: se necesita ser querido y contar con personas que nos hagan sentir únicos, útiles e importantes. (Grotberg, 1995).

La resiliencia, permite al individuo reconocer sus propias posibilidades, confiar en la ayuda que pueda obtener de los demás y el manejo de las contingencias situacionales ante las cuales debe saber resistir y acometer, preservando la calidad de vida, teniendo en cuenta que las condiciones para la consecución de las metas,

no siempre son favorables y existen diferentes obstáculos, ya sea en lo personal, lo interpersonal, el sistema y contexto propio en el cual el individuo se desarrolla y debe vivir (Werner, 1982).

El concepto de la resiliencia se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar, el que se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias. Para ello es necesario explorar las fuentes de la fortaleza personal, considerando que la perfección de la fortaleza es la constancia, la capacidad de acometer y resistir.

Resistir, es además, crear las condiciones y el proceso de creación positivo, pero la resiliencia es el medio para conseguir la obra personal, de cada quien, sus finalidades, metas, objetivos, propósitos, lograr el fin mismo del hombre, vivir en plenitud, siendo buena persona. Es necesario hacer cosas buenas para alguien, para sí mismo, para los otros. De lo contrario la resiliencia se convierte en una doctrina del sobreviviente.

El proceso de adquirir resiliencia es el proceso normal de la vida y toda persona requiere superar episodios, traumas y rupturas en el proceso de vivir y lograr ser feliz. El humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista, la esperanza, son destrezas que pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas. Es importante, entonces, que las instituciones educativas las incluyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La naturaleza de la resiliencia es un camino de crecimiento. La construye la persona en función de sí misma y del contexto. Es un proceso donde interviene directamente la voluntad y las competencias afectivas. Así demuestra que no existe ningún determinismo genético o del medio ambiente en la persona. Es el medio para abrir el campo a la creatividad y al correcto ejercicio de la libertad, requiere mantener viva la curiosidad, atreverse a experimentar, abrir los sentidos y la mente a la paradoja, usar la lógica, la imaginación y ser responsable de sí mismo.

#### **5.4 La resiliencia y el acto volitivo**

Para Pulgar Suazo (2010), en el desarrollo del proceso de resiliencia, es fundamental el acto volitivo que se genera, porque se tiene estructurada la voluntad como capacidad específicamente humana. La capacidad no está en decir sí o no únicamente, ya que si no se tiene disciplina, capacidad de resistencia, ni costumbre de cumplir, la persona no será resiliente. La estructura volitiva, entonces, es indispensable, sin ella no hay manera de avanzar.

Se trata realmente de aprender a lograr el mayor gobierno de la propia vida, para afrontar los embates externos para realizar lo que cada persona se propone como fin. No hay resiliencia si no hay un “quiero vivir mejor”, “quiero ser una mejor persona”.

El estudio de la resiliencia, si bien en un comienzo estuvo destinado a niños en situaciones de extrema pobreza, hoy en día ha ampliado su aplicación y podemos observar que se trabaja sobre resiliencia comunitaria, estudiándosela en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, el barrio, el centro de salud, y en diferentes situaciones de vida como lo son la adolescencia y la tercera edad.

Esta diversidad de ámbitos de intervención ofrece una perspectiva muy alentadora con respecto a las posibilidades de un trabajo preventivo que abarque, de forma simultánea, varios de estos ámbitos.

Son conocidos los altos niveles de ansiedad, estrés o tensión que sufren los sujetos. Actualmente, las depresiones o padecimientos similares afectan cada día a más personas. Los problemas económicos, de salud, familiares o de trabajo, están en la lista de factores que inciden directamente en las conductas negativas o derrotistas de la gente. La desesperación que se genera al no poder resolver las contrariedades conduce hacia sentimientos de impotencia ante la adversidad.

Ante estas situaciones, la motivación intrínseca y extrínseca hace que un individuo pueda salir adelante, pueda ser resiliente, lo que facilita la fijación de metas a largo o mediano plazo y permite que la persona reconozca sus debilidades y fortalezas. De esta forma tendrá conciencia de que es alguien que sí puede lograr lo que se proponga.

Se afirma que no hay edad para ser resiliente. Todos podemos serlo en determinado momento, ya sea por una situación de pérdida, fracaso o simplemente por el hecho de comprender que se tienen de sobra las capacidades para luchar por los sueños anhelados durante mucho tiempo. Entre las estudiantes que participaron en este estudio, están quienes afirman que realizar la carrera docente es, precisamente, cumplir un sueño.

Los estudios sobre resiliencia aportan valiosa información acerca de las interacciones “sujeto-medio” o “naturaleza-crianza” que, sin duda, condicionan las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar. Pero, además, el concepto de resiliencia sugiere que la educabilidad no es un dato dado acabado: es una variable esencialmente socio-cultural que, por tanto, puede ser mejorada. Implica, ciertamente, identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos “resilientes”, e implica una política decidida a favor de más equidad social (Navarro, 2002).

Para Feijoó (2001), podría considerarse a la resiliencia como un tipo especial de educabilidad en condiciones de alta privación. En ese sentido, es necesario relacionar el concepto, haciendo un paralelismo entre el desarrollo de las diversas trayectorias de los estudiantes en las escuelas y el destino desigual que ellos tienen, bajo condicionantes sociales, institucionales y pedagógicas que determinan las condiciones que inciden sobre sus logros. En similares contextos de restricción, algunos sujetos logran sobreponerse a esas condiciones y otros no pueden superarlas.

La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: “*courage*” para afrontar los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. El término se ha adoptado en cierta forma en lugar de invulnerable, invencible y resistente.

Según Rutter (1987), mediante la promoción de la resiliencia, se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante.



## 5.5 Resiliencia y educación

Específicamente en el contexto educativo, la resiliencia juega un papel importante, ya que en éste, el individuo mide sus propias fuerzas frente a diferentes retos y demandas, no solo de tipo académico sino psicosocial, sorteando situaciones exigentes que lo llevan a instancias dilemáticas en las cuales debe confrontarse a sí mismo para poder entender mejor su potencial y sus capacidades para fortalecerse, aprender y responder con eficacia, conservando su salud mental y su confianza en su potencial y habilidades.

Concretamente en el proceso de aprendizaje, se hace necesaria una gran dosis de motivación, que supone no solo resistir adecuadamente ritmos y exigencias de adaptación y respuestas de todo tipo, sino también la capacidad de auto regularse para responder en la medida adecuada sin caer en situaciones de exacerbación o alteración emocional, como indefensión, apatía, depresión, angustia. Algunos antecedentes acerca de la resiliencia en poblaciones estudiantiles, revelan estas manifestaciones asociadas con la deficiencia de resiliencia (Bragagnolo y Rinaudo 2002).

Asimismo, las investigaciones del desempeño de estudiantes en Educación Superior, señalan que las carencias de autoconfianza crean un patrón de vulnerabilidad que deja a los estudiantes en condiciones de baja resistencia y escaso optimismo acerca de sus posibilidades y las del entorno para poder salir adelante. Esto desencadena trastornos de diversa índole psicosocial, los cuales no siempre resultan atendidos por los servicios de apoyo institucionales, situación que incide en el desempeño académico, las relaciones sociales y la afectividad misma del estudiante (Solorzano y Ramos, 2006).

Brunner (2010) señala que la Educación Superior en América Latina está en *shock*, a causa de las exigencias de calidad, las tecnologías de comunicación e información, las demandas de acceso al sistema y la presencia de sociedades del conocimiento, que promueven la educación y la renovación continua del saber. La falta de acomodación de las instituciones educativas al nuevo contexto, es considerada una de las causales del bajo rendimiento y la deserción. En el plano de la Educación Superior existe consenso, en quiénes toman las decisiones a nivel

político-educativo, en la necesidad de garantizar a todas las personas la posibilidad de educarse.

Desde esta perspectiva, los investigadores reconocen la importancia de las relaciones humanas en la escuela y ven en la resiliencia una herramienta para fortalecerla, que a su vez ayudará a los estudiantes a mejorar, además de sus aprendizajes cognitivos, su autoestima, su confianza y a poder construir fortalezas frente a la adversidad.

Para la educación, el término implica una dinámica positiva. Sin embargo, la resiliencia humana, como ya expresamos, no se limita a resistir, permite la reconstrucción. Está concebida como un resorte moral y se constituye en la cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de situaciones difíciles.

Para Vanistandael (2005), la persona puede “estar”, más que “ser” resiliente. La naturaleza de la resiliencia es dinámica y puede considerarse como una adaptación psicosocial positiva. Es una técnica de intervención educativa, agrega, que permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano.

Los educadores, afirma el autor, conscientes de su responsabilidad en clases pueden fomentarla en sí mismos, en el aula y entre los estudiantes. La resiliencia está en relación directa con los ambientes de aprendizaje y cómo afectan a su desarrollo. Si el profesor genera un ambiente emocional de aprendizaje amable y agradable, logrará que los estudiantes estén motivados y puedan ver en su quehacer diario una realización personal.

Si consideramos, además, que el docente tiene una función de guía y facilitador de aprendizajes, el fomento de la capacidad resiliencia, es una vía para que las alumnas que son madres, sientan que son capaces de alcanzar los objetivos trazados.

Así, la pedagogía resiliente favorece el movimiento continuo de la armonía entre riesgo-protección, abriendo a la persona del educador y el educando, a nuevas experiencias, en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites.

La resiliencia es un concepto con un enorme potencial para todos aquellos profesionales de la educación que trabajan con jóvenes y adultos, permitiendo sistematizar y poner en práctica aquello que se hace de forma cotidiana para el bienestar de los estudiantes. Ésta se propone como una acción que hunde sus raíces en las realidades educativas, con la finalidad de desarrollar habilidades para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (Manciaux, 2003).

Desde este marco, el profesional de la educación requiere centrar su atención en los factores protectores, más que en los factores de riesgo. Esta actitud mental permite reconocer en las personas la capacidad de ayudarse a sí mismas y convertir al profesional de la enseñanza en un apoyo, un guía y compañía eficaz para ellas, que les permita salir adelante. Se basa, entonces, en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que permite a los estudiantes llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje. En educación, es un proceso de responsabilidad social.

Para Grotberg (2001) no todos los seres humanos viven en condiciones óptimas para desarrollar sus potencialidades y es aquí donde surge la capacidad resiliente para decir "yo puedo", "yo quiero", "yo tengo", a las que nos referiremos más adelante, y lograr lo que se desea alcanzar o ser; en este sentido las instituciones educativas tienen un importante rol.

## **5.6 La resiliencia y la pertenencia al grupo**

Según Pulgar Suazo (2010), la pertenencia a grupos es considerada la mejor facilitadora para el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. Necesitan del grupo para crecer y fortalecerse emocionalmente. La experiencia grupal propicia en el estudiante la reflexión con sus pares y ayuda a aprender a resolver los problemas que él solo no podría. Aquí se requieren destrezas de comunicación ya que el dialogo es fundamental. La interacción grupal permite: desarrollar la capacidad de escuchar, comunicarse y desarrollarse, da oportunidades para el desarrollo y crecimiento personal, colabora en el manejo de las tensiones, ayuda a encontrar soluciones a sus problemáticas.

Aprender a fortalecer sus destrezas en el grupo ayuda a experimentar como se siente y como lo ven los demás, tiene mayor visión de sí mismo, desarrolla la habilidad de dar y recibir afecto, mayor apertura, mayor grado de aceptación de los otros y mayor comunicación, desarrolla empatía. La forma como el individuo interactúa en un grupo, es uno de los factores importantes, tanto como el autoconcepto, que apoyan al desarrollo de la resiliencia y a que esta evolucione con el tiempo.

Todos los estudiantes poseen características innatas para desarrollar la resiliencia y es responsabilidad de los profesores y profesionales capacitarlos y facilitarles las redes de apoyo psicosocial, de esa manera aportan a cumplir con la misión de la educación superior de preparar hombres y mujeres que aporten en la sociedad y que alcancen su autorrealización.

Desde esta perspectiva, los educadores, que tenemos a nuestro cargo la labor tan importante de colaborar en el desarrollo de los sujetos a través de la educación, consideramos fundamental ayudar a desarrollar en los discentes la resiliencia, utilizando todas las estrategias que brindan las investigaciones actuales.

En nuestro estudio, la condición de madres configura una identidad especial. En épocas no muy lejanas, algunas personas del ámbito educativo mostraban cierto rechazo y desconfianza en relación a la posibilidad que tienen las estudiantes madres para realizar Estudios Superiores.

Actualmente, ante la fragmentación de las identidades y redefinición de valores, se acentúa la discriminación y el individualismo. A la par, cobran expresión nuevas propuestas desde aquellas nuevas identidades que se manifiestan mediante el espacio de la cultura. Por lo tanto dichas identidades (etnia, género, edad, estado civil, clase social, ideas políticas, religión), que no son excluyentes unas de otras, sino muchas veces transversales, reclaman el lugar que muchas veces la historia les negó.

Desde este marco, afirmamos que el sujeto resiliente, necesita el apoyo del contexto social donde se desenvuelve, representado por factores internos y externos que promueven las conductas resilientes en las personas.

## **5.7 El papel de los factores protectores internos y externos**

Los factores protectores internos, son condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas o grupos y reducir los efectos de las circunstancias desfavorables; los factores protectores externos, se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños como el apoyo de un adulto significativo o la integración laboral y social.

La resiliencia, por tanto es el resultado de una armonía entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano.

Según Grotberg (2001), los factores protectores pueden agruparse en cuatro categorías: Yo Tengo, Yo Soy, Yo estoy y Yo puedo.

### **Yo Tengo**

- Personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

### **Yo Soy**

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno por los demás y le demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y el prójimo.

### **Yo estoy**

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos
- Seguro de que todo saldrá bien

## **Yo puedo**

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan
- Buscar la manera de resolver los problemas
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo que no está bien
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito

La primera categoría mencionada, Yo Tengo, muestra la existencia de personas con las que el sujeto resiliente puede contar, ya sean miembros de la familia o sustitutos de ella. Como sabemos, relaciones familiares sanas, establecen límites, derechos, obligaciones, comunicación, confianza mutua, que posibilitan el desarrollo de la autoestima. Las restantes categorías, representadas por Yo Soy, Yo Estoy y Yo Puedo, coadyuvan a que las personas resilientes posean autoconfianza, que es uno de los factores fundamentales para desarrollar resiliencia.

### **5.8 La “Rueda de la Resiliencia”**

Henderson y Milstein (2003), señalan seis pasos a desarrollar en la escuela, para fomentar en ésta y en los alumnos y alumnas, la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Estos seis pasos se grafican en la llamada “Rueda de la Resiliencia”.

Tres de los pasos son estrategias para mitigar el efecto de los factores de riesgo:

- Enriquecer los vínculos: Significa fortalecer las relaciones entre los estudiantes con su familia, a través de la inclusión de ésta en la escuela.
- Fijar límites claros y precisos: Consiste en elaborar políticas y procedimientos escolares que apunten a explicitar las expectativas de conductas.
- Enseñar destrezas para la vida: Estas consisten en cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales; habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Los tres pasos restantes son útiles para desarrollar y fomentar la resiliencia:

**Brindar afecto y apoyo:** Significa dar respaldo y apoyo incondicionales al estudiante. Este paso es el más importante porque es imposible superar la adversidad sin afecto. En el área de la educación un ambiente afectivo es esencial para el éxito académico.

**Establecer y transmitir expectativas elevadas:** Es importante que la escuela transmita expectativas elevadas pero a la vez realistas, para que actúen como motivadores eficaces, fundamentalmente para aquellos alumnos y alumnas que fueron etiquetados en el entorno escolar.

**Brindar oportunidades de participación significativa:** Esta estrategia significa brindar a los estudiantes, a sus familiares y al personal escolar, una alta cuota de responsabilidad por lo que acontece dentro de las paredes de la escuela, dándole oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Los autores citados afirman, que aplicados en combinación, los seis pasos han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela y un mayor compromiso con las reglas. Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia tanto en niños, como en jóvenes y en adultos.

La práctica de todos estos pasos crea un ambiente de solidaridad, respeto y colaboración en la comunidad educativa. En este sentido, Benard (1991:123), sostiene que:

Aun más allá de la relación de maestro y alumno, la creación de un aire general de solidaridad en la escuela crea, asimismo, las oportunidades para relaciones benéficas entre los estudiantes y entre los maestros. Una ética de la solidaridad no es ni un “programa” ni una “estrategia” de por sí, sino una manera de ser, una manera de relacionarse (...), que conlleva un mensaje de (...) comprensión, respeto e interés. También es la fuente de la que emanan otros factores de protección.

Para propiciar la resiliencia en la escuela, ésta debe tener como punto de partida al profesor, quién es el que más tiempo pasa con los estudiantes.

El docente necesita reconocer la fuente de su propia resiliencia y estar convencido de que todos los alumnos pueden transformar y cambiar sus vidas y que todos poseen la resiliencia como un mecanismo innato para hacer las cosas y poner las cosas bien (Ramírez 2003).

## **5.9 Resiliencia y rendimiento académico**

Según Redondo (1997), citado por Pulgar Suazo (2010)

El rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no sólo en el aspecto cognoscitivo logrado por el estudiante, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses. Con esta síntesis están los esfuerzos de la familia, la sociedad, el profesor y el rendimiento en el aprendizaje.

Como ya se expresó, las organizaciones educativas pueden ser importantes constructoras de resiliencia en los jóvenes y adultos, son el lugar más propicio, después de la familia para que los alumnos vivan las condiciones que promueven la resiliencia.

La escuela construye resiliencia a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Éstas requieren docentes que posean una actitud que transmita esperanzas y optimismo, una actitud de confianza, en relaciones caracterizadas por centrarse en las fortalezas de los alumnos que son las que lo harán pasar de una conducta de riesgo a la resiliencia,

Así mismo encasillar, rotular a una persona centrándose en sus fallas, es un proceso desmotivador del cambio, por ello las personas deben creer y confiar en que poseen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos para cada estudiante.

Desde esta perspectiva el elemento más importante para construir resiliencia es una relación de confianza aunque sea con un solo adulto. Cada docente en su aula, puede crear espacios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico.



Según Villasmil (2010), el autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento, está asociados al proceso educativo y, en segundo lugar, al núcleo familiar de origen.

El estudiante resiliente se encuentra comprometido con sus responsabilidades estudiantiles y la confianza en las capacidades académicas personales es el punto de partida para establecer una relación comprometida con su rendimiento.

Algunos estudiantes, independientemente de su inteligencia, superan las dificultades familiares, los problemas de ajustes a la universidad, las exigencias académicas, pero otros no. La probable respuesta es que se debe a la resiliencia, que se define como un conjunto de atributos que proveen al individuo fortalezas para enfrentar los obstáculos que se le presentan en la vida. Quienes tienen más experiencia para identificar a los estudiantes con mayor resiliencia son los profesores.

Una encuesta realizada por Sagor (2002), entre profesores, indicó que los estudiantes resilientes son: sociables, optimistas, cooperadores, inquisitivos, atentos, enérgicos, puntuales y altamente responsables.

Por otra parte los estudiantes resilientes son los que reciben mayor apoyo psicosocial de su familia, los grupos de pares, la institución educativa y la comunidad. Con el apoyo psicosocial los estudiantes enfrentan mejor los exámenes académicos, combaten la soledad, aumentan el sentido de bienestar, disminuyen la tensión, mejoran las relaciones de familia y tienen menor riesgo de fracaso académico.

Cuando se brinda apoyo emocional tangible de información y orientación por parte de profesores, padres y el grupo de pares, los resultados indican que a mayor apoyo psicosocial, mejor rendimiento académico y a menor apoyo, menor rendimiento.

Dapelo y otros (2010), citado por Pulgar Suazo (2010), muestra una experiencia con 130 estudiantes de primer año beneficiarios del crédito ley 20.027 en la Universidad Viña del Mar, centrada en el estudio de las habilidades de adaptación al mundo universitario, que relaciona resiliencia y mundo universitario.

A partir de la implementación del crédito de la Ley 20.027, se da una oportunidad de ingreso a las Instituciones de Educación Superior para jóvenes en situación socioeconómica deficitaria para financiar los gastos de permanencia en la universidad. Los/as alumnos/as beneficiarios del crédito se diferencian de sus pares en el ingreso económico de los grupos familiares que integran (el tipo de establecimiento de procedencia, municipal y/o técnico-profesional), en los puntajes obtenidos en sus evaluaciones, en habilidades para adaptarse a las exigencias propias de la universidad. Conocida esta realidad se plantea la necesidad de implementar un programa piloto que desde un modelo “del desafío o de la resiliencia” promueva la autoestima, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, moralidad, humor y pensamiento crítico (Cáceres, Fontecilla & Kotliarenco, 1997) para que el estudiante adquiera hábitos de estudio, se motive por aprender y mejore su rendimiento.

La intervención se desarrolló en 12 sesiones, durante los meses de junio y julio (2008). Se abordaron las temáticas de motivación y resiliencia como objetivos transversales y de modo específico las técnicas y hábitos de estudio, con una metodología activo-participativa. El taller lo realizaron psicólogos con experiencia.

Los resultados de esta práctica, plantean que es posible aseverar que la propuesta contribuye a la eficacia académica del estudiante, ya que se ha detectado un incremento de cursos aprobados respecto del semestre previo (40%).

La evaluación final del taller realizada mediante cuestionario de auto reporte ha permitido identificar logros consensuados, a saber: el desarrollo del taller ha facilitado el autoconocimiento de los propios recursos cognitivos en los estudiantes (“reconocí los factores que aumentan y disminuyen la motivación”,67%), como así mismo de sus recursos motivacionales (“logré comprender la importancia de mi motivación para esta experiencia, “identifiqué los intereses y motivaciones que poseo hacia el estudio”).

Por otra parte, la propuesta es percibida positivamente ya que los estudiantes consideran que el taller ha sido útil (65%); la metodología ha facilitado su aprendizaje (57%), la participación, (49%), el respeto mutuo (64%) y el bienestar subjetivo (64%). Las actividades son interesantes y de fácil comprensión (95%) y los monitores tienen dominio (86%) y comprensión (83%).

Si bien estos resultados deben considerarse en el contexto de las limitaciones asociadas al diseño y muestreo, es importante acotar que existen escasas experiencias reportadas con estudiantes que poseen el crédito Ley 20.027, por tanto es necesario valorar su contribución empírica y metodológica.

Al respecto es posible destacar las características psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición de las variables en estudio ya que dan garantías de fiabilidad. Es posible señalar que la realización de sesiones de una hora cronológica conducida por profesionales psicólogos, con experiencia en el trabajo con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, con una metodología participativa de trabajo, actividades de reflexión personal y grupal apoyada con dinámicas lúdicas, ha orientado la motivación y generado aprendizajes significativos en los participantes y además ha facilitado la co-construcción de significados y el respeto por la individualidad de cada joven.

Si bien el humor y la creatividad constituyen los factores de resiliencia que predominan en la evaluación previa y se detecta la necesidad de trabajar factores tales como: independencia, introspección e iniciativa, la modalidad integrada de intervención, ha resultado apropiada para generar cambios en el autoconocimiento de recursos motivacionales y estratégicos en los participantes, con importantes implicaciones académicas, específicamente en el incremento de las tasas de aprobación.

Esta experiencia conduciría a la necesidad de integrar motivación, hábitos de estudio y resiliencia para fortalecer la adaptación de los alumnos a la vida universitaria. En este sentido, el identificar los factores que aumentan o disminuyen la motivación, generar rutinas diarias de estudio y promover factores resilientes en los estudiantes, resulta fundamental a la hora de comprender los desafíos profesionales y organizacionales que conlleva la diversidad en los logros académicos.

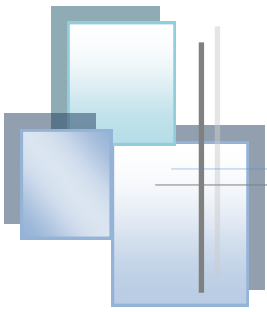
La metodología participativa, como resultado de la interacción entre el estudiante y el contexto facilita el acercamiento entre pares y moviliza factores protectores de resiliencia, y contar con profesionales especializados que brinden apoyo a aquellos estudiantes que poseen dificultades, tanto en lo académico como lo personal, propende a potenciar el rendimiento académico de nuestros estudiantes.

De este modo, los estudiantes y la Universidad como sistema social, evidencian la capacidad para construir una orientación vital positiva en circunstancias difíciles, al enfrentar adecuadamente los problemas, en concordancia con los requerimientos de inclusión para una educación superior de calidad para todos.

Sin embargo, pocas investigaciones intentan relacionar la resiliencia con el rendimiento académico, ya que, a pesar de que el rendimiento se mira como una variable multidimensional que es influenciada por factores familiares, sociales, pedagógicos y por las características del propio sujeto (Schiefelbein y Simmons, 1981), los teóricos tienden a investigar los determinantes de éste en otras variables socio-demográficas como la edad, el sexo, el estado civil y las variables relacionadas con el tiempo dedicado al estudio, la dificultad de las carreras, el colegio de procedencia, entre otras (Aitken, 1982; Di Gresia & Porto, 2000; Di Gresia, Porto & Ripani, 2002), y se ha profundizado muy poco en los factores personales de los estudiantes.

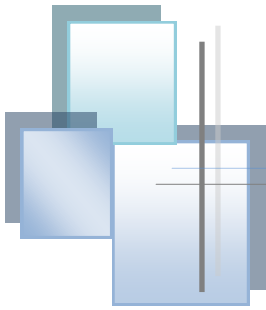
Existen, entonces, pocos estudios que aporten una visión amplia del rendimiento académico desde el plano personal y el bajo rendimiento es una de las problemáticas más comunes, que puede conllevar al retiro o deserción del estudiante (Correa & Páramo, 1999).

De acuerdo a esta perspectiva, la presente investigación resulta importante para profundizar el estudio del perfil psicosocial de las estudiantes de carreras docentes y que son madres, en relación a su rendimiento académico.



## **PARTE B**

### *Decisiones Metodológicas*



## Capítulo 6

### *Metodología*

## 6.1 Hipótesis de trabajo.

- La asertividad, el afrontamiento y la resiliencia favorecerían el logro académico de las madres estudiantes de carreras docentes.

## 6.2 Variables de la investigación

- **Variables de base:** edad, carrera, cantidad de hijos, situación de pareja.
- **Variable dependiente:** logro académico.
- **Variables psicosociales intervinientes:** asertividad, afrontamiento, resiliencia.

El planteamiento metodológico parte de la integración de procedimientos. Así, la investigación se llevó a cabo a través de la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa.

La elección de diferentes perspectivas de investigación, ha posibilitado que se compensen las debilidades de una perspectiva con las potencialidades de la otra. De este modo, el conocimiento del tema investigado se abordó desde distintos ángulos, pudiendo llegar a conclusiones que aportaron conjuntamente una visión subjetiva y otra objetiva que se establecen en un espacio social concreto (Alonso, 1998).

La investigación es descriptiva e interpretativa; se intentó comprender la capacidad de resiliencia y las características de asertividad y afrontamiento, como rasgos característicos del perfil psicosocial de las estudiantes madres de carreras docentes, así como sus representaciones sobre la formación y el trabajo docente.

La investigación de estas cuestiones se presenta en este trabajo, a través de metodologías distintas pero complementarias.

La recopilación y el análisis de datos permitieron contestar interrogantes sobre la situación actual de las estudiantes. Posibilitó también resumir las características del grupo y medir sus actitudes y opiniones. Así, el estudio se llevó a cabo obteniendo información sobre preferencias, actitudes, prácticas, preocupaciones e intereses de las alumnas que constituyeron nuestras unidades de análisis.

Se buscó una posición de síntesis entre explicación y comprensión como pasos necesarios para dar cuenta del mundo humano, porque intentamos que los distintos métodos puedan fortalecerse.

### **6.3. Participantes del estudio**

Participaron de este estudio, un grupo de alumnas de un Instituto Superior de Formación Docente, de gestión pública, que constituyeron las unidades de análisis:

- 28 alumnas de la carrera de Lengua y Literatura que son madres.

El procedimiento efectuado para la selección, es una muestra aleatoria simple de 28 alumnas que cursaron sus estudios durante el periodo marzo - diciembre de 2011 y 2012, todas estudiantes que son madres y mayores de 18 años, que cursan el profesorado Lengua y Literatura.

### **6.4 Enfoque cuantitativo**

Desde este enfoque, se abordó una muestra de la población de estudiantes que son madres y se realizó una medición penetrante y controlada, generando datos numéricos para representar el problema de investigación abordado.

Para la obtención de datos se utilizó un cuestionario semi estructurado que incorpora variables de base (Edad, Lugar de residencia, Cantidad de hijos, Grupo familiar conviviente, Trabajo, Promedio académico, etc.) y pruebas específicas a través de los siguientes instrumentos:

#### **6.4.1 La asertividad**

Se analizó a través del inventario de Grambill y Richey (Parte I y Parte II). El Inventario consta de cuarenta ítem o situaciones (que puntúan de 1 a 5) en las que se evalúan dos parámetros: la probabilidad de respuesta o «PR» (a mayor puntuación menos probabilidad de emitir una respuesta asertiva) y el grado de malestar o «GM» (a mayor puntuación, mayor grado de malestar) ante cada una de ellas. (Gambrill ED, Richey CA. An assertion inventory for use in assessment and research. Behav Ther 1975); 6:550-61.



El inventario ofrece una puntuación total en cada una de esas dos dimensiones (TOTALPR y TOTALGM) y además evalúa ocho áreas tanto en probabilidad de respuesta como en grado de malestar: rechazar peticiones (RP), admitir limitaciones personales (ALP), iniciar contactos sociales (ICS), expresar sentimientos positivos (ESP), afrontar la crítica de los demás (ACD), discrepar de las opiniones de los demás (DOD), realizar conductas asertivas en lugares públicos (CALP) y expresar sentimientos negativos (ESN). Este inventario proporciona gran cantidad de información que permite conocer pormenorizadamente aquellas áreas específicas en que se advierte, o bien el malestar por realizar la conducta, o bien la ausencia de conductas asertivas. Se trabajaron cuatro categorías: no asertivas, realizadoras ansiosas, despreocupadas y asertivas.

En nuestro estudio se obtuvieron altos niveles de confiabilidad, estimados para cada una de sus dimensiones principales según el Alfa de Cronbach, a saber: para la escala de Malestar es de .94 y para la escala Probabilidad de respuesta es de .8

#### **6.4.2 El afrontamiento**

Se abordó mediante la Escala de Afrontamiento Forma General (ACS). Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento (ACS de Frydenberg y Lewis, 1996)

El ACS (Adolescent Coping Scale) es un instrumento destinado inicialmente al uso con jóvenes de hasta 18 años, pero la experiencia mediante numerosas investigaciones ha demostrado que puede ser utilizado con personas mayores de esa edad.

El ACS es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar con fiabilidad el uso de 18 Estrategias de Afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 79 elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1. No me ocurre nunca o no lo hago; 2. Me ocurre o lo hago raras veces; 3. Me ocurre o lo hago algunas veces; 4. Me ocurre o lo hago a menudo; 5. Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

El Alfa de Cronbach presentó distintos niveles de fiabilidad, con valores inferiores al de las otras pruebas estadísticas, que van de .69 para la sub escala AS hasta .43 para FI.

### **6.4.3 La resiliencia**

Se planteó a través de una adaptación realizada del cuestionario de Henderson, N y Milstein, M. En: Resiliencia en la Escuela. Buenos Aires, Paidós, 2003, a partir del Cuestionario de Resiliencia “Y por la Institución... ¿Cómo andamos?”. El cuestionario consta de 36 ítems, en los que se evalúa según una escala de 1 al 4, donde 1 indica “en esto estamos bien”, 2 “hemos avanzado en esta área”, 3 “estamos empezando” y 4 “no hay nada hecho”. Se trabajaron dos dimensiones: Mitigar el riesgo y Construir resiliencia.

En el análisis efectuado la confiabilidad según el Alfa de Cronbach fue de .97.

### **6.5. La investigación cualitativa**

En este apartado se presentan los procedimientos que se emplearon en el corpus seleccionado.

Este tipo de investigación ha requerido contrastar los resultados obtenidos a través de las técnicas de investigación utilizadas, con la reflexión del investigador del investigador, en este caso la indagación sobre el perfil psicosocial de las madres estudiantes de carreras docentes y sus representaciones sobre la carrera y el trabajo docente, con los significados que las actoras involucradas en la situación, le otorgaron y que han dado cuenta de la trama de significados construida, sin perder de vista las condiciones contextuales (instituciones educativas, situación económica y social, rendimiento académico) en las que se realiza.

En este sentido afirma Edwards (1997: 42) que “se trata de observar la realidad para reconstruirla a partir de las significaciones que los propios sujetos le otorgan a los acontecimientos... El interés principal del investigador radica en ver cómo las personas crean y reflejan el mundo social que les rodea.”

El trabajo se planteó, entonces, con la intención de realizar una descripción de los sentidos que otorgan las alumnas que son madres, a sus estudios orientados hacia la docencia y hacia el trabajo de los profesores, según expresiones de Geertz. “dando cuenta de los significados supuestos o tramas de sentido” (1988: 24)

Trabajo de campo que tuvo como fin: “Conocer lo desconocido..., escuchar y ver al otro”; “documentar lo no documentado” (Rockwell ,1987:7-8).

Este tipo de diseño otorgó mejores posibilidades para la generación de teoría a partir de la información empírica. Esta perspectiva se cimentó en la idea de que “en la rutina diaria de la vida cotidiana se transmiten visiones del mundo que suelen tener más peso que el discurso formal...” (Edwards, 1997: 42)

Como ya se expresara, se busca una comprensión detallada desde el punto de vista de las propias actoras: las estudiantes de carreras docentes que son madres. Fue esencial entonces, entender la realidad tal y como ellas la experimentan.

Desde esta perspectiva, esta investigación no persiguió reflejar o representar la “realidad” que opera en los sujetos, sino exponer una interpretación (dentro de otras posibles) de la trama de significados generados por la interacción social situada.

El juego dialéctico entre teoría y datos empíricos alternó el trabajo de campo, la lectura interpretativa y la elaboración de conceptos y categorías teóricas. Así entendida la investigación comprendió dos momentos dialécticamente vinculados:

**a) El trabajo de campo** que exigió del registro minucioso de la información aportada.

**b) El proceso de análisis**, fue el trabajo específico que condujo a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, (teniendo en cuenta los significados que produjeron las estudiantes en sus contextos particulares).

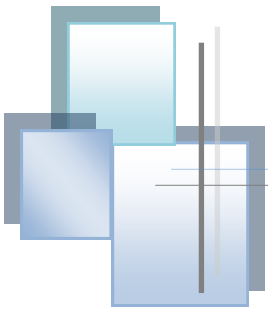
El trabajo se realizó utilizando dos herramientas: el análisis lexicométrico y la asociación libre de palabras. El Análisis Lexicométrico permite mediante preguntas abiertas, escuchar la voz de los participantes, sobre los principales motivos para seguir los estudios, apreciaciones sobre el alumno e imagen sobre el docente.

Por su parte, la Asociación Libre de Palabras, permitió que las participantes vincularan espontáneamente distintos conceptos en torno a ejes considerados relevantes para este estudio: “mujer”, “docente”, “futuro” y “formación docente”. Un posterior análisis mediante la construcción de categorías, nos permite aproximarnos a sus principales representaciones y autopercepciones.

## **6.6. Procedimiento y análisis de datos**

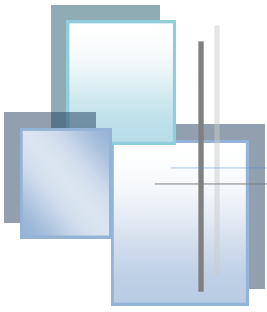
El relevamiento se realizó de manera personalizada. El cuestionario fue completado voluntariamente por las estudiantes con la asistencia constante de la tesista, a efectos de poder salvar las dudas que se presentaran. El relevamiento fue efectuado en distintos espacios institucionales: aulas, salón de usos múltiples, sala de coordinación de carreras, etc. según la disponibilidad institucional.

Para el tratamiento de datos, se usó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y otros software de Microsoft.



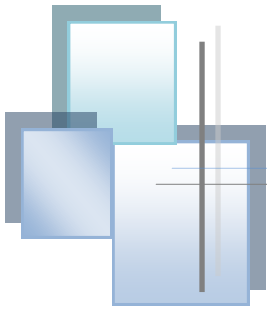
## **PARTE C**

### *Resultados y Conclusión*



## **CAPÍTULO 7**

### *Análisis Cuantitativo*



## **Apartado A**

### *Análisis Descriptivo*

## Análisis descriptivo de la Muestra

A continuación se expone la caracterización del grupo participante, que incluye el estado civil, la cantidad de hijos, el grupo de convivencia, la situación laboral, la autopercepción social de las estudiantes encuestadas y por último se puntualiza el criterio con el que se determinó el análisis del rendimiento académico de las alumnas bajo estudio.

### 7.1 Estado civil

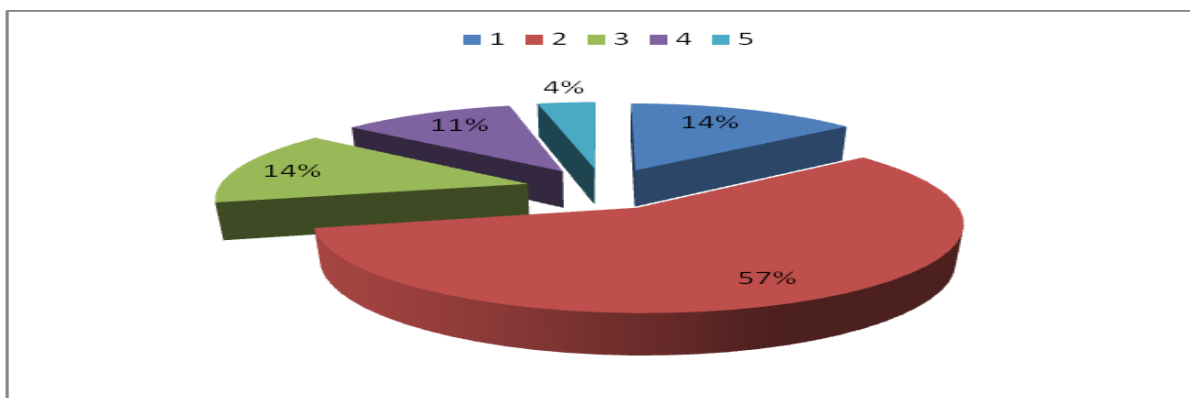
Como se visualiza el siguiente gráfico, la mayoría de las madres (57%) es casada, mientras hay un 14% que está separada y el mismo porcentaje es soltera, en pareja se encuentra el 11%, siendo el menor porcentaje, (4%) el que está divorciada.

**Tabla 3: Estado Civil de las estudiantes encuestadas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
soltera	4	14,3	14,3	14,3
casada	16	57,1	57,1	71,4
separada	4	14,3	14,3	85,7
en pareja	3	10,7	10,7	96,4
divorciada	1	3,6	3,6	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013





**Gráfico 1: Estado Civil de las estudiantes encuestadas**

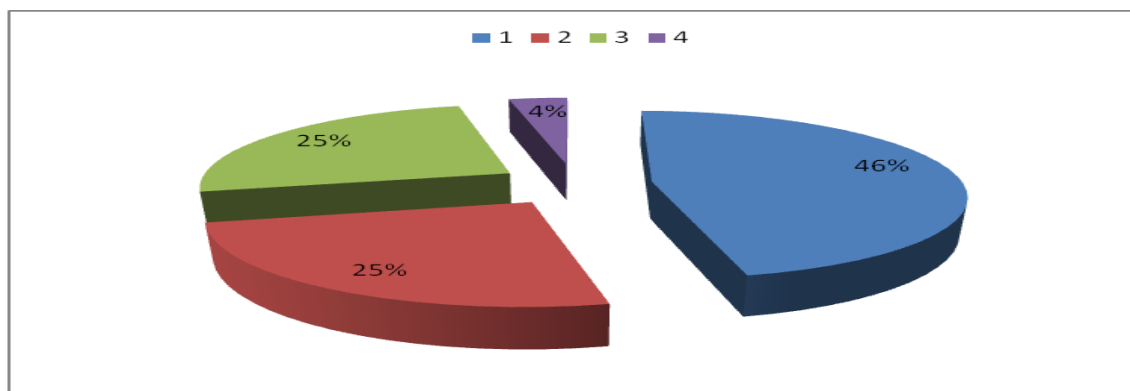
## 7.2 Cantidad de hijos

Según se observa en la tabla 4, la cantidad de hijos de las madres encuestadas oscila entre 1 y 4, siendo el grupo de madres más representativo (46%), el que tiene 1 hijo, luego encontramos en igual porcentaje (25%) las madres que poseen 2 y 3 hijos y una pequeña proporción (4%), tiene cuatro hijos.

**Tabla 4: Cantidad de hijos de las madres encuestadas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Un hijo	13	46,4	46,4	46,4
Dos hijos	7	25,0	25,0	71,4
Tres hijos	7	25,0	25,0	96,4
Cuatro hijos	1	3,6	3,6	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 2: Cantidad de hijos**

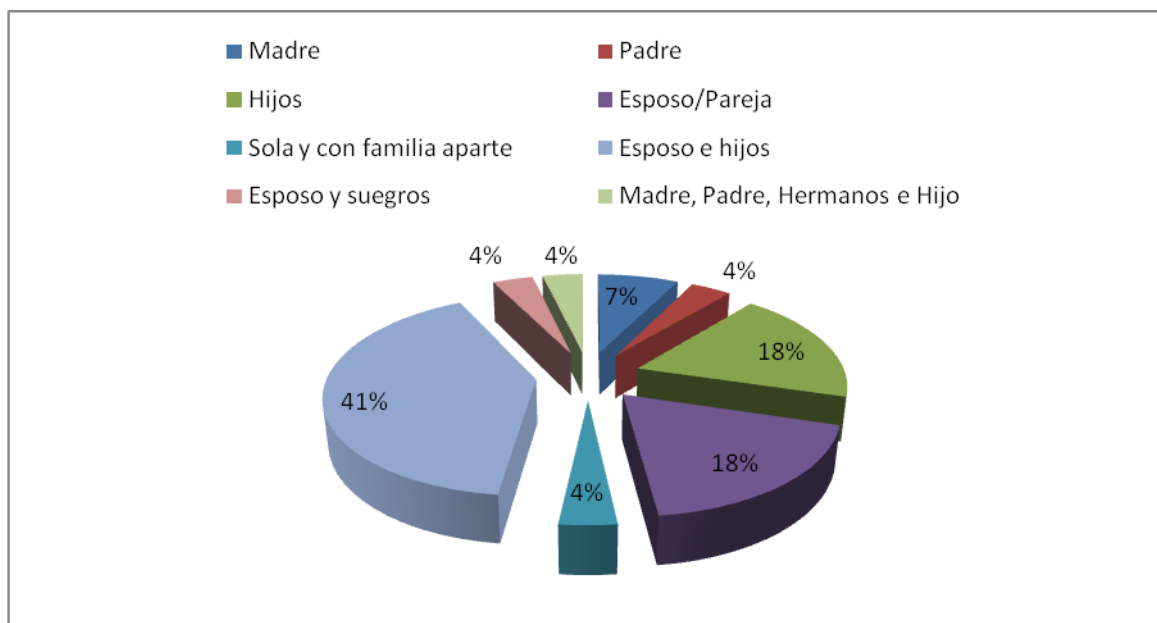
### 7.3 Con quien convive

Tal como muestra el Gráfico 3 del total de encuestadas, el mayor porcentaje (41%) convive con el esposo e hijos, un 18%, únicamente con los hijos, mientras el mismo porcentaje convive con su esposo o pareja. Un 7% vive con la madre. Cuatro grupos, con un porcentaje de (4%) cada uno, vive con: los padres, hermanos e hijos, con el esposo y los suegros, sola y con familia aparte y también el 4% vive con el padre.

**Tabla 5: ¿Con quiénes convive?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Madre	2	7,4	7,4	7,4
Padres, hermanos e hijos	1	3,7	3,7	11,1
Hijos	5	18,5	18,5	29,6
Esposo y pareja	5	18,5	18,5	48,1
Esposo y suegros	1	3,7	3,7	51,8
Esposo e hijos	11	40,7	40,7	92,5
Sola y con familia aparte	1	3,7	3,7	96,2
Padre	1	3,7	3,7	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 3: Grupos de convivencia de las estudiantes encuestadas**

## 7.4 Situación laboral

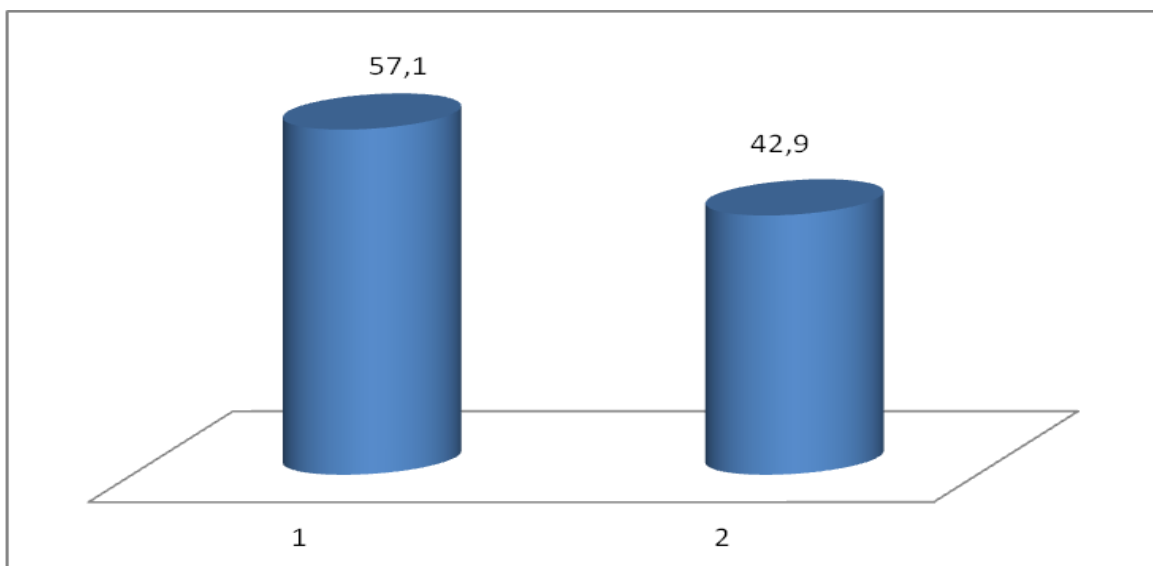
### 7.4.1 Madres que trabajan

Como se visualiza en el gráfico 4, más de la mitad (57%) de las madres encuestadas trabajan.

**Tabla 6: Madres encuestadas que trabajan**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajan	16	57,1	57,1	57,1
No trabajan	12	42,9	42,9	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 4: Situación Laboral**

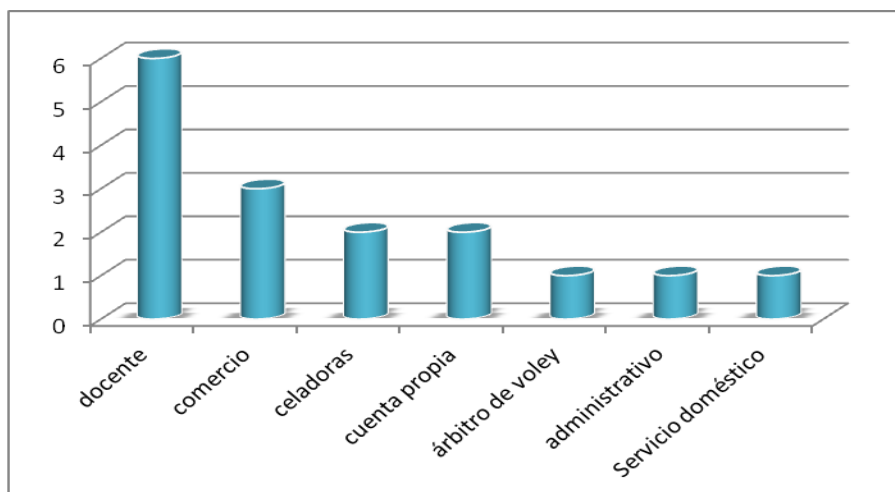
#### 7.4.2 Trabajo principal

A partir de los resultados de las encuestas, se observa que del 57% de estudiantes que trabajan, la mayoría de ellas lo hace en la docencia (37,5%), un segundo grupo, se dedica al comercio (18,75%), otro se reparte entre celadoras y trabajos por cuenta propia (en peluquería y costura) 12,5%, mientras la menor cantidad trabaja en servicio doméstico, en administración y como árbitro de vóley

**Tabla 7: Tipo de trabajo**

Tipo de trabajo	frecuencia	Porcentaje
docente	6	37.5
comercio	3	18.75
celadoras	2	12.5
cuenta propia	2	12.5
árbitro de vóley	1	6.25
administrativo	1	6.25
Servicio doméstico	1	6.25
	16	100%

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 5: Tipo de trabajo de las Madres encuestadas que trabajan**

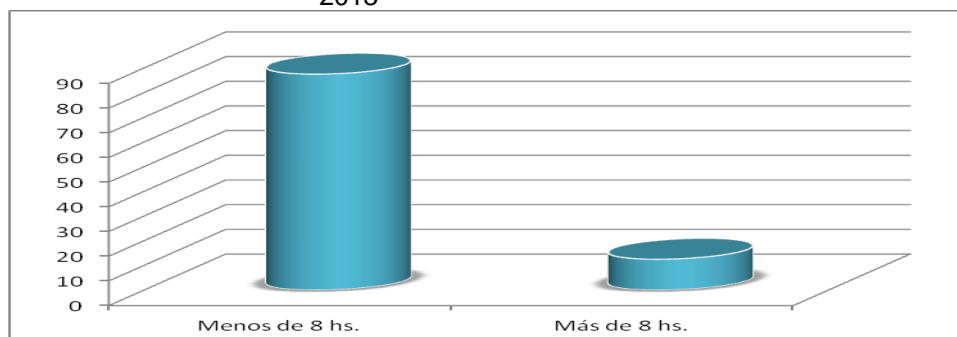
### 7.4.3 Carga horaria

Como se observa en el gráfico siguiente el 86% de las estudiantes que trabajan lo hacen menos de 8 hs. por día.

**Tabla 8: Cantidad de horas que trabajan**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 8 hs.	14	87,5	87,5	87,5
Más de 8 hs.	2	12,5	12,5	100,0
	16	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 6: Cantidad de hs. que trabajan las Madres encuestadas**

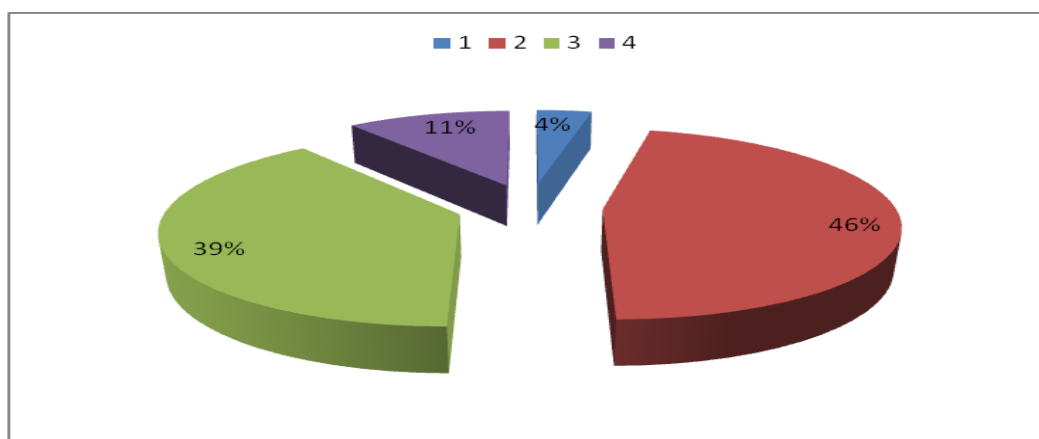
## 7.5 Autopercepción social

Tal como lo evidencian la tabla y el gráfico 9, del total de estudiantes encuestadas, el 46% considera que pertenece a la clase media, un porcentaje menor (39%) se ubica en la clase medio baja, mientras otro grupo (11%), piensa que es de clase baja, el resto de las estudiantes (4%) no sabe o no contesta.

**Tabla 9: Clase social auto percibida**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ns/Nc	1	3,6	3,6	3,6
Clase media	13	46,4	46,4	50,0
Medio baja	11	39,3	39,3	89,3
Clase baja	3	10,7	10,7	100,0
	28	100,0	100,0	

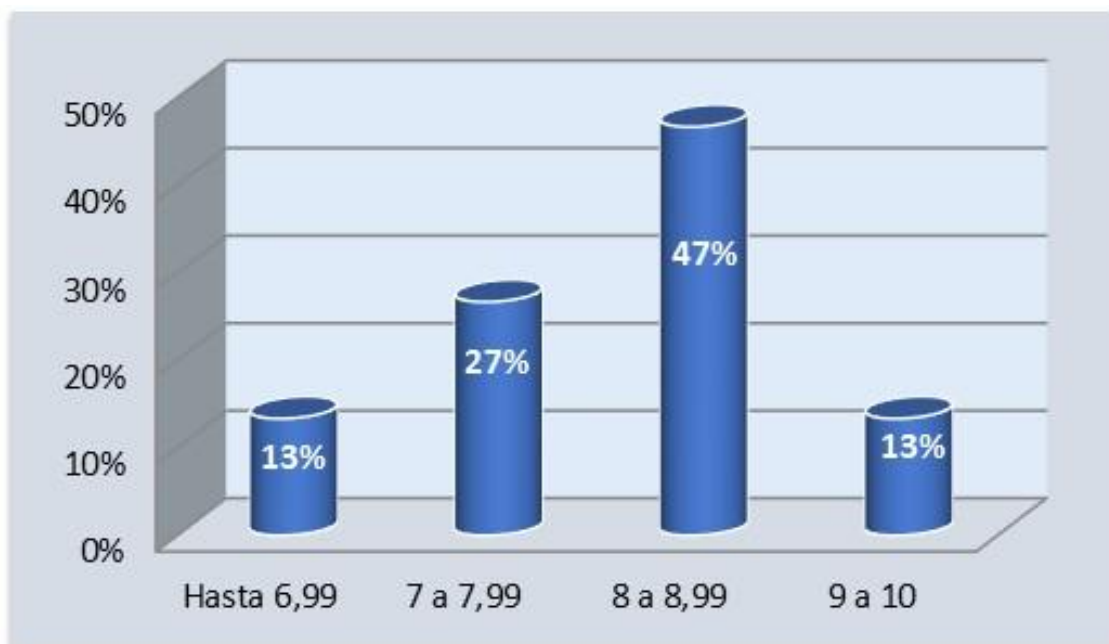
Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



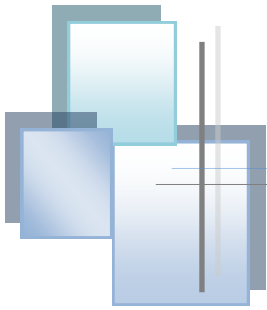
**Gráfico 7: Clase social autopercebida**

## 7.6 Rendimiento Académico

En este estudio tomamos como rendimiento académico el promedio académico que va desde los 6.11 a los 9.88 puntos, presentando un promedio general de aproximadamente 8 puntos, como se observa en el gráfico siguiente.



**Gráfico N° 8: Rendimiento académico por rango de promedio**



## **APARTADO B**

*Análisis de las Autopercepciones sobre la Institución  
Formativa*



A continuación se exponen las autopercepciones que tienen las estudiantes madres sobre la institución formativa, analizando la actitud que perciben que tienen los miembros de la institución sobre su desempeño académico, el nivel de integración a la institución, las habilidades que se fomentan en su formación, si la institución brinda las herramientas necesarias para dar clases y los aspectos que dificultan los estudios.

## **7.7 Autopercepciones sobre la institución formativa**

En relación al objetivo: Conocer y caracterizar las representaciones sociales, que las estudiantes de carreras docentes que son madres, poseen sobre sus procesos de formación y el trabajo escolar, analizamos:

- Actitud que perciben que tienen los miembros de la institución sobre el desempeño académico: Directivos, docentes y compañeros.
- Nivel de integración a la institución donde estudian.
- Habilidades que se fomentan en la formación docente.
- Aspectos que dificultan los estudios en 1º, 2º y 3er. lugar.
- Aspectos que le preocupan sobre su futuro rol docente en: 1º, 2º y 3er. lugar
- Si la formación que le están proveyendo le da todas las herramientas que necesita para dar clases.

### **7.7.1 Actitud que perciben que tienen los miembros de la institución sobre el desempeño académico**

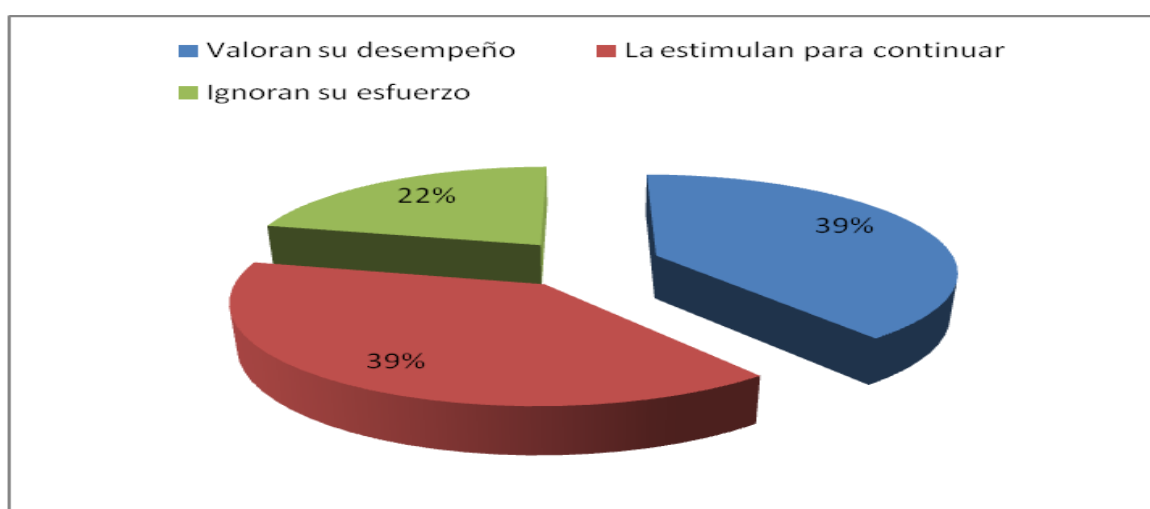
#### **a) Directivos**

El Gráfico 9 muestra que un porcentaje importante (39%) de las estudiantes encuestadas, consideran que los directivos valoran su esfuerzo, mientras la misma cantidad perciben que las estimulan para continuar. Un grupo, que representa el 23%, considera que ignoran su esfuerzo.

**Tabla 10: Actitud que perciben que tienen los directivos sobre su desempeño académico**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valoran su esfuerzo	11	38,5	38,5	38,5
Estimulan	11	38,5	38,5	76,9
Ignoran el esfuerzo	6	23,1	23,1	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantas de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N°9: Actitud que perciben que tienen los directivos sobre su desempeño académico**

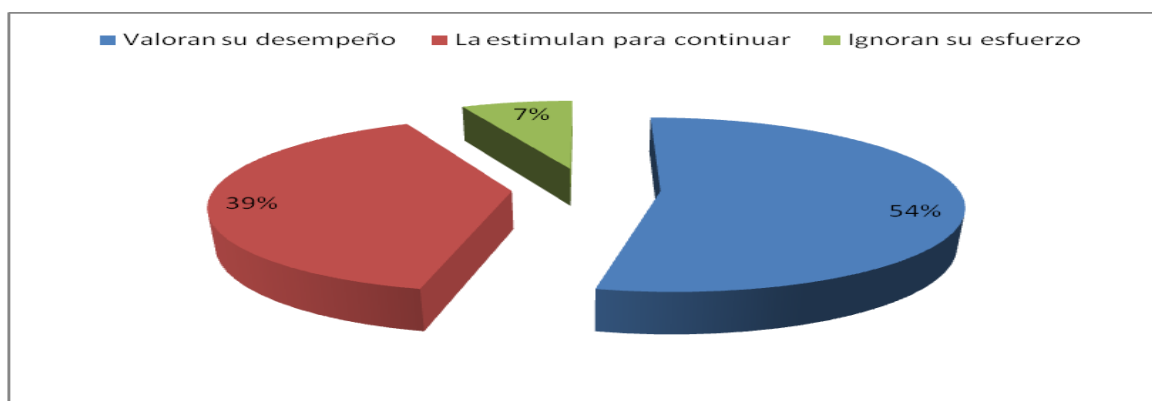
### **b) Docentes**

Como se visualiza en el gráfico 10, el mayor porcentaje (54%) de las madres encuestadas, considera que los docentes valoran su desempeño académico, mientras otro grupo significativo (39%), percibe que los docentes las estimulan para continuar; un pequeño porcentaje (7%) cree que los docentes ignoran su esfuerzo.

**Tabla 11: Actitud que perciben que tienen los docentes de la institución sobre su desempeño académico**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valoran su desempeño	15	54	54	54
La estimulan para continuar	11	39	39	93
Ignoran su esfuerzo	2	7	7	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 10: Actitud que perciben que tienen los docentes de la institución sobre su desempeño académico**

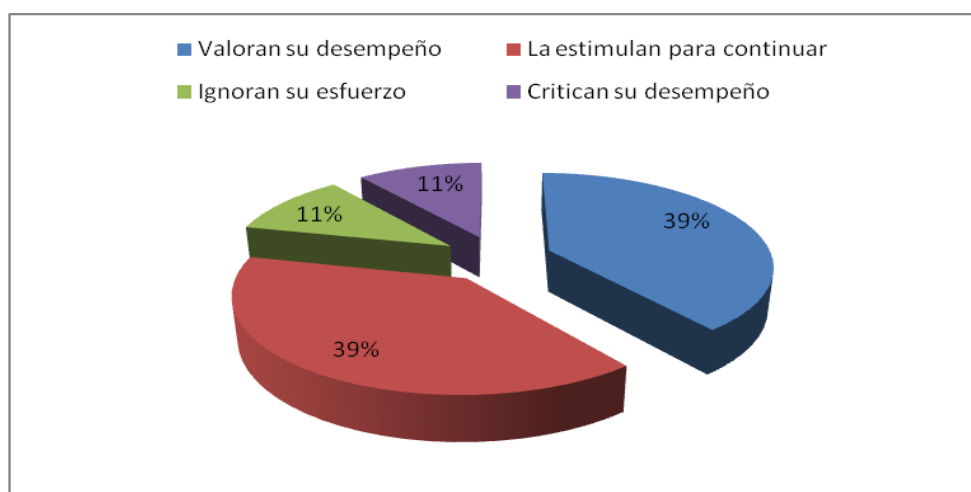
### c) Compañeros

En cuanto a la actitud que perciben en sus compañeros sobre su desempeño académico, las alumnas encuestadas, creen que valoran su desempeño y las estimulan para continuar en igual porcentaje (40%), en tanto el 10% considera que ignoran su esfuerzo e igual porcentaje, critican su desempeño. (Gráfico 11)

**Tabla 12: Actitud que perciben que tienen los compañeros sobre su desempeño académico**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valoran su desempeño	11	40,4	40,4	40,4
Estimulan para continuar	11	40,4	40,4	80,8
Ignoran esfuerzo	3	10,1	10,1	90,9
Critican su desempeño	3	10,0	10,0	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 11: Actitud que perciben que tienen los compañeros sobre su desempeño académico**

Si relacionamos los resultados de las encuestas referidas a las actitudes que perciben las alumnas sobre su desempeño académico en los miembros de la institución donde asisten, podemos concluir que tanto en los docentes como en los directivos, la mayoría (entre 54 y 39%) de las estudiantes encuestadas, perciben actitudes de valoración y estímulo, en tanto en sus compañeros, el 11%, aprecian que critican su desempeño e ignoran su esfuerzo.

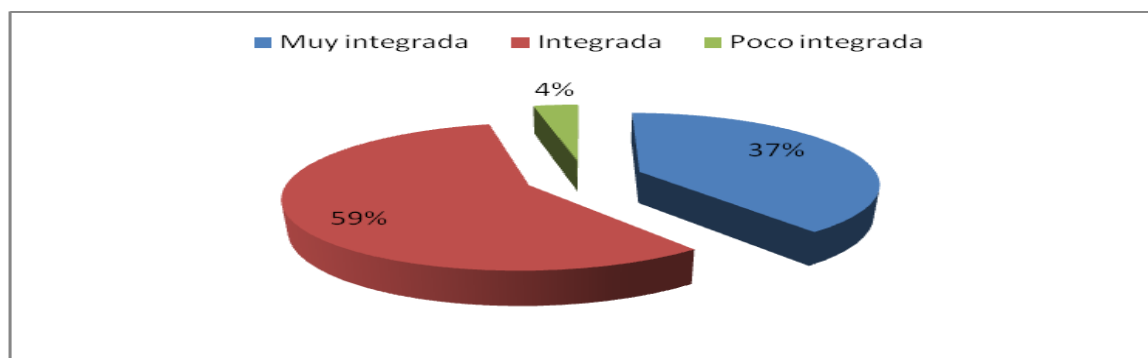
## 7.8 Nivel de integración a la institución

El Gráfico N° 12, muestran que más de la mitad de las alumnas encuestadas (59%), se sienten integradas a la institución donde estudian, un porcentaje importante (37%) consideran que están muy integradas y el menor porcentaje (4%), poco integrada.

**Tabla N°13: ¿Se siente integrada a la institución dónde estudia?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy integradas	11	37,0	37,0	37,0
Integradas	16	59,3	59,3	96,3
Poco integradas	1	3,7	3,7	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 12: Nivel de integración a la institución donde estudia**

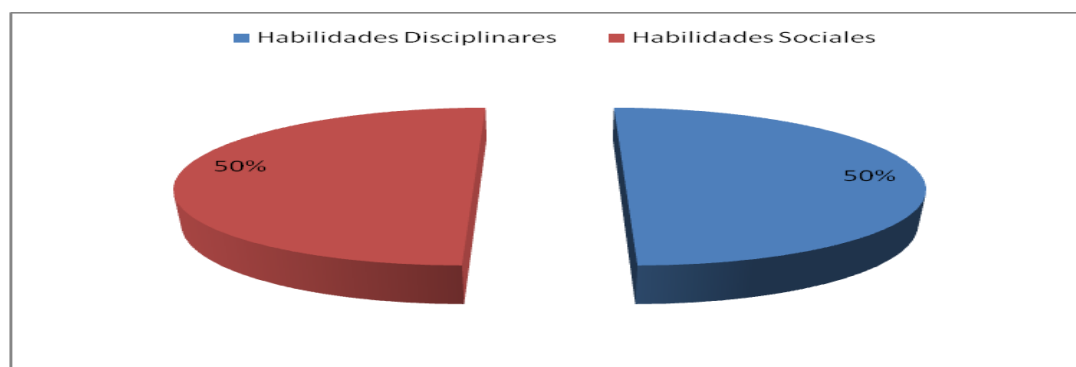
## 7.9 Habilidades que se fomentan en la formación docente

Como lo muestran la tabla y el gráfico siguientes, las estudiantes encuestadas consideran que se fomentan en igual porcentaje (50%), las habilidades sociales y las disciplinares.

**Tabla 14: Habilidades que se fomentan en la formación docente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Disciplinares	14	50,0	50,0	50,0
Habilidades sociales	13	50,0	50,0	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N°13: Habilidades que se fomentan en la formación docente**

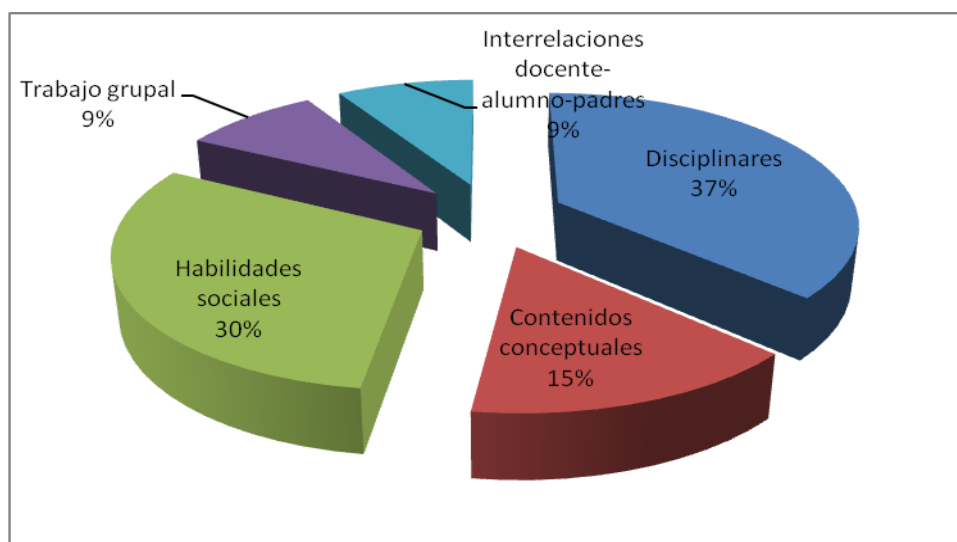
### 7.9.1 Habilidades que se fomentan más

Como lo muestra la tabla gráfico y el siguientes, las estudiantes encuestadas consideran que se fomentan tanto las habilidades sociales como las disciplinares, registrándose una leve diferencia a favor de estas últimas (52%, si agrupamos habilidades disciplinares y contenidos conceptuales). Del mismo modo se procedió a agrupar habilidades sociales, trabajo grupal e interrelaciones docente-alumno-padres, arrojando un 48%. Hacemos notar que son coincidentes los resultados que muestra el presente gráfico con el gráfico N° 13.

**Tabla N° 15: Habilidades que se fomentan más**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje válido
Disciplinares	17	37	37	37
Contenidos conceptuales	7	15	15	52
Habilidades sociales	14	30	30	82
Trabajo grupal	4	9	9	91
Interrelaciones docente-alumno-padres	4	9	9	100
<b>Total</b>	46	100,00	100,00	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N°14: Habilidades que se fomentan más.**

## 7.10 Herramientas que necesita para dar clases

### ¿Ud. cree que la formación que le están proveyendo le da todas las herramientas que necesita para dar clases?

Según se observa en el gráfico N° 15, la mayoría de las estudiantes encuestadas (67%) coincide en afirmar que sí les están proveyendo de todas las herramientas para dar clases, mientras el porcentaje restante, 33%, percibe que no.

Un sondeo sobre las posibles razones de esta respuesta, nos permite identificar algunas de las principales expresiones de las alumnas bajo estudio:

**Sí:** Los contenidos teóricos se relacionan con la práctica.

“Sí, no solo nos proveen conocimientos sino que también los podemos llevar a la práctica”.

“Sí, recibo todas las herramientas necesarias”.

“Sí, la institución me brinda muchas herramientas que voy a poder utilizar”.

“Sí, totalmente hay calidad en la formación”.

“Me parece que sí ya que realizamos la práctica desde primer año y eso nos ayuda a relacionar la teoría con la práctica”.

“Sí, falta la seguridad personal que se irá logrando con la práctica”.

“Estoy totalmente segura que sí”

“Creo que la institución da todo lo mejor, pero está en cada estudiante tomar la responsabilidad y tratar de aprovechar todo lo aportado”.

**No:** Faltan contenidos prácticos, faltan resoluciones de conflictos

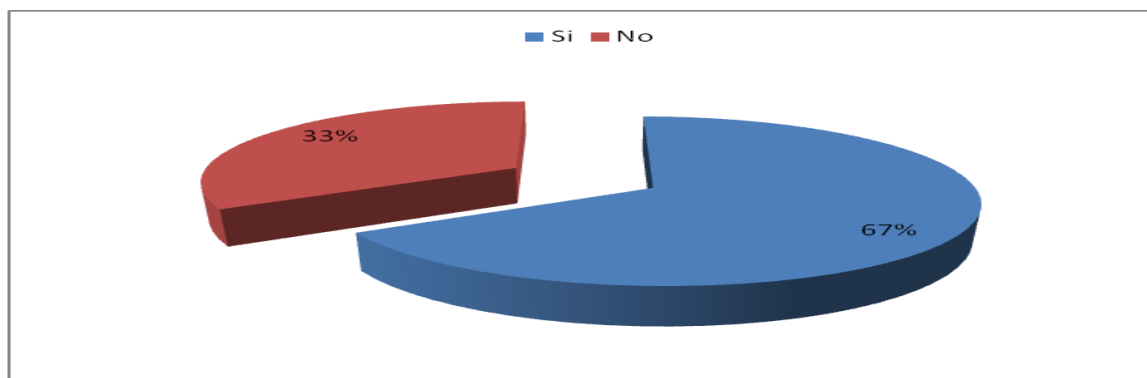
“Todavía no, espero tener todo lo necesario en poco tiempo”

“No, creo que la herramienta más importante es la práctica directa”.

“No, faltan conflictos”.

“No”





**Gráfico N°15: Herramientas que necesita para dar clases**

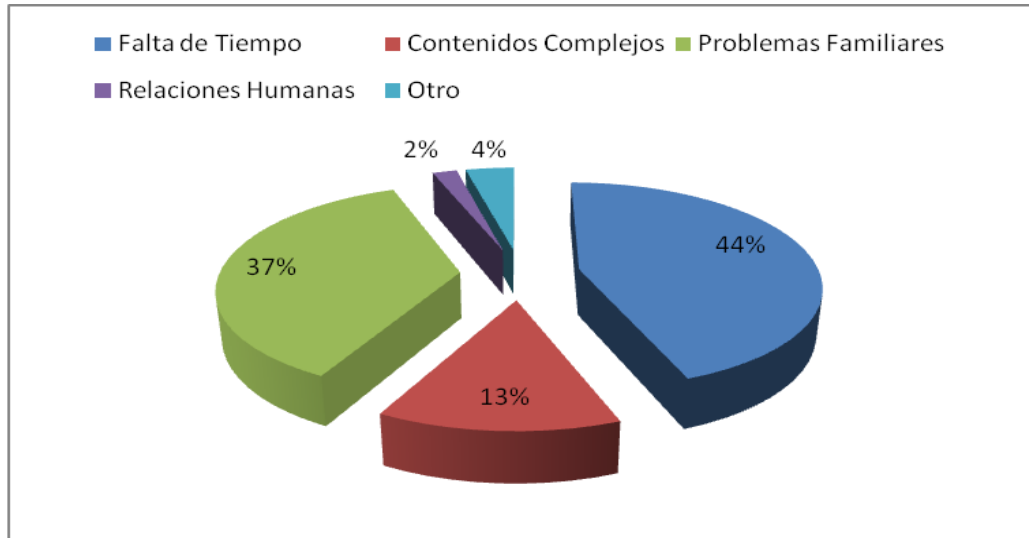
### 7.11 Aspectos que dificultan los estudios

En relación a los aspectos que dificultan los estudios, como se visualiza en el gráfico N° 16, el 81%, considera que las principales dificultades son la falta de tiempo y los problemas familiares (44 y 37% respectivamente). Es importante resaltar aquí que esta creencia tendría relación con la condición de trabajadoras de la mayoría de las alumnas, (casi el 60%) sumado esto a su condición de madres. Llama la atención que solamente el 13% de las alumnas encuestadas cree que los contenidos complejos dificultan sus estudios, mientras un 2% los atribuye a las relaciones humanas. Resaltamos que la matriz original tenía 2 opciones de respuesta, conformándose una matriz final de 53 datos.

**Tabla 16: Aspectos que dificultan los estudios.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falta de Tiempo	23	44	44	44
Contenidos Complejos	7	13	13	57
Problemas Familiares	19	37	37	94
Relaciones Humanas	2	2	2	96
Otro	2	4	4	4
	53	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 16: Aspectos que dificultan los estudios**

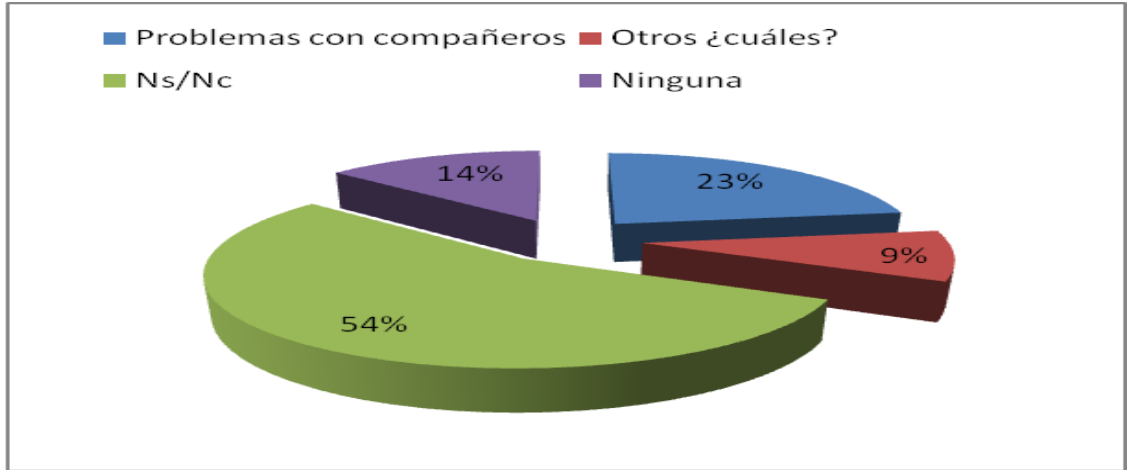
### 7.11.1 Sobre las relaciones humanas

Según observamos en el gráfico N° 17, solo un pequeño porcentaje de estudiantes (23%) manifiesta tener problemas con los compañeros, el 14% no tiene ninguna dificultad, mientras la mayoría (54%), no sabe o no contesta. Estas respuestas guardan relación con las analizadas en el Gráfico 10: Aspectos que dificultan sus estudios, ya que se visualiza que el menor porcentaje (4%) de las alumnas, percibe que tiene dificultades en las relaciones humanas.

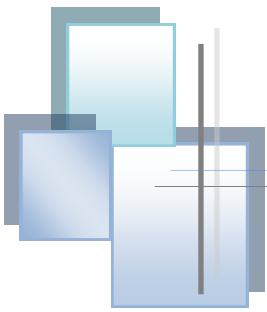
**Tabla 17: Relaciones humanas ¿cuál es la que influye negativamente en su desempeño?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Problemas con los compañeros	7	22,7	22,7	22,7
Otros	3	9,1	9,1	31,8
Ninguna	3	13,6	13,6	100,0
	22	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 17: Relaciones humanas ¿cuál es la que influye negativamente en su desempeño?**



## **Apartado C**

### *Resultados y Análisis de los Tests*

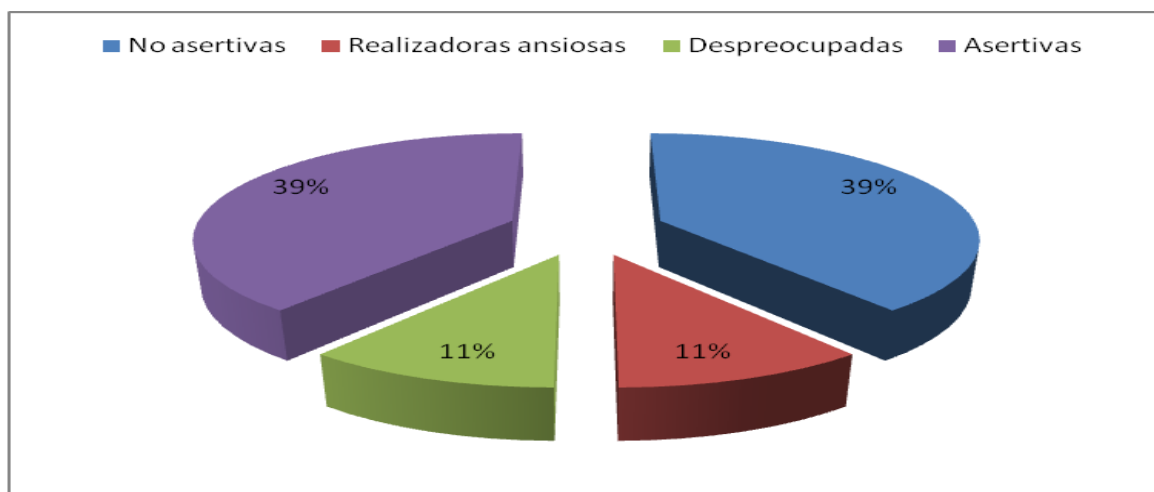
## 7.12 Asertividad

Como puede observarse en el gráfico N° 18, un 39% de las estudiantes son asertivas, mientras el mismo porcentaje, son no asertivas. Llama la atención la paridad en los resultados, como también que un 11% se presenten como realizadoras ansiosas y la misma proporción (11%), despreocupadas.

**Tabla 18: Asertividad en las estudiantes encuestadas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Asertivas	11	39,3	39,3	39,3
Despreocupadas	3	10,7	10,7	50,0
Realizadoras Ansiosas	3	10,7	10,7	60,7
No Asertivas	11	39,3	39,3	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 18: Asertividad en las estudiantes encuestadas**

## 7. 13 Estrategias de afrontamiento

Con la finalidad de facilitar nuestro análisis y teniendo en cuenta que el test mide el comportamiento de dieciocho Estrategias de Afrontamiento diferentes, procedimos a recategorizar las respuestas sumando los valores correspondientes a las categorías raras veces y algunas veces por una parte y las categorías a menudo y con mucha frecuencia, por la otra. A continuación, se detallan en la Tabla N° 19 los valores relativos hallados para cada estrategia y en cada grupo.

**Tabla 19: Estrategias de Afrontamiento**

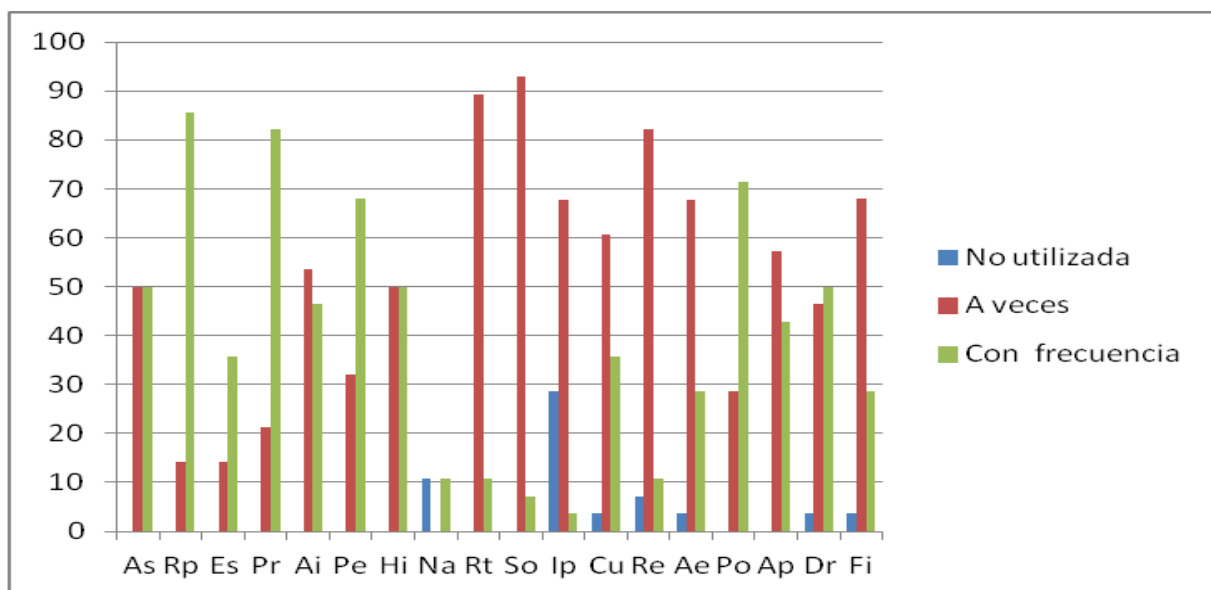
Frecuencia	As	Rp	Es	Pr	Ai	Pe	Hi	Na	Rt
No utilizada	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	10,7	0,00
A veces	50,0	14,3	14,3	21,4	53,6	32,1	50,0	78,6	89,3
Con frecuencia	50	85,7	35,7	82,1	46,5	67,9	50	10,7	10,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### Continuación

Frecuencia	So	Ip	Cu	Re	Ae	Po	Ap	Dr	Fi
No utilizada	0,00	28,6	3,6	7,1	3,6	0,00	0,00	3,6	3,6
A veces	92,9	67,8	60,7	82,1	67,8	28,6	57,2	46,4	67,9
Con frecuencia	7,1	3,6	35,7	10,7	28,5	71,4	42,9	50,0	28,5
Total	100,00	100,00	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Los datos nos indican que las estrategias de afrontamiento utilizadas con frecuencia por las estudiantes, con valores superiores al 70% – son: Concentrarse en resolver el problema (Rp), preocuparse (Pr) y Fijarse en lo positivo (Po). Además, adquieren importancia algunos valores hallados en la categoría a veces, tales como Reducción de la tensión (Rt) y Acción Social (So). Por su parte, la estrategia menos utilizada es la falta de afrontamiento (Na). Es importante recordar que casi el 40% de las estudiantes encuestadas son asertivas. Por tanto estos datos pueden vincularse con los anteriores (estrategias de afrontamiento) teniendo presente, según hemos considerado teóricamente, que se considera asertivos, a los individuos que han desarrollado una personalidad activa, que no temen a sus sentimientos, actúan con fuerza, saben quiénes son y qué quieren, constantemente afirman su personalidad.

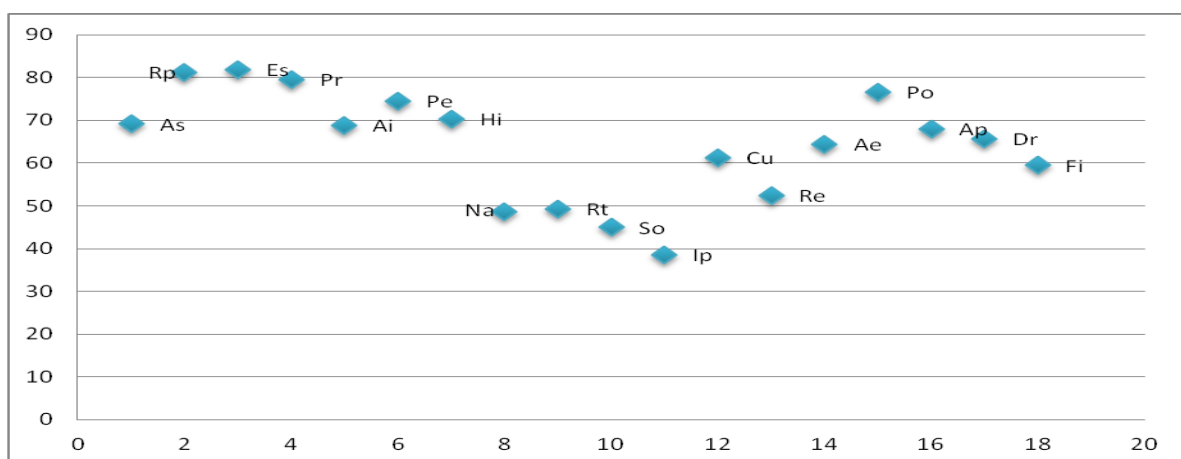
El Gráfico N° 19, muestra comparativamente cada una de las Estrategias de Afrontamiento abordadas, de acuerdo a las categorías asignadas (con frecuencia, a veces, no utilizada).



**Gráfico N° 19: Comparativo de Estrategias de Afrontamiento**

**Tabla N° 20: Estadísticos: Total Estrategias de Afrontamiento**

	As	Rp	Es	Pr	Ai	Pe	Hi	Na	Rt	So	Ip	Cu	Re	Po	Ap	Dr	Fi
Media	69,14	81,29	81,86	79,57	68,86	74,57	70,29	48,71	49,29	45,00	38,57	61,25	52,50	76,61	68,04	65,75	59,50



**Gráfico N° 20: Total Estrategias de Afrontamiento**

## 7.14 Resiliencia

En el presente estudio, se analizan dos atributos de la resiliencia:

### Mitigar el riesgo

#### Construir resiliencia.

##### A. Mitigar el riesgo

A continuación se muestran y analizan las subescalas evaluadas referidas al atributo

Mitigar el riesgo, que comprende:

- La vinculación prosocial
- Establecer límites claros y firmes
- Enseñar habilidades para la vida.

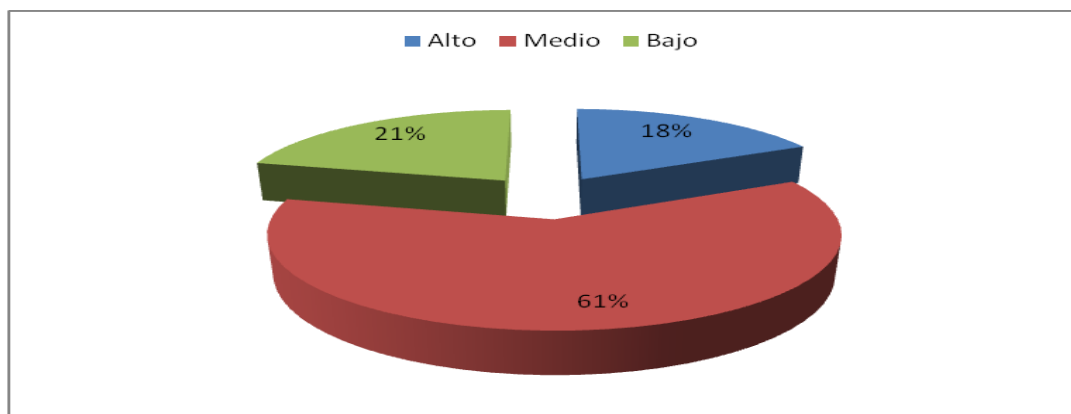
De acuerdo a las respuestas analizadas y como lo muestran la tabla y el Gráfico 21, la mayoría (61%), de las alumnas encuestadas, perciben que la vinculación prosocial en la institución donde estudian es media, en tanto el 21% consideran que es baja, mientras el porcentaje menor (18%), creen que la vinculación prosocial es alta.

**Tabla 21: Vinculación prosocial**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	5	17,9	17,9	17,9
Media	17	60,7	60,7	78,6
Baja	6	21,4	21,4	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013





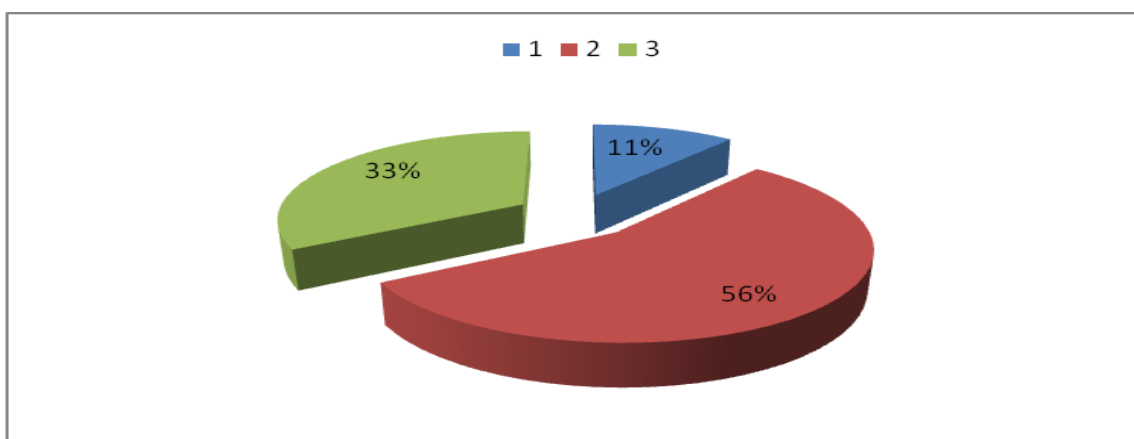
**Gráfico 21: Vinculación prosocial**

El gráfico N° 22, muestra que el 56% de las alumnas encuestadas, aprecian que en la institución, la existencia de límites claros y firmes es media, en tanto un 33%, percibe que es baja y sólo un 11% cree que hay es alta.

**Tabla 22: Límites claros y firmes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	3	11,1	11,1	11,1
Media	16	55,6	55,6	66,7
Baja	9	33,3	33,3	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 22: Límites claros y firmes**

El gráfico N° 23, muestra que la mayoría de las alumnas encuestadas (79%), considera que en la institución es medio el porcentaje de enseñanza de habilidades para la vida, mientras igual porcentaje (11%), percibe que el porcentaje es bajo y otro tanto, que es alto. Resaltamos aquí, la importancia de estas respuestas, puesto que las habilidades para la vida, según nuestra interpretación, son muy importantes para obtener logros en los estudios. Es fundamental esta información para las instituciones educativas que se preocupan por evitar el riesgo de deserción de sus alumnas.

**Tabla 23: Enseñar habilidades para la vida**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	10,7	10,7	10,7
Media	22	78,6	78,6	89,3
Alto	3	10,7	10,7	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013

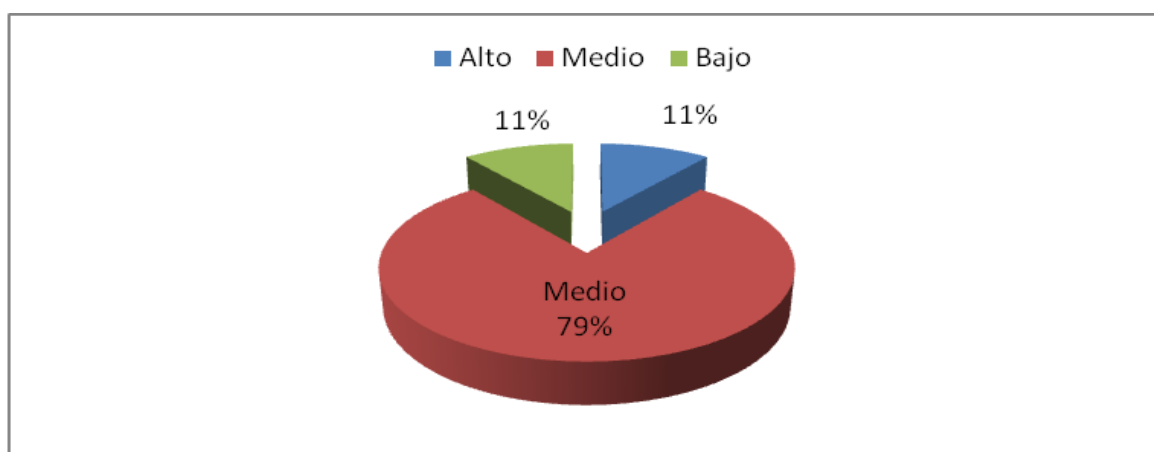


Gráfico 23: Enseñar habilidades para la vida.

## B.Construir resiliencia

Se analizan a continuación, las subescalas evaluadas referidas al atributo Construir resiliencia, que comprende:

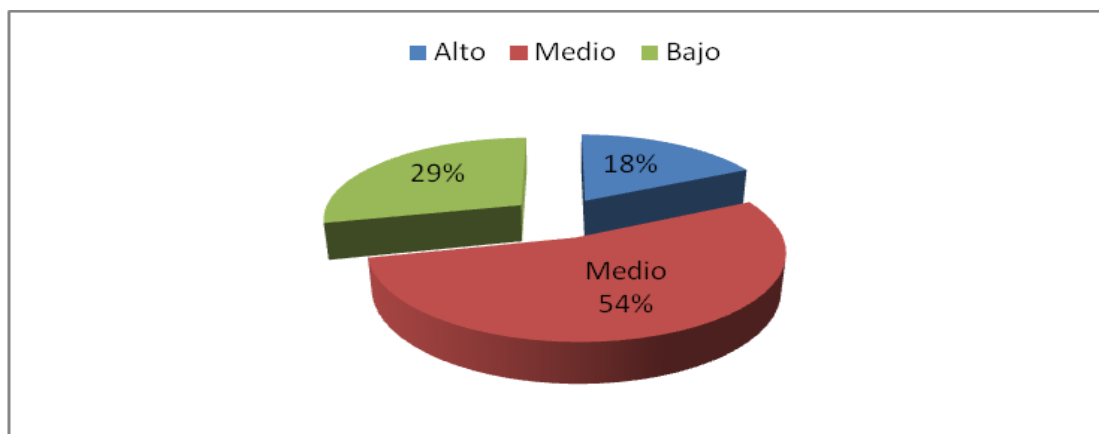
- Brindar afecto y apoyo
- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas
- Brindar oportunidades de participación significativa

Como se observa en el gráfico N° 24, la mayoría de las alumnas encuestadas, (54%), considera que la institución brinda un porcentaje de afecto y apoyo medio, mientras otro grupo (29%), percibe que es bajo y una minoría (18%) cree que es alto. Estos resultados estarían reafirmando lo que se visualiza en el gráfico N° 14, referido a la vinculación prosocial percibida en la institución.

**Tabla 24 : Afecto y apoyo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto	5	17,9	17,9	17,9
Medio	15	53,6	53,6	71,4
Bajo	8	28,6	28,6	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



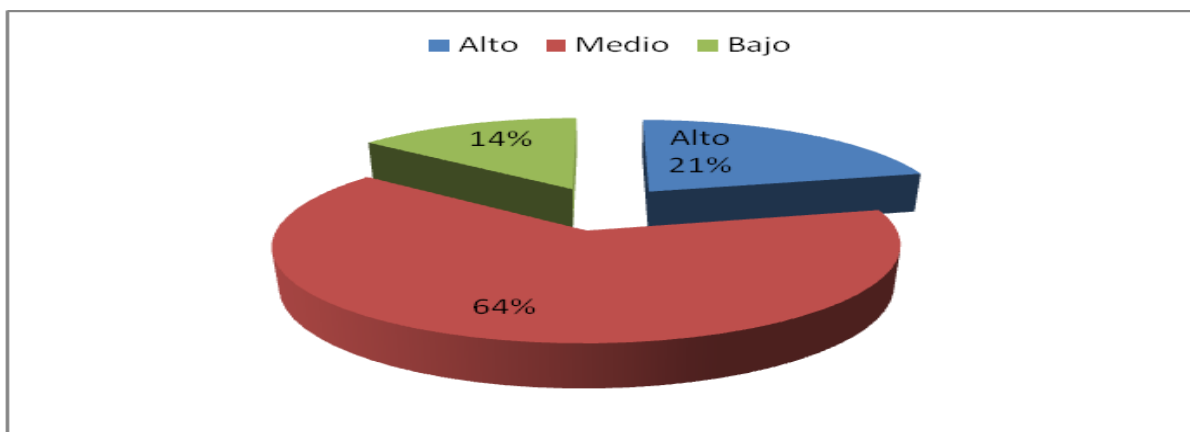
**Gráfico 24: Afecto y apoyo**

En relación a la transmisión de expectativas elevadas que perciben las estudiantes encuestadas, como se evidencia en el Gráfico 25, la mayoría (64%) cree que la institución establece y transmite medianamente expectativas elevadas y realistas, le sigue en cantidad un grupo representado por el 21% de las madres, que percibe alta expectativa, mientras un grupo más pequeño (14%) percibe que es baja.

**Tabla 25: Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	6	21,4	21,4	21,4
Medianamente	18	64,3	64,3	85,7
Baja	4	14,3	14,3	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



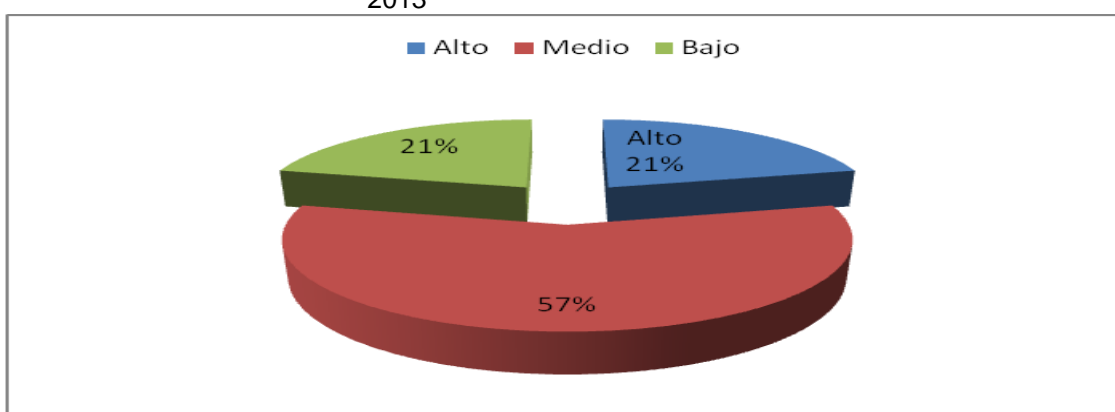
**Gráfico 25: Expectativas elevadas y realistas**

Como lo muestra el gráfico N° 26, más de la mitad de las estudiantes (57%), percibe que la institución brinda medianamente oportunidades de participación, mientras que dos grupos con igual porcentaje (21%) de alumnas, creen que se posibilita baja participación y alta participación.

**Tabla 26: Oportunidades de participación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alta	6	21,4	21,4	21,4
Medianamente	16	57,1	57,1	78,6
Baja	6	21,4	21,4	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico 26: Oportunidades de participación**

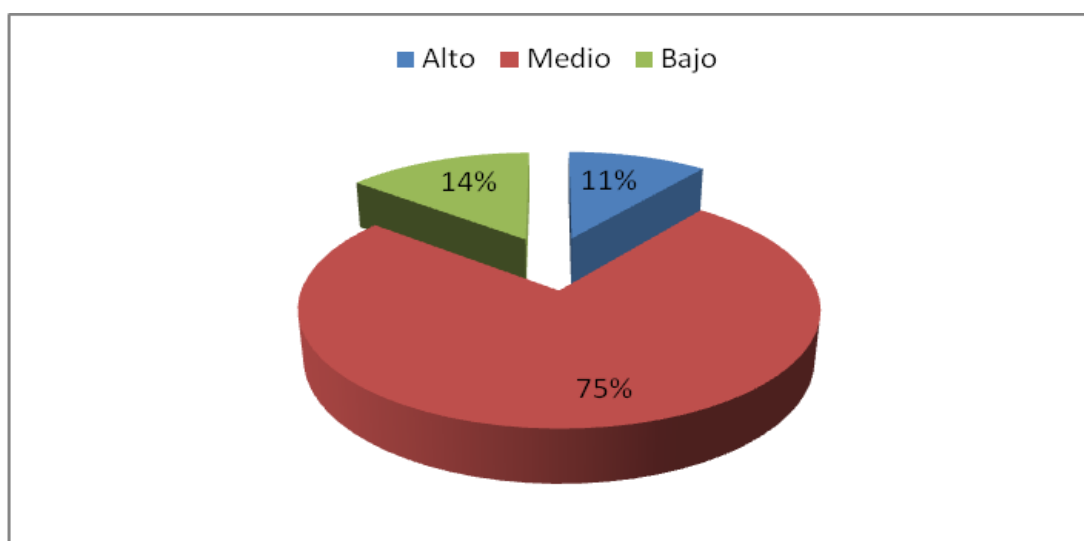
### C.Resiliencia Total

Como lo muestra el Gráfico 27, la mayoría de las alumnas encuestadas (75%) evidencia niveles medios de resiliencia, mientras que el grupo menor (11%) es altamente resiliente y el 14 % muestra baja resiliencia.

**Tabla 27: Resiliencia total**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto	3	10,7	10,7	10,7
Medio	21	75,0	75,0	85,7
Bajo	4	14,3	14,3	100,0
	28	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 27: Resiliencia total**

### 7.15 Análisis bivariado

A continuación presentamos las principales asociaciones entre rendimiento académico, medido por el promedio y las variables eje de nuestro estudio: asertividad, afrontamiento y resiliencia.

Según el análisis efectuado, se observan asociaciones entre la variable rendimiento académico y asertividad.

Como lo muestra la Tabla 28, el promedio se asocia negativamente con la escala malestar ( $r = -.485$ ;  $p \leq 0,05$ ), es decir que un mayor promedio académico sugeriría menores niveles de malestar.

En relación con la Dimensión Probabilidad de respuesta, recordemos que es una escala inversa, es decir que bajos valores en ella representarían elevadas probabilidades de respuestas asertivas. La asociación que se observa, ( $r = -.519$ ;  $p \leq 0,05$ ) explicaría que a mayor promedio académico es menos probable que ocurran respuestas “no asertivas” lo que es igual a decir que a mayor rendimiento se espera mayor cantidad de respuestas asertivas.

**Tabla 28: Rendimiento académico y asertividad**

		Promedios	Escala Malestar	Escala Probabilidad de Respuesta
Promedios	Correlación de Pearson	1	<b>-,485*</b>	<b>-,519*</b>
	Sig. (bilateral)		,019	,011
	N	30	30	30

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

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

En relación con el afrontamiento, según se observa en la Tabla 29, el rendimiento académico mostró asociación significativa con dos estrategias tales como Resolver problemas RP ( $r = .542$ ;  $p \leq 0,01$ ), lo que indicaría que a mayor promedio mayor probabilidad de utilizar la estrategia RP. La otra asociación es negativa, con la estrategia Ignorar el Problema IP ( $r = -.626$ ;  $p \leq 0,01$ ), lo que sugiere coherentemente que a mayor promedio menor probabilidad de ignorar el problema o viceversa.

**Tabla 29: Rendimiento académico y afrontamiento**

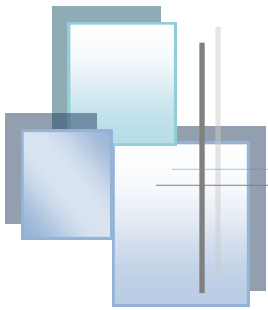
		Promedios	As	Rp	Es	Pr	Ai	Pe	Hi	Na
Promedios	Correlación de Pearson	1	,192	<b>,542**</b>	,338	,140	,179	,149	-,002	-,310
	Sig. (bilateral)		,381	,007	,114	,524	,414	,497	,994	,149
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**Continuación**

		Rt	So	lp	Cu	Re	Ae	Po	Ap
Promedios	Correlación de Pearson	de -,236	-,152	<b>-,626**</b>	-,207	-,150	-,317	,000	,291
	Sig. (bilateral)	,279	,488	,001	,343	,494	,141	1,000	,178
	N	23	23	23	23	23	23	23	23

Por último, cabe señalar que no se encontraron asociaciones entre rendimiento académico y la resiliencia.





## Capítulo 8

### *Análisis Cualitativo*

Incluimos en este estudio la metodología cualitativa, a fin de profundizar en las motivaciones de las estudiantes de carreras docentes que son madres, para seguir la carrera docente, conocer las representaciones sociales que poseen sobre sus procesos de formación y el trabajo escolar y sus percepciones sobre los alumnos. A tal efecto se propone un sistema de análisis que consta de un conjunto de categorías.

Junto a la construcción de categorías presentamos la información, rescatando, en el lenguaje de las alumnas, sus expresiones lingüísticas más significativas en un modelo de análisis que permite interpretarlas, para entender qué piensan, tratando de no proyectar lo que deberían pensar.

Si bien no se trata de un estudio exhaustivo sobre representaciones sociales, sino que buscamos realizar una aproximación a las principales autopercepciones que subyacen a las creencias de las estudiantes, nos parece importante rescatar el pensamiento de Brewer y Kramer (2001:27), que han definido a las representaciones sociales como: “La estructura y contenido (...) de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente”.

De este modo, la pertenencia a un grupo influye fuertemente en los procesos de pensamiento. Especialmente en las representaciones intergrupo: los estereotipos grupales son una de las formas más frecuentes de las representaciones sociales.

En este sentido, importan para este estudio, las representaciones que tienen nuestras estudiantes sobre sus futuras colegas docentes, como próximo grupo de pertenencia.

Por su parte, Raiter (2003), ha denominado representación social a las imágenes socialmente construidas, compartidas, comunicadas y reiteradas en el acervo social, que de modos explícitos e implícitos, influyen en las formas de entender el mundo.

En este sentido, recordemos, interesa conocer también las percepciones de las estudiantes para comprender los motivos que las llevaron a seguir los estudios y las apreciaciones sobre el alumno.

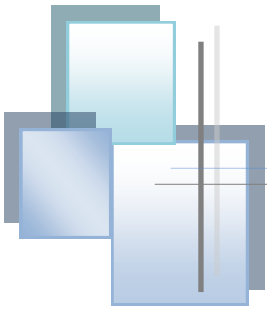
Para el abordaje de los distintos núcleos temáticos que presentamos en los siguientes apartados, se utilizaron dos técnicas de recolección de información: el Análisis Lexicométrico y la Asociación de Palabras:

#### **Apartado A: ANÁLISIS LEXICOMÉTRICO**

- Motivos para seguir los estudios
- Apreciaciones sobre el alumno
- Imagen sobre el docente

#### **Apartado B: ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS**

- Eje "MUJER"
- Eje "DOCENTE"
- Eje "FUTURO"
- Eje "FORMACIÓN DOCENTE"



## **APARTADO A**

### **Análisis Lexicométrico**

A continuación, iniciamos el Análisis Lexicométrico que se centra en expresiones claves de las estudiantes que son madres, en relación a sus motivos para seguir los estudios, a sus apreciaciones sobre el alumno y a la imagen que poseen sobre el docente. Rescatamos manifestaciones que consideramos claves para analizar los nodos mencionados: “Sin docentes no habría médicos, abogados, ni ingenieros. Al igual que estas carreras (medicina, abogacía, ingeniería), la docencia requiere capacitación y perfeccionamiento constante y permanente. Porque creo que la educación es el medio para alcanzar la libertad.”

Los núcleos temáticos citados, se relacionan con uno de los objetivos de este estudio: Indagar acerca de las razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios.

## **8.1 Razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios.**

### **8.1.1 Motivos para seguir los estudios**

#### **Construcción de categorías**

Del análisis de los datos surgen las siguientes categorías: Vocación, Motivos Familiares, Motivos Sociales, Motivos Laborales y Motivos Académicos.

Pueden definirse como:

#### **a) Vocación**

Nos detenemos brevemente en este concepto. La palabra vocación proviene del latín *vocare* que significa llamado; se entiende como llamado hacia una determinada finalidad. Los sujetos poseemos cierta inclinación a elegir una profesión u oficio de acuerdo a capacidades, características psicológicas y físicas, motivaciones y marcos de referencia socio-económicos y cultural, que sirven de referencia y estructuración de la personalidad. (D' Egremy, 1982)

La vocación es una disposición inconsciente que se manifiesta en aquellos actos que nos orientan hacia la concreción de un fin y cuando se manifiesta a la conciencia, tiene un fuerte componente afectivo.

A nivel general, la vocación está relacionada con los deseos de cada sujeto. La vocación, en síntesis, concuerda con los gustos, los intereses y las aptitudes de la persona.

Expresiones vertidas por las estudiantes:

“Gusto por enseñar,

“Hacer lo que me gusta”,

“Por mi deseo de superación”

“Trabajar en algo que realmente me gusta”

“Por un desafío personal”

“Me gusta enseñar”.

**b) Motivos familiares:** De acuerdo a las expresiones vertidas por las alumnas y en el marco de este estudio, podemos conceptualizar los motivos familiares, como el origen de acciones que tiene como finalidad ser ejemplo para los hijos y/o responder a las expectativas de los esposos.

Dicen las alumnas:

“Demostrarle a mi hija que nunca es tarde”

“El apoyo de mi familia”

“Por mi hijo”

“Por mi marido”

“El amor a mi familia”

“Brindar un futuro para mi hija”

“Dar ejemplo a mis hijos de compromiso y perseverancia”.

**c) Motivos sociales:** Entre los motivos que esgrimen las estudiantes, en relación a los motivos que las llevaron a elegir la carrera docente, encontramos

razones sociales, que definimos como las que impulsan a los sujetos a colaborar con la sociedad a través de la formación de otros.

Así, se expresan:

“Colaborar para que exista un mundo más justo”

“Intentar ayudar a los alumnos”

“La necesidad de entregarle a otros experiencias de vida”

“Poder brindar algo a otras personas”

“Transmitir mi amor por esta profesión a otros”.

**d) Motivos laborales:** Otro de los motivos manifestados, son los laborales, que consideramos para este estudio, como el conjunto de decisiones que llevan a las alumnas que son madres, a lograr seguridad económica.

Las estudiantes señalan:

“Trabajo seguro”

“Porque no tengo trabajo”

“Tener mayor posibilidad laboral”.

**e) Motivos académicos:** Entre otro de los motivos para continuar la carrera docente, que señalan las estudiantes bajo estudio, están los motivos académicos, que definimos como fuente de conocimiento, de aprendizaje, de enseñanza, de formación profesional.

Argumentan las alumnas:

“Siempre quise estudiar”

“El amor por el conocimiento”

“El deseo de ser profesional”

“Lograr obtener mi título como debí hacerlo hace años”

“Mis ganas de aprender y estudiar.”

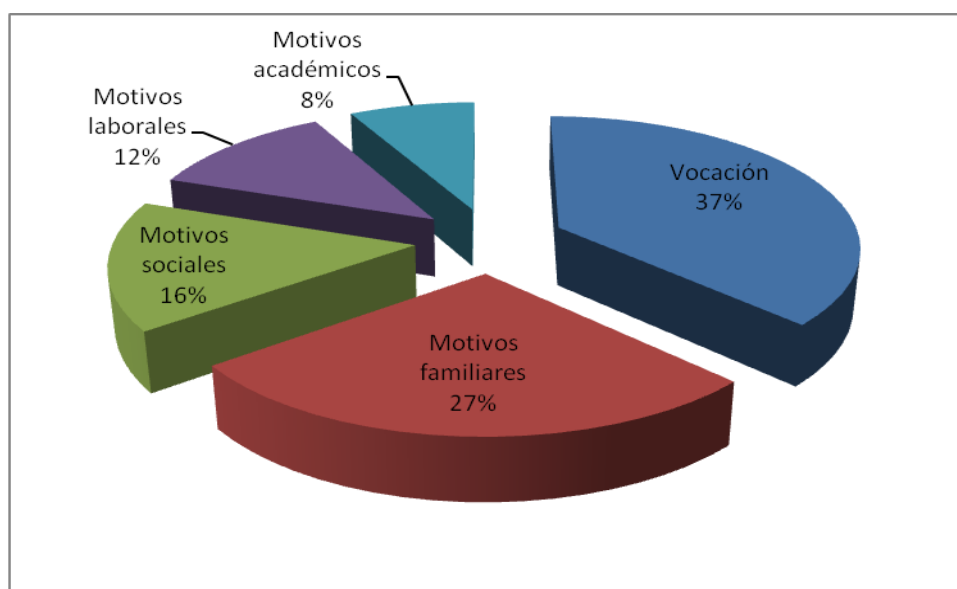
El gráfico 28, muestra las razones que motivaron a las estudiantes encuestadas a continuar sus estudios, entre las que señalan, en primer lugar la vocación (37%), luego motivos familiares (27%), en tercer lugar aparecen motivaciones sociales (16%), a continuación motivos laborales (12%), mientras en último lugar, dan razones académicas (8%).

**Tabla Nº 30: Motivos para seguir los estudios**

**Categorías, frecuencias y porcentajes asociados a las respuestas a la pregunta abierta: ¿Qué la motivó para seguir sus estudios?**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Vocación	19	37
Motivos familiares	14	27
Motivos sociales	8	16
Motivos laborales	6	12
Motivos académicos	4	8
	51	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 28: Motivos para seguir los estudios**



### 8.1.2 ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera?

#### Construcción de categorías

Del análisis de los datos surgen las siguientes categorías: Vocación, Fines Humanitarios, Influencias Familiares.

**a) Vocación:** Nuevamente aparece la vocación como la razón para la elección de la docencia y no de otra carrera. Sintéticamente podemos conceptualizarla como la aptitud, disposición, preferencia que lleva a dedicarse a una determinada profesión. (cf. pág. 33)

Expresiones de las estudiantes:

“Me gusta enseñar.

“Me gusta trabajar con adolescentes

“Me gustaría llegar a los alumnos de hoy en día que están tan acelerados

“Me gusta la docencia”

“Amo esta carrera”

“Por vocación”

“No encontré otra carrera que tenga que ver con mis gustos”.

**b) Fines humanitarios:** Otra de las razones que llevan a las estudiantes a preferir la docencia a otras profesiones, tiene relación con fines humanitarios, en el sentido de preocuparse por el bienestar de los demás, prestando asistencia, auxilio, ayuda a otros.

Expresiones de las alumnas participantes:

“Porque siempre pensé en poder ayudar y colaborar en el futuro de las personas y hacer feliz a alguien”

“Para acercarme a los alumnos e intentar ayudarlos”

“Porque esta sociedad necesita gente que enseñe, no que devore”

“Para ayudar a encontrar el buen camino”

“Para crear metas y sueños en esta sociedad”

“Es mi manera de colaborar con la construcción de un mundo más justo”.

**c) Influencias familiares:** Las alumnas bajo estudio, atribuyen la elección de la docencia, también, a las influencias de la familia, en el sentido de recibir cierto tipo de persuasión de una persona o personas de su entorno familiar, que las lleva a realizar acciones a veces por el ejemplo o conveniencia de los parientes cercanos.

Dicen las estudiantes:

“Por influencia de mis abuelos y mis padres”

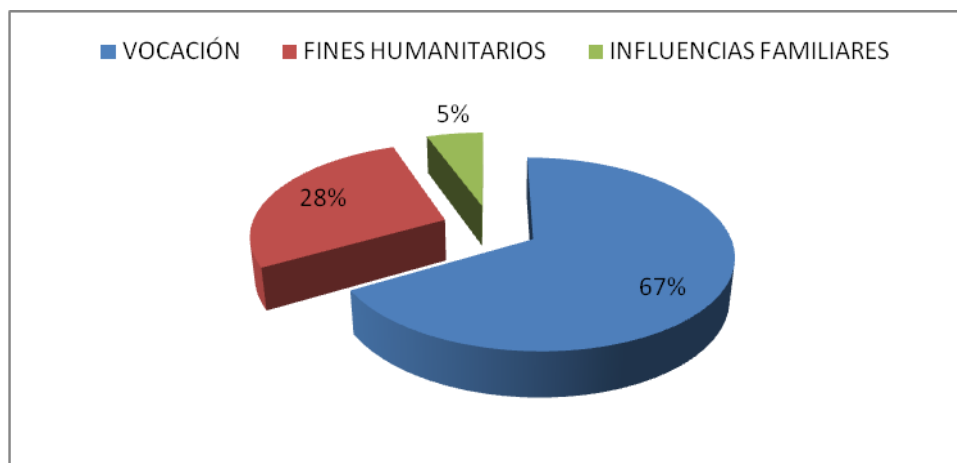
“Porque me permite trabajar en horarios similares a los de mis hijos”

Como se observa en la tabla y el gráfico siguientes, la elección de la docencia tiene relación con la Vocación (67 %), luego un 28 % la elige con fines humanitarios y un mínimo porcentaje por las influencias familiares (5%).

**Tabla Nº 31: ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera?**

	Frecuencia	Porcentaje
Vocación	24	67
Fines Humanitarios	10	28
Influencias Familiares	2	5
Total	36	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 29: ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera?**

Observamos aquí, que la elección de la docencia, responde a más de un motivo. La mayoría la elige por Vocación; sin embargo casi el 30% de las estudiantes atribuye la elección a Fines Humanitarios. Recordemos las palabras de Andy Hargreaves (2000: 32), en relación al trabajo docente:

De todos los trabajos que son profesiones, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y a las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea.

### 8.1.3 ¿Qué diferencia cree Ud. que tiene la carrera docente con medicina, abogacía, ingeniería?

#### Construcción de categorías.

La información obtenida permitió la construcción de las siguientes categorías:

Saberes, Dimensión Actitudinal, Dimensión Afectiva, Dificultades.

**a) Saberes:** Los saberes que se ponen en juego en la carrera docente, según consideramos para este estudio, son un conjunto de conocimientos que permiten comprender el mundo, en relación al desarrollo de capacidades cognitivas, de autonomía y equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. Se piensa a la formación y la tarea del docente, como un encuentro humano.

Expresiones de las alumnas:

“La carrera docente, a diferencia de estas carreras, tiene como propósito formar intelectualmente a las personas a través de saberes y valores”.

“Son muy interesantes los conceptos que aprendemos”.

“Hay diferencia pero se estudia para todo, hay diferencias en contenidos”.

“Los conceptos a profundizar”.

“El docente puede tener un acercamiento más humano”

“Creo que en las otras carreras las personas son más bien un número”.

**b) Dimensión Actitudinal:** Las actitudes constituyen factores presentes en cuanto a la diferenciación que realizan las alumnas de la carrera docente con otras carreras como medicina, abogacía o ingeniería. Consideramos, para este estudio, la Dimensión Actitudinal como el conjunto de aspectos que se relacionan con las disposiciones y modos de ser de los sujetos.

Así las alumnas dicen:

“Se pone en juego la formación de la persona y eso es algo sumamente delicado que demanda responsabilidad, respeto, empatía y muchas cosas más”.

“Poder relacionarse con la vida de los alumnos, poder ser un referente, dejar una semilla en ellos de la que puede florecer si se lo proponen”.

“El docente es quien deja huellas importantes para bien o no en la vida de sus alumnos”.

**c) Dimensión Afectiva:** Están presentes, en las respuestas de las alumnas, sentimientos de diversa índole, que según expresan, marcarían la diferencia con las otras carreras.

Expresiones de las alumnas:

“En esta carrera se ponen en juego sentimientos a diferencia de las demás.

“Cuando uno enseña a una persona es un trato más directo”

“Los valores, la satisfacción que uno siente, me llena el corazón”.

“La gran diferencia es que se trata de una profesión que sin amor a lo que se hace no tiene sentido”.

**d) Dificultades:** Las estudiantes que son madres mencionan ciertos obstáculos, problemas, inconvenientes para seguir otras carreras, sobre todo en relación al tiempo de estudio que conllevan.

Expresiones de las alumnas:

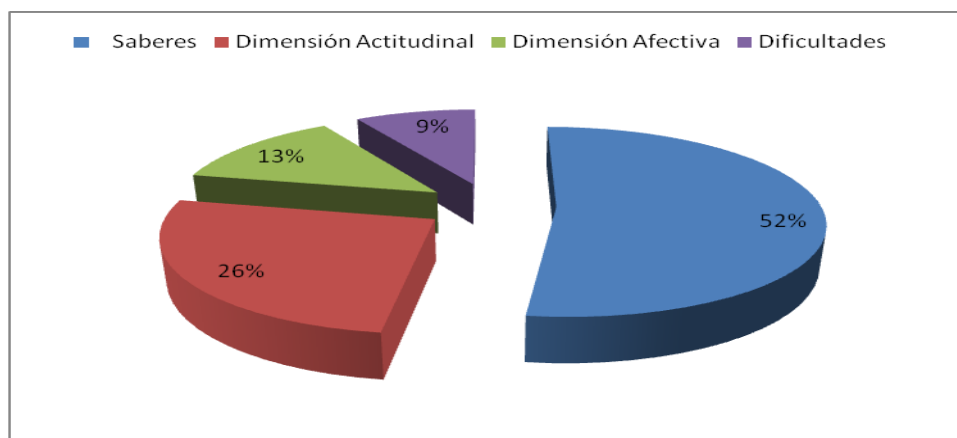
“Otras carreras son mucho más largas, con más años de estudio y por consiguiente más pesadas.

“Demandan más tiempo de estudio lo cual se complica teniendo una familia y también más cantidad de contenidos”.

**Tabla N°32: Diferencia de la carrera docente con otras carreras**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Saberes	12	52
Dimensión Actitudinal	6	26
Dimensión Afectiva	3	13
Dificultades	2	9
Total	23	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 30: Diferencia de la carrera docente con otras carreras**

Como se observa en el gráfico N° 30, un importante porcentaje de las estudiantes (52%) atribuye la diferencia entre la carrera docente y otras carreras a los saberes, mientras otro grupo representado por el 26%, relaciona la diferencia entre la carrera docente y otras carreras, con los Aspectos Actitudinales. También encontramos alumnas (13%) que la diferencian por cuestiones afectivas y un pequeño porcentaje (9%), hacen referencia a dificultades que encontrarían de seguir otras carreras.

#### 8.1.4 ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre?

##### Construcción de categorías

Del análisis de la información surgen las siguientes categorías: Vocación, Espíritu Emprendedor, Rol Materno y Familia y Valor a la Educación.

**Vocación:** Nuevamente la vocación aparece como categoría importante al analizar los datos. La vocación está considerada aquí como una disposición de la persona que armoniza con sus gustos y preferencias.

Las estudiantes manifiestan su gusto por la carrera, expresando:

“Nos hace sentir plenos hacer lo que nos gusta”

“Porque me gusta enseñar”

“Porque me gusta y me mueve seguir con lo pautado”

“Porque es lo que deseaba hacer y lo que me gusta”

“Porque al ser madre, nace ese sentimiento de protección hacia todo alumno”

“Estoy consciente de lo que significa tratar con alumnos y lo sigo eligiendo; muchas veces se siente y no tiene explicación”

“Porque siento que puedo dar más, no solo a mis hijos, sino a otros chicos”

**Espíritu Emprendedor:** Otra de las categorías que destacamos es el Espíritu Emprendedor que manifiestan las estudiantes y que puede definirse como lo que destaca a personas laboriosas, que siguen un camino que les demanda esfuerzo.

Las alumnas manifiestan expresiones que tienen que ver con el esfuerzo, como las siguientes:

“Me gusta esforzarme por lo que me gusta”

“No pensé que fuera tan pesada y que me iba a costar tanto, pero le hago frente”

“Porque es un desafío para mí”

“...me fui dando cuenta del esfuerzo que esta tarea implica, aún así abracé mi vocación y mi sueño”

”A veces las cosas que demandan esfuerzo, tiempo y demás tienen un valor extra”

“No se consigue nada bueno, ni se realizan los sueños sin esfuerzo”.

Nos parece importante en este punto, resaltar el perfil resiliente de las estudiantes bajo estudio. Tomamos las expresiones de Grotberg, E. (2003), para quien la resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Este concepto enfatiza que las fuerzas negativas, no encuentran a una persona inerme que no lucha por su futuro, sino que la existencia de escudos protectores harán que dichas fuerzas se transformen en factor de superación de la situación difícil. Así el esfuerzo que manifiestan las alumnas, tendría su base en fuerzas internas que les posibilitan continuar sus estudios pese a las dificultades.

**Rol Materno y Familia:** El rol materno y la importancia dada a la familia, aparece ligado a las razones que esgrimen las alumnas para seguir la carrera docente. Precisamente su papel de madres y lo que éste conlleva, es lo que las mueve a elegir la carrera.

Dicen las alumnas:

“Fui madre durante el cursado y me da más fuerzas para continuar”

“Mi hija es lo que me estimula para seguir”

“Al ser madre nace ese sentimiento de protección hacia todo niño”

“El ser madre me impulsa a seguir”.

“Porque es la que me permite dar lo que sé a otros y de manera organizada con mi familia”

“Fue un pedido de mis hijos que sabían que me gusta la docencia y me decían por qué no fui maestra, por eso aún más elegí esta carrera”

“Porque primero fui hija de docente y sé que se puede cumplir ambos roles perfectamente”

Es importante resaltar aquí, lo que ya citáramos en la fundamentación teórica de este estudio, en relación a que a pesar de la importancia que las mujeres de hoy



adjudican al trabajo, para gran parte de ellas, la maternidad continúa siendo un eje central de sus identidades, de manera tal que se ven en la necesidad de reacomodar sus vidas de acuerdo con estas dos prioridades. Así, en una investigación sobre historias de vida de mujeres mexicanas Fuller, (1993), afirma que femineidad y maternidad están insolublemente unidas. Esto se confirma en las conclusiones de la investigación realizada por Lizana Muñoz, (2008) en la que las futuras profesoras, afirman el rol protagónico de la mujer-madre en la crianza de los hijos.

**Dimensión Socio- Laboral:** La elección de la carrera docente aparece ligada a ofrecer un servicio a la sociedad y a los beneficios que estaría otorgando el trabajo docente, que se declara del siguiente modo:

“Porque siento que tengo ganas de dar, de brindar, de ayudar”

“Porque siento que puedo dar más, no solo a mis hijos, sino a otros chicos”.

“Por un futuro y un trabajo estable”.

**Valor de la educación:** Diferentes modos de considerar la educación evidencian una valoración de la misma que las estudiantes manifiestan diciendo:

“Porque creo que la educación es el medio para alcanzar la libertad”

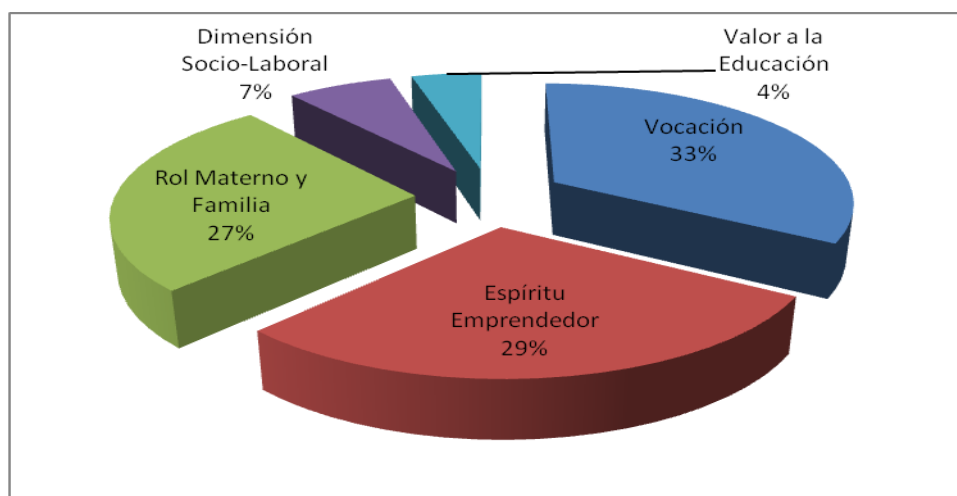
“Porque me agrada la emoción de un chico cuando aprende y cómo se asombra de obtener el conocimiento de algo”

Como se visualiza en el gráfico N° 31, el 33% de las estudiantes eligió la carrera siendo madre, por Vocación, mientras un 29% por su Espíritu Emprendedor. El 27% la relaciona con el Rol Materno y la Familia, mientras un 7% lo atribuye a motivos sociales y laborales. Un 4% eligió la carrera docente por el valor que le otorga a la educación

**Tabla Nº 33: ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre?**

	Frecuencia	Porcentaje
Vocación	15	33
Espíritu Emprendedor	13	29
Rol Materno y Familia	12	27
Dimensión Socio-Laboral	3	7
Valor a la Educación	2	4
Total	45	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 31: ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre?**

## 8.2. Imagen de las estudiantes bajo estudio sobre el docente

### 8.2.1 ¿Qué imagen tiene Ud. del docente?

#### Construcción de categorías

De las respuestas obtenidas se construyeron las siguientes categorías:

**Valorización:** Apreciar lo que representa una persona para otros. La categoría expresa las valoraciones positivas vinculadas al rol del docente actual.

Expresiones de las alumnas:

“modelo a seguir”

“comprometida”

“inteligente”

“muy dedicadas”

**Agotamiento Laboral:** Esta categoría es definida como el cansancio, la fatiga, el desgano que experimenta el docente en su labor cotidiana.

Expresiones de las alumnas:

“Cansancio”

“Rigidez”

“Se siente sobrepasada por la realidad áulica”

**Quehacer Docente:** Definimos el quehacer docente como la tarea que específica que desarrolla el profesor en el aula.

Expresiones de las alumnas:

“Enseña todo lo necesario”

“Hace que la materia guste o por lo menos preocupe”

“Intenta día a día enseñar”

“Propone”

Como se aprecia en el gráfico N° 32, la mayoría de las estudiantes (50%), tiene una imagen positiva del docente, otro grupo (32%), refiere al agotamiento laboral, mientras un 18% rescata el quehacer docente, evidenciando también una valoración del profesor.

**Tabla N° 34: ¿Qué imagen tiene usted del docente?**

	Frecuencia	Porcentaje
Valoración	14	50
Agotamiento Laboral	9	32
Quehacer Docente	5	18
Total	28	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013

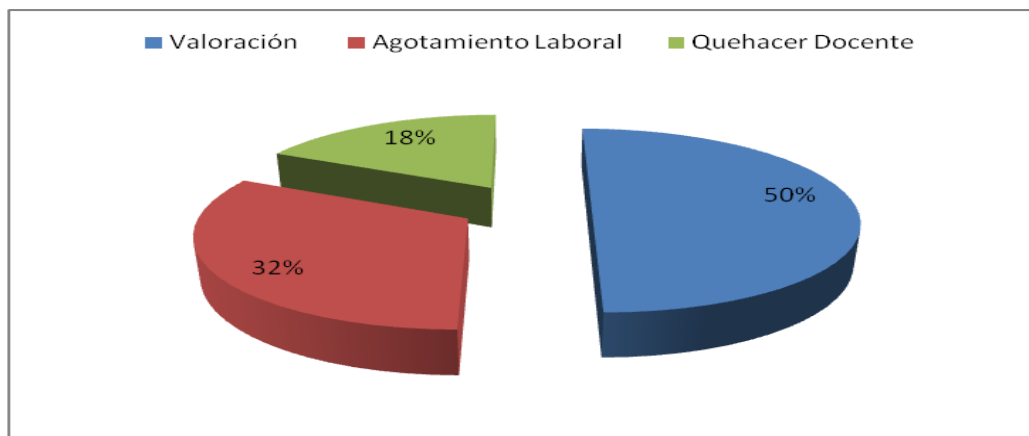


Gráfico N° 32: ¿Qué imagen tienen Ud. del docente?

## 8.2.2 Imagen de las estudiantes como futuras docentes

### Construcción de categorías

Del análisis de la información surgen las siguientes categorías: Profesionalismo, Vínculo docente – alumno y Cualidades Personales.

**Profesionalismo:** Definimos esta categoría como la condición característica de los sujetos competentes, capaces y expertos, en el desarrollo de la práctica docente.

Expresan las estudiantes:

“Transmisor de experiencias que proponen otras formas de conocer”

“Buen docente”

“Muy capaz pese a las dificultades que se me presenten”

“...superarse y actualizarse para dar lo mejor a los alumnos”

“En constante aprendizaje”

“Con ganas de progresar profesionalmente”

Rescatamos aquí el pensamiento de Perrenoud, (2001) quien afirma que si el profesor se distingue por el espíritu de indagación y el gusto por el riesgo intelectual, será distinta la escuela, que si fomenta el conformismo.

**Vínculo docente – alumno:** Las relaciones entre estudiantes y profesores resultan fundamentales a la hora del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Surgen las siguientes expresiones de las alumnas que así lo muestran:

“Como alguien comprensiva, accesible, empática”.

“Persona dispuesta a escuchar”

“Buscaría siempre favorecer los vínculos”.

“Accesible, comunicativa”

“Me parece un desafío poder entablar con ellos una relación fructífera”

“Que escucha y respeta las opiniones de los alumnos”

Para que las instituciones educativas logren sus objetivos, es necesario contar con docentes que, en la manera de vincularse con sus estudiantes, construyan contextos favorables al aprendizaje. Una vinculación caracterizada por el afecto, respecto y expectativas realistas sobre las capacidades de los alumnos, es una oportunidad única de brindar experiencias para el desarrollo de la autonomía y la apertura al aprendizaje.

Desde este marco, nos parece oportuno resaltar aquí, tomando las afirmaciones de Mena, Isidora y otras (2008), que los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con otros; nuestro desarrollo emocional se asocia estrechamente con las condiciones más o menos favorables presentes en nuestras relaciones con personas significativas.

**Cualidades Personales:** Actitudes, atributos que pondrían en juego las estudiantes a la hora del ejercicio docente, son expresadas del siguiente modo:

“Dedicada, responsable”

“Desempeñándome con responsabilidad y compromiso”

“Comprometida con mi labor”

“Paciente”

“Responsable, cumplidora, tenaz, perseverante, emprendedora”

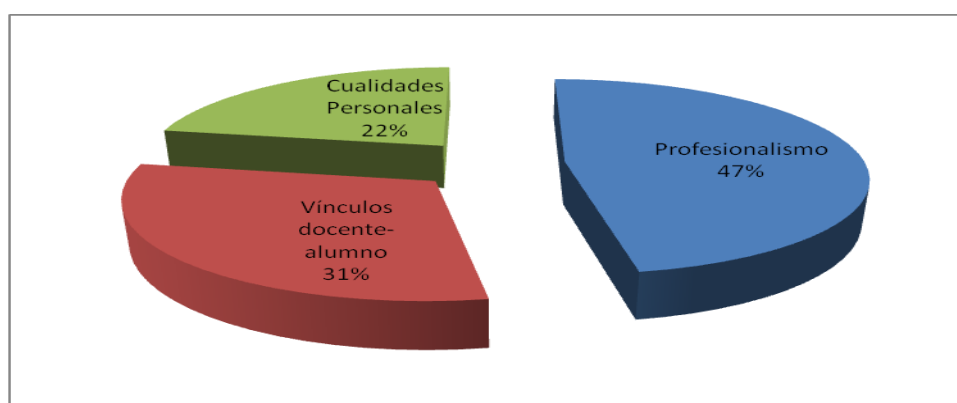
Como visualizamos en el gráfico N° 33, la mayoría de las estudiantes (47%), cuando se piensan como docentes, refieren al Profesionalismo, un porcentaje

importante (31%) a los Vínculo docente – alumno y el resto (22%) a las Cualidades Personales

**Tabla Nº 35: ¿Cómo se ve Ud. como docente?**

	Frecuencia	Porcentaje
Profesionalismo	17	47
Vínculos docente-alumno	11	31
Cualidades Personales	8	22
Total	36	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 33: ¿Cómo se ve usted como docente?**

Las estudiantes bajo estudio, estarían mostrando rasgos propios de las personas asertivas.

Resulta interesante señalar que, según Roca (2003), una de las características de las personas con asertividad es la capacidad de comunicarse de manera abierta, directa, franca, adecuada y de modo amable pero firme. Las alumnas expresan que se ven como docente: comunicativas, comprensivas, empáticas, dedicadas, responsables, contenedoras.

### **8.2.3 Aspectos que le preocupan sobre su futuro rol docente** **Construcción de categorías**

Del análisis de la información surgen las siguientes categorías: Comportamiento alumnos, Frustración/Disfrutar el rol, Recursos, Relación con directivos, pares, familias, Salarios y Contenidos curriculares.

**Comportamiento alumnos:** Consideramos el comportamiento de los alumnos como las pautas de conducta habituales que muestran los estudiantes en las aulas.

Expresan las alumnas que les preocupa:

“La indiferencia de los adolescentes hacia el estudio”

“La falta de respeto hacia los docentes”

“El desinterés de los adolescentes”

“La falta de esfuerzo”

“La violencia social y no estar a la altura de los requerimientos de mis futuros alumnos”.

“No poder llegar al adolescente”

“No tener el dominio del grupo”

**Frustración/Disfrutar el rol:** Se considera que la frustración tendría relación con la sensación de fracaso, de desilusión o decepción, mientras disfrutar, haría referencia a sentir placer por el ejercicio del rol docente.

Dicen las estudiantes:

“No poder manejar situaciones de aula”

“Frustración”

“Decepcionarme”

“Decepción”

**Relación con directivos, pares y familias de los alumnos:** Se hace referencia aquí a los lazos que se establecen con grupos importantes de la comunidad educativa, con los que tienen relación cotidiana los docentes.

Así se expresan las alumnas:

“Relación con padres, directivos y pares en el trabajo”

“Poco apoyo de las familias”

“No poder entendernos con mis compañeros y directivos”

“Como tratar a los padres”

“Sentirme cómoda en la institución”

**Recursos:** Contar con medios tecnológicos y espacio físico adecuado para realizar la tarea docente.

Expresan las estudiantes:

“La falta de recursos”

“La tecnología”

**Salarios:** Remuneración que perciben por el trabajo.

Dicen las alumnas:

“Bajo sueldo”

“El salario”

“El sueldo”

**Contenidos curriculares:** Son saberes, conocimientos que refieren a requerimientos humanos y sociales necesarios para un determinado contexto.

Las estudiantes expresan:

“Que los alumnos no me entiendan los contenidos que les explico”

“No poder "atrapar", "enganchar", generar el gusto de la materia”

“Explicar y que me entiendan”

El Gráfico N° 34, evidencia que, entre los aspectos que preocupan a las estudiantes sobre su futuro rol docente, la mayor cantidad (40%) refiere el comportamiento de los alumnos (indisciplina, indiferencia, falta de respeto, violencia), en segundo, lugar el 18%, tiene inquietud respecto a frustrarse o disfrutar del rol, al 15% le inquietan las relaciones con directivos, pares y familias de los alumnos, un porcentaje representado por el 14% comparte intranquilidad con relación a los recursos (tecnología, espacio físico), los salarios le preocupan a un 8% de las estudiantes y por último a un 4%, los contenidos curriculares.

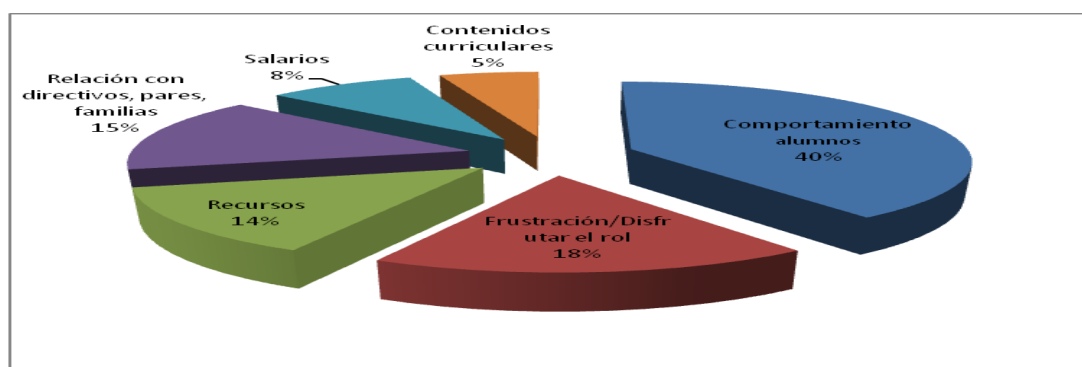


Hacemos notar que la mayoría de las alumnas centra sus preocupaciones en cuestiones que tienen que ver con los vínculos, en coincidencia con la imagen que tienen de sí mismas como docentes. Inicialmente se tenían 3 opciones de respuesta, conformándose una matriz final de 68 datos.

**Tabla Nº 36: Aspectos que les preocupan sobre su futuro rol docente**

	Frecuencia	Porcentaje
Comportamiento alumnos	29	40
Frustración/Disfrutar el rol	13	18
Relación con directivos, pares, familias	11	15
Recursos	10	14
Salarios	6	8
Contenidos curriculares	4	5
Total	68	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 34: Aspectos que les preocupan sobre su futuro rol docente.**

### 8.3 Apreciaciones sobre el alumno

#### 8.3.1 ¿Qué imagen tiene del alumno?

##### Construcción de categorías

De las respuestas obtenidas surgen las siguientes categorías:

**Características del alumno:** Rasgos actitudinales, cognitivos y socio-culturales distintivos de los estudiantes.

Expresiones de las estudiantes:

“Rebeldes”

“Sin interés en el estudio”

“Están en pleno cambio y son difíciles de tratar”

“Persona en proceso de crecimiento”

“Así como hay un lado negativo, también tienen un lado para reconocer y destacar”

“Hay poca motivación en sus vidas”

“Se encuentra un poco desorientado”

“Son seres en formación”

**Necesidades del alumno:** Ciertas condiciones que le hacen falta al sujeto alumno. Carencias que condicionan el desarrollo integral del alumno.

Expresiones de las estudiantes:

“Necesita de una guía y de alguien que le enseñe valores además de contenidos” “Lo que más necesita es ser escuchado y comprendido”

“Necesitan la ayuda de todos”

**Dimensión educativa:** Alude a las características de la formación del alumno en su dimensión social, intelectual, afectiva, que le permite desarrollarse en relación con los otros, tal como los perciben las participantes del estudio.

Expresiones de las estudiantes:

“aprendizaje”

“estudio”

“enseñanza”.

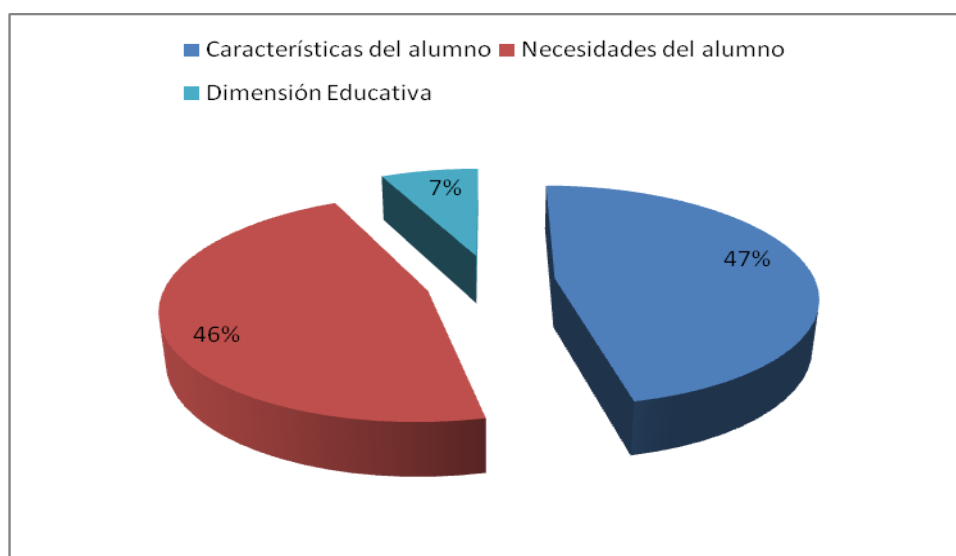
Como observamos en el gráfico N° 35, la mayoría de las estudiantes, refieren en sus apreciaciones hacia los alumnos, a las características y necesidades de los

mismos (47% y 46%), mientras un pequeño grupo (7%) hace referencia a la dimensión educativa.

**Tabla N° 37: ¿Qué imagen tiene del alumno?**

	Frecuencia	Porcentaje
Características del alumno	13	47
Necesidades del alumno	13	46
Dimensión Educativa	2	7
Total	28	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 35 ¿Qué imagen tiene del alumno?**

### 8.3.2 ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente?

#### Construcción de categorías

De las respuestas obtenidas surgen las siguientes categorías: Valoración, Desvalorización y Dimensión Afectiva.

**Valorización:** Apreciar lo que representa una persona para otros. La categoría reúne las percepciones positivas que los alumnos tienen en su imaginario colectivo sobre el desempeño docente.

Expresiones de las alumnas:

“Muchos sienten empatía”

“Cariño y compromiso con sus docentes”

”Alguien que sabe, que los orienta y escucha”

“Persona muy significativa en sus vidas”

Persona que sabe y puede enseñar

“Docente guía, responsable de la educación”

“Que lo va a formar para el futuro”

**Desvalorización:** Desprecio por lo que representa una persona para otros. Se vincula a la percepción que tiene el docente de las valoraciones que los estudiantes de hoy hacen de su rol como educadores.

Expresiones de las alumnas bajo estudio:

“Mala imagen”

“De alguien que no sabe nada”

“Obligan a hacer cosas que no les gustan”

“Lo ignoran, no lo respetan”

“Se ven atacados”

“Muy fríos, que no lo tienen en cuenta”

“Déspotas, aburridos”

**Dimensión afectiva:** Consideramos la dimensión afectiva como ciertos sentimientos que en este caso son los que se identifican con el rol docente.

Expresiones de las alumnas:

“Afecto”

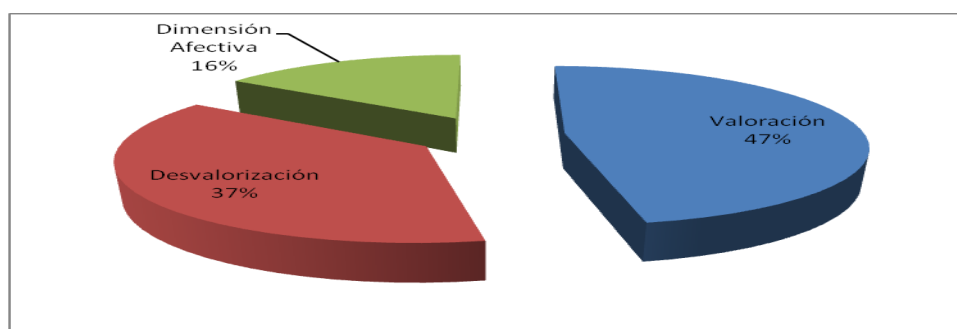
“Madre”.

Como se observa en el gráfico N° 36, un importante grupo de estudiantes considera que el alumno posee una imagen valiosa del docente (47%), mientras otro grupo percibe que lo desvalorizan (37%). Un pequeño porcentaje (16%), refiere a la dimensión afectiva.

**Tabla N° 38: ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente?**

	Frecuencia	Porcentaje
Valoración	15	47
Desvalorización	12	37
Dimensión Afectiva	5	16
Total	32	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 36: ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente?**

Nos parece importante rescatar en este nodo las apreciaciones de Marchesi, (2000) en cuanto a que la profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional. Ambos sentimientos, dice el autor, están estrechamente relacionados. La confianza permite a los profesores tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente. La confianza reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación.

Desde este marco, afirman Woods, Manzano Bernardez, Jeffrey, Troman, y Boyle (2004), que existe una pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones. Una desconfianza que se extiende también a la escuela y a los actores que participan en ella: administraciones educativas, profesores, padres y alumnos. La sospecha de falta de profesionalidad de los docentes está presente en muchas de las relaciones que éstos deben de establecer y socava la necesaria confianza mutua. Las críticas permanentes sobre el bajo nivel educativo de los estudiantes, sobre los problemas de convivencia en las instituciones y sobre las malas condiciones de la enseñanza, despiertan la alerta en los ciudadanos y en las familias y extienden la sensación de desconfianza ante el trabajo de los profesores.

Como se advierte en este estudio, un importante grupo de estudiantes, percibe cierta desvalorización del docente por parte de los alumnos, aunque la mayoría opina que se los valora.

### **8.3.3 ¿Qué cree que esperan los alumnos de Ud.? Construcción de categorías**

A partir de las respuestas obtenidas a esta pregunta fue posible construir las siguientes categorías:

**Dimensión Actitudinal:** Consideramos aspectos actitudinales, un conjunto de disposiciones y modos de ser que los alumnos esperan de las participantes del estudio en su rol docente.

Expresiones de las alumnas:

“Respeto”

“Escucha”

“Dedicación”

“Diálogo”

“Comprensión”

**Dimensión Afectiva:** Consideramos la dimensión afectiva como un conjunto de sentimientos de diversa índole, que los alumnos esperan de sus docentes.

Expresiones de las alumnas:

“Cariño”

“Amor”

“Protección”.

**Dimensión Educativa:** Esta categoría reúne las valoraciones que efectúan los alumnos sobre sus docentes vinculadas al aspecto educativo, es decir a la formación del sujeto en su dimensión no sólo intelectual, sino también en relación a sus vidas en general.

Expresiones de las alumnas:

“Buena predisposición a la hora de enseñar”

“Que los ayude en su aprendizaje”

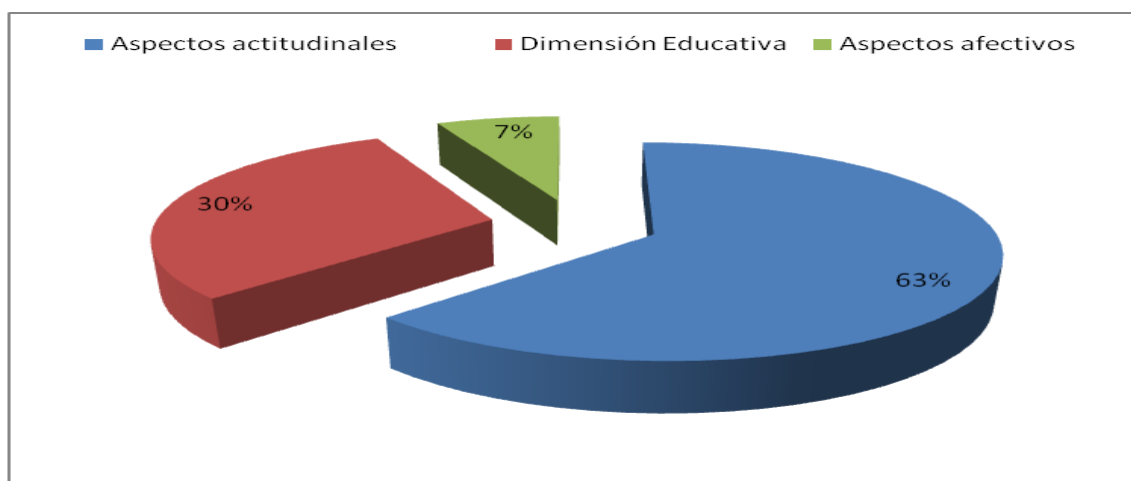
“Enseñarles contenidos útiles para sus vidas”.

Como se observa en el gráfico N° 37, las estudiantes bajo estudio consideran, en su mayoría (63%) que los alumnos, esperan de ellos actitudes, otro grupo (30%), refiere a la dimensión educativa y un pequeño porcentaje (7%), esperan afecto.

**Tabla N° 39: ¿Qué cree que esperan los alumnos de Usted?**

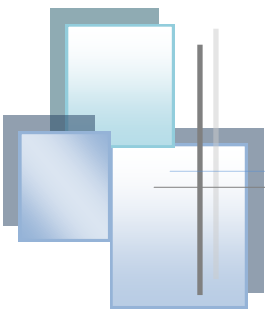
	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión Actitudinal	27	63
Dimensión Educativa	13	30
Dimensión Afectiva	3	7
Total	43	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 37: ¿Qué cree que esperan los alumnos de Usted?**





## **APARTADO B**

Asociación Libre de Palabras

Se trabajaron cuatro conceptos ejes: MUJER, DOCENTE, FUTURO, FORMACIÓN DOCENTE. A continuación, presentamos los principales hallazgos.

## **8.4 Concepto Mujer**

### **8.4.1 Definición y alcances del eje abordado**

La elección del concepto mujer, con uno de los ejes para analizar en este trabajo, surge de considerar los cambios operados en el modelo femenino, tanto en el escenario sociocultural como en el mercado laboral de la mujer en las últimas décadas.

Conviene recordar que la identidad femenina tradicional colocaba a la maternidad como el eje alrededor del cual se articulaba la femineidad. Así, la historia personal, las elecciones vitales y el proyecto de vida de la mayoría de las mujeres, se ordenaba alrededor de esa experiencia. Así mismo, ser madres confería a las mujeres el estatus de adultas sociales y era la fuente de reconocimiento público más importante para ellas. Hoy, este orden de prioridades está siendo alterado debido a la creciente inserción de la mujer en la vida pública por medio de los estudios, el trabajo remunerado y la participación política, abriendo a las mujeres otras opciones de reconocimiento que pueden proporcionarles nuevos ejes de identificación.

### **8.4.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Mujer"**

Del análisis de la información surgen las siguientes categorías: Rol Materno, Espíritu Emprendedor, Aspectos Afectivos y Rol Conyugal.

**Rol Materno:** Entendemos el rol materno como la función que ejerce la mujer en relación a los cuidados físicos y psíquicos que requieren los hijos. La calidad y la cantidad de tiempo que la mujer dedica a la crianza de los hijos entre otros aspectos, determina cómo se lleva a cabo el rol. La presión social hacia el rol de la mujer centrado en la atención de los hijos, puede provocar renunciadas a roles profesionales para los que está preparada o puede prepararse.

**Espíritu Emprendedor:** Conceptualizamos el espíritu emprendedor como la disposición y la energía dirigidas a la realización de diversidad de tareas que exigen decisión, trabajo, dinamismo, el desarrollo y puesta en acción de diversas capacidades intelectuales, sociales, afectivas.

Consideramos, en este estudio, como uno de los factores del perfil psicosocial de las estudiantes que son madres, la **asertividad**.

Según Roca (2003), podemos definir la asertividad como una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales.

Resaltamos dos características de las personas asertivas que tienen relación con las percepciones de las estudiantes en relación al concepto Mujer, más precisamente con la categoría **Espíritu Emprendedor**. La persona asertiva:

Acepta sus limitaciones de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades.

Se mantiene fiel a sí misma en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos. (Ver gráfico N°17: 39% de las estudiantes son asertivas)

Otro de los factores del perfil psicosocial que incluimos en este estudio, es el afrontamiento que es considerando como una competencia psicosocial, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para hacer frente a las demandas de la vida (Frydenberg, 1994).

Desde los modelos cognitivos, se entiende que no son las situaciones en sí mismas las que provocan una reacción emocional, sino que el factor que desencadena la emoción es la interpretación que el individuo hace de tales situaciones.

Los datos nos indican que las estrategias de afrontamiento utilizadas con frecuencia por las estudiantes, con valores superiores al 70% – son: Concentrarse en resolver el problema (Rp), preocuparse (Pr) y Fijarse en lo positivo (Po).

Esta información se relaciona con la obtenida sobre las percepciones de las estudiantes que son madres en las que resalta su **Espíritu Emprendedor**.

**Dimensión Afectiva:** Consideramos los aspectos afectivos como un conjunto de sentimientos que intervienen en la auto percepción y en los vínculos interpersonales.

Para este estudio conviene resaltar, entre los factores protectores para desarrollar **resiliencia**, la categoría: Yo Soy (Grotberg 2001):

Yo Soy:

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno por los demás y les demuestro mi afecto.

Las estudiantes, objeto de este estudio, se ven a sí mismas comprensivas, cariñosas, amorosas, especiales, pacientes, sensibles.

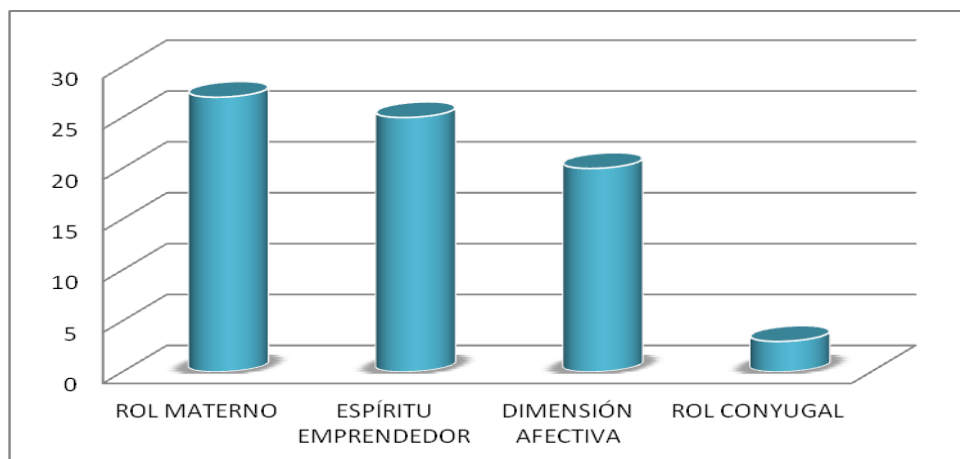
**Rol conyugal:** Concebimos al rol conyugal como el desempeño de un papel en relación con la vida íntima y familiar de las parejas.

El siguiente gráfico muestra que un 36% de las estudiantes encuestadas relacionan el concepto mujer con el rol materno. Un 33% lo vincula con el espíritu emprendedor, mientras el 20% con aspectos afectivos. El menor porcentaje 3%, con el rol conyugal.

**Tabla Nº 40: Palabras asociadas al Eje “Mujer”.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Rol materno	27	36	36	36
Espíritu emprendedor	25	33	33	69
Dimensión Afectiva	20	27	27	96
Rol conyugal	3	4	4	100
Total	75	100	100	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 38: Palabras asociadas al Eje "Mujer"**

Entre las categorías que tienen mayor peso destacamos el **rol materno**. Las estudiantes se ven como: generadoras de vida, madres, protectoras.

Otra de las categorías que sobresalen en importancia es el **espíritu emprendedor**. Así resaltan su fortaleza, el trabajo, el valor, la lucha, la independencia.

## 8.5 Concepto "Docente"

### 8.5.1 Definición y alcances del eje abordado

Trabajando en la profesión he reflexionado y he podido experimentar, que ser docente implica desarrollar una práctica compleja que se extiende más allá de la dimensión cognitiva, intelectual, académica... Incluye un conjunto de interacciones, relaciones, valores, que conforman el campo laboral en determinados contextos institucionales, históricos, políticos, económicos y sociales. De allí la importancia de analizar este concepto desde la mirada de las alumnas que estudian la carrera docente.

### 8.5.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Docente"

Del análisis de los datos surgen las siguientes categorías: Aspectos Actitudinales, Factores Cognitivos, Dimensión Afectiva, Dimensión Social, Plano Laboral.

**a) Dimensión Actitudinal:** Consideramos aspectos actitudinales, aquellos que se relacionan con las disposiciones y modos de ser de los sujetos. Términos expresados por las estudiantes: responsable, tenaz, amable, dedicado, generoso, perseverante.

**b) Factores Cognitivos:** Esta categoría hace referencia a componentes que tienen que ver con los saberes y conocimientos académicos. Términos expresados por las estudiantes: Aprendizaje, conocimiento, sabiduría, generador de conocimiento, educación.

**c) Dimensión Afectiva:** Definimos la dimensión afectiva como la expresión de un conjunto de sentimientos de diversa índole. En este estudio, los sentimientos mencionados por las estudiantes se relacionan con afectos positivos que debe experimentar la docente hacia los alumnos.

**d) Dimensión Social:** La dimensión social integra un conjunto de factores que refieren a las necesidades de los grupos.

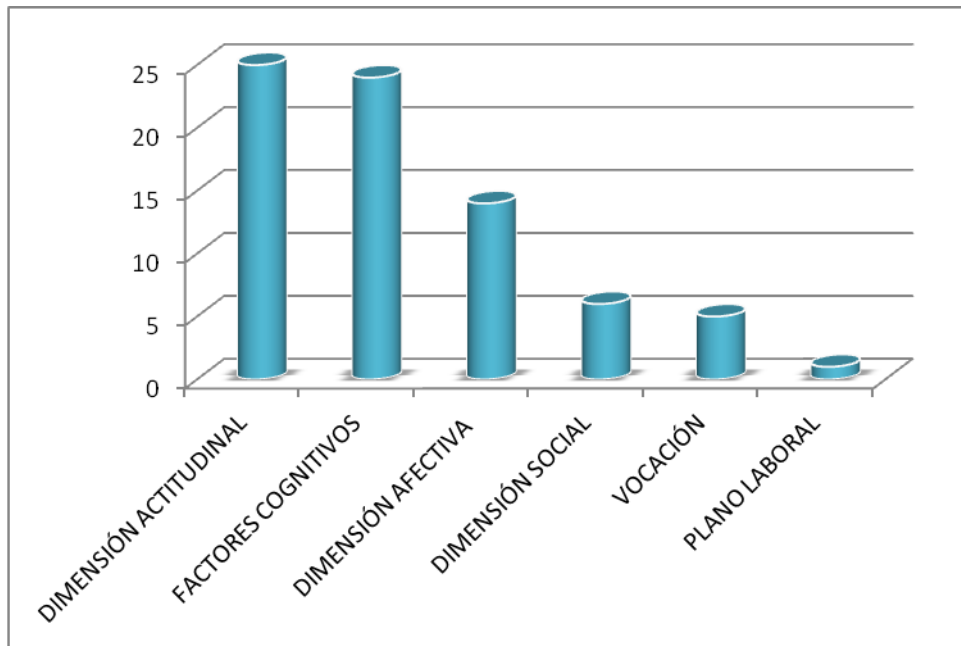
**e) Plano Laboral:** Consideramos al plano laboral como las actividades que tienen relación con el trabajo como docente en determinadas condiciones.

Como se observa en el gráfico N° 39, el 33% de las alumnas asocia el concepto “docente” con la dimensión Actitudinal, un porcentaje similar (32%) con factores cognitivos; es importante para ellas el 19 % la dimensión afectiva, mientras el menor porcentaje lo asocia con la dimensión social (8%) y la vocación (7%). Sólo una sola estudiante con el trabajo.

**Tabla N° 41: Palabras asociadas al Eje “Docente”**

	Frecuencia	Porcentaje acumulado	Porcentaje
Dimensión actitudinal	25	33	33
Factores cognitivos	24	32	65
Dimensión afectiva	14	19	84
Dimensión social	6	8	92
Vocación	5	7	99
Plano laboral	1	1	100

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico Nº 39: Palabras asociadas al Eje “Docente”**

Es importante resaltar que el 61% de las alumnas asocia el concepto “docente” con factores ajenos al trabajo con el conocimiento (aspectos afectivos, sociales, actitudinales)

Como afirma Edelstein, (2000), la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja, como otras prácticas sociales. Tal complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Es entonces, afirma, evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan mucho en la tarea cotidiana. Eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

## 8.6 Concepto Futuro

### 8.6.1 Definición y alcances del eje abordado

Me pareció pertinente analizar las percepciones de las estudiantes en relación con el concepto eje “futuro”, por su vínculo tanto con la formación docente como con el ejercicio de la profesión.

Considero que el futuro es la perspectiva que se tiene respecto de lo “por hacer”, de lo que está pendiente, del porvenir. En este caso tanto en la continuidad de la carrera como al momento de ejercer la docencia.

### 8.6.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Futuro"

Del análisis de los datos surgen las siguientes categorías:

Espíritu emprendedor, Optimista, Aspectos Actitudinales, Conflictivo, Aspectos Afectivos, Educación.

**a) Espíritu Emprendedor:** Conceptualizamos el espíritu emprendedor como la disposición y la energía dirigidas a la realización de diversidad de tareas que exigen decisión, trabajo, dinamismo, el desarrollo y puesta en acción de diversas capacidades intelectuales, sociales, afectivas.

Relacionando el espíritu emprendedor con la asertividad podemos resaltar, entre las características de la persona asertiva, que:

Acepta sus limitaciones de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades.

Se mantiene fiel a sí misma en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos.



**b) Optimista:** La categoría optimista, puede definirse como la postura esperanzadora y confiada que tienen las estudiantes respecto de lo que está pendiente, de lo venidero.

Al analizar las estrategias de afrontamiento, pudimos determinar que el 71% de las alumnas considera que la estrategia más utilizada es fijarse en lo positivo (Po). Esta relación resulta importante considerando que un grupo considerable de estudiantes ve el futuro de modo optimista.

**c) Dimensión Actitudinal:** Consideramos la dimensión Actitudinal como el conjunto de aspectos que se relacionan con las disposiciones y modos de ser de los sujetos.

La asertividad está presente en las estudiantes objeto de este estudio, en relación a los aspectos actitudinales: la persona asertiva se respeta y valora a sí misma y a los demás; es capaz de expresar y defender sus derechos, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás; puede comunicarse con personas de todos los niveles: amigos, familiares y extraños, y esta comunicación tiende a ser abierta, directa, franca y adecuada.

**d) Conflictivo:** La categoría conflictivo puede definirse como un porvenir que conlleva dificultades y complicaciones.

**e) Dimensión Afectiva:** Consideramos la dimensión afectiva como un conjunto de sentimientos de diversa índole, que en relación al concepto eje "Futuro", estarían relacionados con las percepciones que se tienen respecto del porvenir.

Una vez más las estudiantes muestran asertividad en los aspectos afectivos cuando tienden a conocerse y aceptarse a sí misma y a expresar lo que piensan, quieren y sienten, dando una imagen de persona congruente y auténtica.

**f) Educación:** Es pertinente para este estudio, definir la educación como la formación del sujeto en su dimensión social, intelectual, afectiva, que le permite desarrollarse en relación con los otros.

Como se observa en el gráfico N° 40, las categorías de mayor peso son: Espíritu Emprendedor y Optimista.

En la primera de ellas, destacan expresiones como:

“Desafiante”

“Activo”

“Innovador”

“Con ganas de progresar”

“Adquiriendo experiencia”

Mientras en la categoría Optimista, sobresalen:

“Muy bueno”

“Feliz”

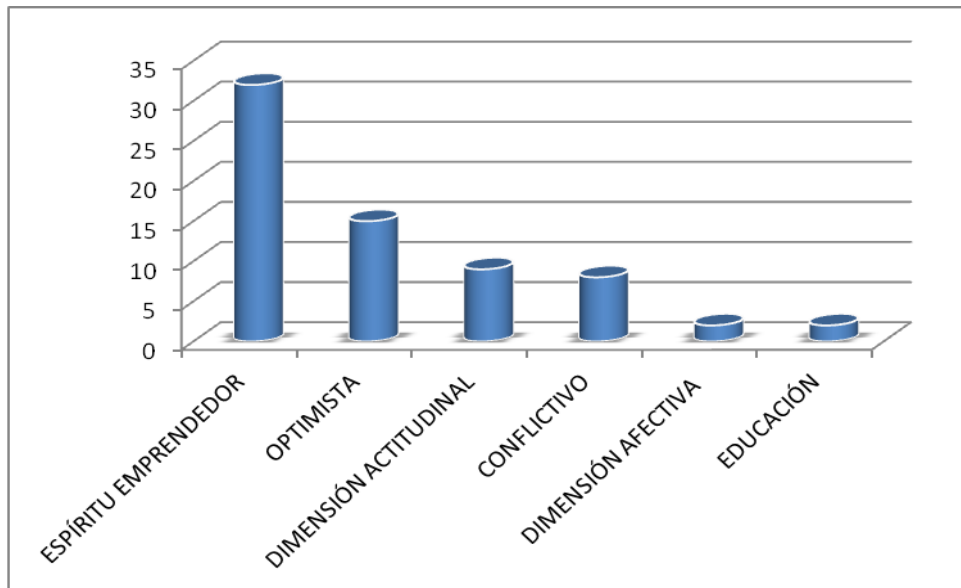
“Gratificante”

“Excelente”

**Tabla N° 42: Palabras asociadas al Eje “Futuro”**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Espíritu emprendedor	32	47	47
Optimista	15	22	69
Dimensión Actitudinal	9	13	82
Conflictivo	8	12	94
Dimensión Afectiva	2	3	97
Educación	2	3	100
Total	71	100	

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



**Gráfico N° 40: Palabras asociadas al Eje "Futuro"**

## **8.7 Concepto Formación Docente**

### **8.7.1 Definición y alcances del eje abordado**

La elección del concepto eje "Formación Docente", para este estudio, responde al interés por conocer las representaciones sociales que tienen las alumnas respecto de su formación. Citamos a Según Rockwell, (1992: 34), que expresa:

El estudiante aprende a ser estudiante, a ser el estudiante que la sociedad define y caracteriza, de ahí que el objetivo de la socialización sea lograr la asimilación de lo persistente. De la misma manera el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició en el mismo momento en que conoció a su primer profesor, en ese momento comenzó a percibir el ideal de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose, a través de la experiencia que obtiene de los docentes.

:

### 8.7.2 Construcción de categorías sobre el Eje Formación Docente

Del análisis de los datos surgen las siguientes categorías:

Educación, Aspectos Actitudinales, Motivación, Aspectos Afectivos, Aspectos Sociales.

- a) Educación:** Formación del sujeto en su dimensión social, intelectual, afectiva, que le permite desarrollarse en relación con los otros.

Expresiones de las alumnas:

“Cultura”

“Curriculum”

“Enseñanza”

“Estudio”

“Formación continua”

“Especialización”

**b) Dimensión Actitudinal:** Consideramos la Dimensión Actitudinal como el conjunto de aspectos que se relacionan con las disposiciones y modos de ser de los sujetos.

Expresiones de las alumnas:

“Paciencia”

“Inclusión”

“Tolerancia”

“Reflexión”

“Solidaridad”

**b) Motivación:** Podemos definirla como la tendencia de todo sujeto a producir actividad propositiva de manera organizada, que se desarrolla impulsada por planes, metas y objetivos.

Expresiones de las alumnas:

“Dedicación

“Esfuerzo”

“Predisposición”

“Organización”

**a) Dimensión Afectiva:** Consideramos la dimensión afectiva, como un conjunto de sentimientos de diversa índole, que en relación al concepto eje “Futuro”, estarían relacionados con las percepciones que se tienen respecto del porvenir.

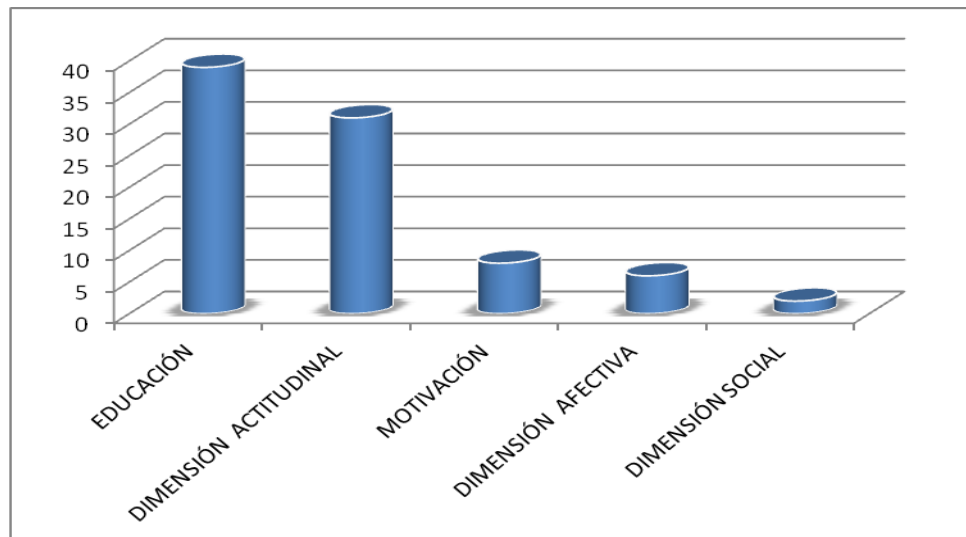
**d) Dimensión Social:** Conjunto de factores que hacen referencia a la interacción entre los sujetos.

Según se observa en el gráfico N°39, las categorías de mayor peso son: Educación (46%) y Dimensión Actitudinal (36%)

**Tabla N° 43: Palabras asociadas al Eje “Formación Docente”**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Educación	39	46	46
Dimensión actitudinal	31	36	82
Motivación	8	9	91
Dimensión afectiva	6	7	98
Dimensión social	2	2	100
Total	56		

Fuente: Encuesta sobre perfiles psicosociales aplicada a madres estudiantes de carreras docentes de Mendoza, 2013



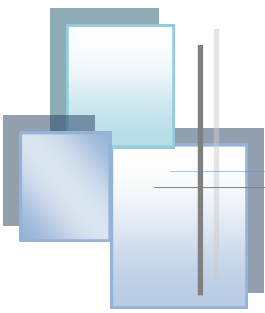
**Gráfico N°41: Palabras asociadas al Eje "Formación Docente"**

Si agrupamos los aspectos actitudinales, afectivos y sociales, podemos inferir que el 45% de las alumnas encuestadas los asocia al concepto "Formación Docente"

Davini (1995), considera que la búsqueda de una pedagogía en la formación de los docentes no es contradictoria con la atención a las múltiples dimensiones de la formación.

Afirma, la autora, que en la formación docente se deben incluir dimensiones tales como:

- La permanente actualización en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos.
- El análisis del contexto social de escolarización y de los supuestos que subyacen a los distintos programas escolares.
- La reflexión sobre la práctica situada en la escuela y el desarrollo de alternativas para la acción en la institución y en el aula, como espacio de construcción colectiva de la enseñanza.



## **CAPÍTULO 9**

### *Conclusiones*

## **9. Conclusiones Generales**

En el este capítulo se presentan las conclusiones del estudio efectuado. Para ello, primeramente se realizará un recorrido general por los principales resultados obtenidos tanto en la instancia cuantitativa como cualitativa. Posteriormente, se despliega una revisión de los objetivos y preguntas que guiaron la investigación para finalizar con la proyección del estudio realizado.

Comenzamos con una breve recapitulación de los principales resultados y hallazgos encontrados en este estudio como posibles respuestas a los interrogantes de esta investigación.

A tal efecto, se organiza la presentación de las conclusiones en dos apartados:

- En el primero se construye el perfil educativo, laboral y psicosocial del grupo de estudio, mediante la síntesis descriptiva de la caracterización del grupo participante y los resultados de la aplicación de los test específicos, surgidos del análisis cuantitativo.
- En el segundo apartado se profundiza en las lecturas cualitativas a partir de las herramientas de Análisis Lexicométrico y Asociación de Palabras.

### **Análisis cuantitativo: Análisis descriptivos y pruebas psicométricas**

#### **9.1. Análisis descriptivo**

El análisis descriptivo de los datos permite conocer las características principales de la población abordada, aproximándonos a un perfil sociodemográfico y psicosocial del grupo.

Los resultados muestran los aspectos de base (socioculturales y ocupacionales) que definen a esta población, así como algunos datos vinculados, a la autopercepción sobre la institución formativa, a los aspectos que dificultan los estudios y a los aspectos que le preocupan sobre su futuro rol docente.



Nuestra población está constituida por 28 estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, a la vez que ejercen su rol de madres. La mayoría es de estado civil casada (57%) y tiene 1 hijo (46%), mientras el 25% tiene entre 2 y 3.

La mayoría convive con su esposo o pareja y en pequeño grupo con los hijos únicamente.

Otro dato importante de destacar es la **situación laboral**: el 57% de las estudiantes trabajan y el 87% de ellas, lo hace menos de 8 horas. El tipo de trabajo que predomina es la docencia (37,5%), seguido de actividades comerciales.

En cuanto a la **autopercepción social**, la mayoría de las alumnas expresa que pertenece a la clase media y media baja, 46,3% y 39,3 %, respectivamente.

En relación a las **autopercepciones sobre la institución formativa**, se indagó sobre la actitud que perciben que tienen los miembros de la institución, ya sean directivos, docentes o compañeros, **sobre su desempeño académico**. El 38,5% de las participantes expresaron que los directivos, valoran su esfuerzo y las estimulan para continuar, mientras el 23 % expresó que ignoran su esfuerzo. Con respecto a los docentes, es importante resaltar, que el 54% de las estudiantes perciben que sus profesores valoran su esfuerzo, mientras que el 39% de ellas resalta el estímulo docente en la consecución de sus estudios. Este dato nos parece interesante, dada la influencia que tiene en el desempeño de los estudiantes, el estímulo, la valoración y contención de los profesores. Por otra parte, el 40% de las estudiantes perciben, que sus compañeros valoran su esfuerzo y las estimulan para continuar, mientras un 10%, percibe que ignoran su esfuerzo y critican su desempeño.

El **nivel de integración a la institución formativa**, es otro de los tópicos investigados. Los resultados arrojaron que la mayoría de las estudiantes se siente integrada (57%) o muy integrada (37%), aspecto que trasciende la formación académica y que muestra una institución que, además, contiene y permite el desarrollo de competencias sociales.

Cuando indagamos sobre las **habilidades que se fomentan en la formación docente**, en igual porcentaje (50%), perciben que se fomentan tanto las disciplinares como las sociales. Es relevante comparar las respuestas cuando se les pregunta sobre **qué habilidades se fomentan más**. Aquí los datos están desagregados en disciplinares, 37%, sociales 30%, contenidos conceptuales, 15% y curiosamente el trabajo grupal y las interrelaciones docentes-alumnos-padres, son percibidas como habilidades que se fomentan sólo en un 9%, en cada una de estas dos últimas categorías.

En cuanto a si la institución le brinda todas las **herramientas para dar clases**, el 37% percibe que sí y que se relacionan los contenidos teóricos con la práctica, mientras el 33% percibe que no, porque los contenidos no se relacionan con la práctica.

Con respecto a los **aspectos que dificultan los estudios**, la mayoría de las estudiantes, el 44%, los atribuye a la falta de tiempo. Este aspecto tiene relación con la situación laboral, en tanto la mayoría de ellas trabajan. Mientras el 37%, atribuye sus dificultades a problemas familiares. Se indagó también acerca de si las relaciones humanas producían impedimentos en los estudios, el 22% de las estudiantes admitió tener alguna dificultad con los compañeros.

## **9.2. Resultados y análisis de los tests**

En referencia a la **aplicación de los tests específicos**, se indagó la Asertividad, el uso de Estrategias de Afrontamiento y la construcción de Resiliencia, a efectos de aproximarnos al perfil psicosocial de las estudiantes encuestadas.

### **9.2.1. Asertividad**

En relación a la **asertividad**, que fue **evaluada mediante** del inventario de Grambill y Richey (Parte I y Parte II), recordemos que la persona asertiva, acepta sus limitaciones de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades; se mantiene fiel a sí misma en cualquier

circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos. En el grupo abordado, observamos que el 39% de las estudiantes son asertivas, mientras igual porcentaje son no asertivas. Llama la atención la paridad en los resultados, como también que un 11% se presenten como realizadoras ansiosas y la misma proporción (11%), despreocupadas. A partir de estos datos, nos parece necesario trabajar en las instituciones con los grupos de alumnas que se muestran más vulnerables, a través de distintas estrategias de acompañamiento.

En relación a la asociación entre **rendimiento académico y asertividad**, recordemos que según el análisis efectuado, se ha observado que el promedio se asocia negativamente con la escala de malestar ( $r = -0.485$ ;  $p \leq 0,05$ ). Este dato estaría indicando que un mayor promedio académico sugeriría menores niveles de malestar. En relación con la Dimensión Probabilidad de respuesta, se detectaron bajos valores en ella. Estos datos representarían elevadas probabilidades de respuestas asertivas ( $r = -0.519$ ;  $p \leq 0,05$ ). Se observa entonces que a mayor rendimiento académico se espera mayor cantidad de respuestas asertivas.

Más adelante, en la instancia cualitativa, es posible apreciar mediante la asociación espontánea al concepto Mujer, específicamente en la categoría Espíritu Emprendedor, la presencia de características vinculadas a las personas asertivas.

### **9.2.2. Afrontamiento**

Otro de los factores del perfil psicosocial que incluimos en este estudio, es el afrontamiento, factor que hemos definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que desarrolla el individuo para manejar las exigencias que las distintas situaciones le presentan (Lazarus y Folkman, 1986).

El perfil de afrontamiento nos indica que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por las estudiantes y con valores superiores al 70% – son Concentrarse en resolver el problema (Rp) y Fijarse en lo positivo (Po). Como puede evidenciarse, hay una predisposición a la acción y prima una actitud positiva frente a las vicisitudes de la vida, que se vincularía con el perfil asertivo.

Resulta interesante tener presente aquí, que el 71% de las alumnas considera que la estrategia de afrontamiento más utilizada es fijarse en lo positivo (Po). Esta información resulta importante, teniendo en cuenta que un grupo considerable de

estudiantes, cuando se les pide que asocien palabras al concepto “Futuro”, lo perciben de modo optimista.

Es importante recordar también, que casi el 40% de las estudiantes encuestadas son asertivas. Por tanto estos datos pueden vincularse con los anteriores (estrategias de afrontamiento) teniendo en cuenta, según hemos considerado teóricamente, que se considera asertivos, a los individuos que han desarrollado una personalidad dinámica, que no temen a sus sentimientos, actúan con fuerza, saben quiénes son y qué quieren, constantemente afirman su personalidad.

En cuanto a la asociación entre **rendimiento académico y afrontamiento**, recordemos que el rendimiento académico mostró asociación significativa con dos estrategias tales como Resolver problemas RP ( $r = .542$ ;  $p \leq 0,01$ ), lo que indicaría que a mayor promedio mayor probabilidad de utilizar la estrategia RP. La otra asociación es negativa, con la estrategia Ignorar el Problema IP ( $r = -.626$ ;  $p \leq 0,01$ ), lo que sugiere coherentemente que a mayor promedio menos probabilidad de ignorar el problema o viceversa.

### 9.2.3. Resiliencia

Otro de los factores analizados que permitió un acercamiento a la construcción del perfil psicosocial de las estudiantes, fue la resiliencia, focalizado en dos atributos: Mitigar el riesgo y Construir resiliencia.

Recordemos que respecto de mitigar el riesgo, se evaluó la “vinculación prosocial”, “establecer límites claros y firmes” y “enseñar habilidades para la vida”. Los resultados arrojaron que la mayoría de las estudiantes (entre el 60 y el 80%), perciben que en la institución donde estudian, tanto la vinculación prosocial, como el establecimiento de límites claros y firmes y la enseñanza de habilidades para la vida, es medio, mientras que el 11%, percibe que el porcentaje es bajo.

Resaltamos aquí, la importancia de estas respuestas, puesto que las habilidades para la vida, según nuestra interpretación, son muy importantes para obtener logros en los estudios. Es fundamental esta información para las instituciones educativas que se preocupan por evitar el riesgo de deserción de sus alumnas.

Tengamos presente que en el segundo atributo analizado: **construir resiliencia**, se evaluaron las subescalas “brindar afecto y apoyo”, “establecer y transmitir

expectativas elevadas y realistas” y “brindar oportunidades de participación significativa”. Hacemos notar que los resultados arrojaron que la mayoría de las estudiantes (entre el 54 y 64%) consideran que en la institución donde estudian, el afecto y apoyo se brinda medianamente. Se establecen y transmiten expectativas elevadas y se brindan oportunidades de participación significativa, también medianamente.

En cuanto a los factores protectores para desarrollar resiliencia, que hemos detallado teóricamente, la categoría: Yo Soy, se pone de manifiesto en las alumnas bajo estudio, que se ven a sí mismas comprensivas, cariñosas, amorosas, especiales, pacientes, sensibles.

Para finalizar el análisis de este factor, resaltamos los resultados totales: la mayoría de las alumnas encuestadas (75%) evidencia niveles medios de resiliencia, mientras que el grupo menor (11%) es altamente resiliente y el 14 % muestra baja resiliencia. Es importante, entonces, que las instituciones generen las estrategias adecuadas para que las personas que tienen niveles medios de resiliencia puedan desarrollar en mayor medida esta capacidad.

En cuanto a la relación entre rendimiento académico y resiliencia, cabe señalar que no se encontraron asociaciones, tal vez porque la mayoría de las alumnas no estaría mostrando altos valores de desarrollo en esta capacidad.

En relación a la hipótesis de este estudio: La asertividad, el afrontamiento y la resiliencia favorecerían el logro académico de las madres estudiantes de carreras docentes, la hipótesis se confirma parcialmente: en relación al factor asertividad, podemos inferir que a mayor promedio académico habría menores niveles de malestar y mayor cantidad de respuestas asertivas.

Con respecto a la asociación entre afrontamiento y rendimiento académico, podemos concluir que el rendimiento académico se asoció con dos estrategias: Resolver el problema RP e Ignorar el problema IP. En relación a la primera estrategia, RP, la información estaría indicando que a mayor promedio académico existe mayor probabilidad de utilizar RP, es decir una estrategia basada en la acción para afrontar las situaciones conflictivas. En cuanto a la segunda estrategia, IP, la obtención de mayor promedio, sugeriría menos probabilidad de ignorar el

problema y viceversa. Esta asociación resulta coherente con la utilización de la estrategia anterior RP.

En cuanto a la relación entre resiliencia y rendimiento académico, las alumnas no estarían mostrando valores significativos de esta capacidad, por tanto no se encontraron asociaciones representativas.

### **Análisis cualitativo: Análisis Lexicométrico y Asociación de Palabras**

En este Apartado, se ofrecen los principales resultados del análisis cualitativo a partir del Análisis Lexicométrico. A través de esta técnica se han trabajado algunos conceptos claves de los problemas planteados, conforme al marco de preguntas que orientaron esta investigación.

A continuación se expone el plan de análisis:

Presentaremos sintéticamente aquellas categorías que resultaron relevantes, según su frecuencia de aparición y sus posibles interpretaciones, intentando responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué razones motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios?
- ¿Por qué eligen continuar la carrera docente y no otra?
- ¿Qué diferencia creen que tiene la carrera docente con otras carreras?
- ¿Qué lleva a estas mujeres a estudiar la carrera docente siendo madres?
- ¿Qué imagen tienen las alumnas de sí mismas como futuras docentes?
- ¿Qué aspectos les preocupan sobre su futuro rol docente?
- ¿Qué imagen tienen del alumno? ¿Qué imagen creen que tiene el alumno del docente?
- ¿Qué imagen tienen del docente?

Nos detendremos en 1er. lugar, en los resultados más significativos en relación con los motivos para seguir los estudios, en 2º lugar las apreciaciones sobre el alumno, posteriormente, la imagen que tienen las estudiantes que son madres de la figura del docente.

Por último, presentamos los resultados, obtenidos a través de la técnica de Asociación de Palabras, del concepto Mujer, Docente, Futuro y Formación Docente.

### 9.3. Apartado A: Análisis Lexicométrico

Presentaremos sintéticamente aquellas categorías que resultaron relevantes.

#### 9.3.1. Razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios

##### a. Motivos para seguir los estudios

Entre las razones que motivaron a las estudiantes encuestadas a continuar sus estudios, destacan, en primer lugar la **vocación** (Gusto por enseñar, hacer lo que le gusta) y en segundo lugar **motivos familiares** (El apoyo de la familia, el amor a la familia).

Nos parece importante resaltar que sólo un pequeño grupo de alumnas, dan razones académicas (Amor por el conocimiento, ganas de aprender y estudiar)

##### b. Por qué eligió la carrera docente y no siguió otra carrera

La **vocación** también aparece como razón principal cuando se interroga a las estudiantes acerca de por qué eligió la carrera docente y no siguió otra carrera (Gusto por la docencia, vocación, amor por la carrera). Sin embargo aparece aquí otro motivo esgrimido por un importante grupo de alumnas: **Fines Humanitarios** (Poder ayudar y colaborar en el futuro de las personas, colaborar con la construcción de un mundo más justo).

##### c. Diferencia de la carrera docente con otras carreras

Otra pregunta que se hizo a las estudiantes, en relación a los motivos para seguir la carrera docente, fue: ¿Qué diferencia cree Ud. que tiene la carrera docente con medicina, abogacía, ingeniería?

En primer lugar las alumnas respondieron que la diferencia está en los **saberes** (La carrera docente, a diferencia de estas carreras, tiene como propósito formar intelectualmente a las personas a través de saberes y valores, son muy interesantes los conceptos que se aprenden, el docente puede tener un acercamiento más humano, en las otras carreras las personas son más bien un número).

Las **actitudes** también constituyen factores presentes, para un importante número de estudiantes, en cuanto a la **diferenciación que realizan de la carrera docente, con otras carreras como medicina, abogacía o ingeniería** (Se pone en juego la formación de la persona y eso es algo que demanda responsabilidad, respeto, empatía y muchas cosas más, poder ser un referente, dejar una semilla en ellos, el docente es quien deja huellas importantes para bien o no en la vida de sus alumnos).

d. ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre?

En cuanto a las **razones para elegir la carrera docente siendo madre**, las estudiantes invocan en primer lugar la **vocación** (hace sentir plenos hacer lo que nos gusta, es lo que deseaba hacer y lo que me gusta, me gusta enseñar) y en segundo lugar aparece su **espíritu emprendedor** (A veces las cosas que demandan esfuerzo tienen un valor extra, no se consigue nada bueno, ni se realizan los sueños sin esfuerzo). En especial, esta última categoría podría vincularse a la noción de resiliencia, en el sentido de aquellas fuerzas internas que les posibilitan a las alumnas continuar sus estudios pese a las dificultades (Cf. 40).

### 9.3.2. Imagen de las estudiantes sobre el docente

a. ¿Qué imagen tiene usted del docente?

Se indagó acerca de la **imagen de las estudiantes bajo estudio sobre el docente**, en un intento por conocer las autopercepciones que tienen sobre el quehacer del profesor. En primer lugar hacen referencia a la **Valorización** del docente como modelo a seguir, comprometida, inteligente, muy dedicadas y en segundo lugar refieren a ciertos factores que muestran **Agotamiento Laboral** (cansancio, rigidez, se siente sobrepasada por la realidad áulica)

b. Imagen de sí mismas como futuras docentes

La imagen que tienen las alumnas de sí mismas como futuras docentes, aparece asociada en primer lugar, al **Profesionalismo** (Buen docente, superarse y actualizarse para dar lo mejor a los alumnos, con ganas de progresar profesionalmente) y en segundo lugar el **Vínculo docente – alumno** (alguien comprensiva, accesible, empática, dispuesta a escuchar, buscaría siempre favorecer los vínculos)



c. Aspectos que le preocupan sobre su futuro rol docente

En relación con los **aspectos que preocupan a las estudiantes sobre su futuro rol docente**, la mayor cantidad (40%) refiere al **comportamiento de los alumnos** (indisciplina, indiferencia, falta de respeto, violencia) como prioritario, y en segundo lugar (18%), se pone de manifiesta la inquietud respecto a **frustrarse o no poder disfrutar del ejercicio del rol**. Hacemos notar que la mayoría de las alumnas centra sus preocupaciones en cuestiones que tienen que ver con los vínculos, en coincidencia con la importancia que le otorgan a los mismos en relación a la imagen que tienen de sí mismas como docentes.

Consideramos importante resaltar también, la preeminencia que cobra en nuestros días para el docente, poseer habilidades sociales que permitan establecer interrelaciones positivas con alumnos y padres. Son por todos conocidos los conflictos que ya resultan habituales en las instituciones educativas, sobretodo de Nivel Secundario, entre estudiantes, profesores, familiares. Sabemos que el alumno actual es, por diversas razones, generalmente indiferente a los aprendizajes que le brinda la escuela, de allí la necesidad de establecer vínculos que favorezcan los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

### 9.3.3. Apreciaciones sobre el alumno

a. ¿Qué imagen que tiene del alumno?

Analizamos **qué imagen tienen del alumno las estudiantes**. El grupo representado por la mayor cantidad de alumnas en estudio, refiere a las **Características del alumno** (Rebelde, sin interés en el estudio, en pleno cambio y difícil de tratar, en proceso de formación) y en segundo lugar aluden a las **Necesidades del alumno** (Necesita de una guía y de alguien que le enseñe valores además de contenidos, lo que más necesita es ser escuchado y comprendido, necesitan la ayuda de todos)

b. Imagen que creen que tiene un alumno de un docente

Cuando se las interroga acerca de **la imagen que creen que tiene un alumno de un docente**, aparece en primer lugar la **Valorización** (Muchos sienten empatía, compromiso con sus docentes, alguien que sabe, que los orienta y escucha, persona muy significativa en sus vidas) y en segundo lugar la **Desvalorización** (Mala imagen, alguien que no sabe nada, obligan a hacer cosas que no les gustan, lo ignoran, no lo respetan)

c. Qué creen que esperan los alumnos de ellas

Al interrogar a las estudiantes sobre lo **que creen que esperan los alumnos de ellas**, en primer lugar mencionan **aspectos actitudinales** (respeto, escucha, dedicación, diálogo) y en segundo lugar, **aspectos afectivos** (cariño, amor, protección). Nuevamente priman aquí aspectos que no tienen relación con lo académico.

#### **9.4. Apartado B: Asociación libre de palabras**

Trabajamos en torno a cuatro conceptos ejes: Mujer, Docente, Futuro y Formación Docente.

En orden a la brevedad, presentaremos sintéticamente aquellas categorías que resultaron relevantes y sus posibles interpretaciones.

##### **9.4.1. Concepto Mujer**

Este concepto está asociado al **rol materno** (generadoras de vida, madres, protectoras).

Otra de las categorías que sobresalen en importancia es el **espíritu emprendedor** (fortaleza, el trabajo, el valor, la lucha, la independencia)

Queremos resaltar aquí, que si bien la identidad femenina tradicional colocaba a la maternidad como el eje alrededor del cual se articulaba la femineidad, hoy, este orden de prioridades está siendo alterado debido a la creciente inserción de la mujer en la vida pública por medio de los estudios, el trabajo remunerado y la participación política, abriendo a las mujeres otras opciones de reconocimiento que

pueden proporcionarles nuevos ejes de identificación. Las funciones que desempeñan las mujeres actualmente, además del rol materno, tendrían relación con el espíritu emprendedor que las distingue.

#### **9.4.2. Concepto Docente**

Observamos que la mayoría de las alumnas asocia el concepto “Docente” con la dimensión Actitudinal, (responsable, tenaz, amable, dedicado, generoso, perseverante) y en 2º lugar a Factores Cognitivos (Aprendizaje, conocimiento, sabiduría, generador de conocimiento).

Consideramos que ser docente implica desarrollar una práctica compleja que se extiende más allá de la dimensión cognitiva, intelectual, académica...Incluye un conjunto de interacciones, relaciones, valores, que conforman el campo laboral en determinados contextos institucionales, históricos, políticos, económicos y sociales. Como afirma Edelstein, (2000), la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja, como otras prácticas sociales. Eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

#### **9.4.3. Concepto Futuro**

Las categorías de mayor peso son: Espíritu Emprendedor y Optimista.

En la primera de ellas, destacan expresiones como: Desafiante, activo, innovador, con ganas de progresar, adquiriendo experiencia. Mientras en la categoría Optimista, sobresalen: Muy bueno, feliz, gratificante, excelente.

Relacionando el espíritu emprendedor con la asertividad podemos resaltar, que la persona asertiva, acepta sus limitaciones de cualquier tipo pero, al mismo tiempo, lucha con todas sus fuerzas por realizar sus posibilidades. Otra de sus características es que se mantiene fiel a sí misma en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones. Por tanto, mantiene una actitud activa, esforzándose en conseguir sus objetivos.

Con relación al optimismo, recordemos que lo hemos considerado como la postura esperanzadora y confiada que tienen las estudiantes respecto de lo que está pendiente, de lo venidero. En este sentido, al analizar las estrategias de afrontamiento, pudimos determinar que la mayoría de las alumnas considera que la estrategia más utilizada es fijarse en lo positivo (Po). Esta relación resulta importante considerando, como hemos manifestado, que un grupo considerable de estudiantes ve el futuro de modo optimista.

#### **9.4.4. Concepto Formación Docente**

En relación al concepto Formación Docente, las categorías que resultaron relevantes son: Educación (Cultura, curriculum, enseñanza, estudio, formación continua, especialización) y la Dimensión Actitudinal (Paciencia, inclusión, tolerancia, reflexión, solidaridad).

Es interesante destacar, la ausencia de coherencia entre las categorías de mayor peso en el concepto “Docente” y el concepto “Formación Docente”. En el primero, las estudiantes priorizan la dimensión Actitudinal y en segundo lugar los Factores Cognitivos, en el concepto “Formación Docente”, se invierte el peso de ambas categorías.

Resaltamos que Davini (1995), considera que la búsqueda de una pedagogía en la formación de los docentes no es contradictoria con la atención a las múltiples dimensiones de la formación. En la formación docente, afirma, se deben incluir dimensiones tales como la permanente actualización en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos, el análisis del contexto social de escolarización y de los supuestos que subyacen a los distintos programas escolares y la reflexión sobre la práctica situada en la escuela con el desarrollo de alternativas para la acción en la institución y en el aula, como espacio de construcción colectiva de la enseñanza.

## **A modo de cierre**

Queremos recordar que el presente estudio tuvo por finalidad conocer el perfil psicosocial de estudiantes de carreras docentes que, además, son madres. Para ello, analizamos algunos factores psicosociales que podrían estar vinculados al logro académico, tales como la asertividad, las estrategias de afrontamiento y el desarrollo de conductas resilientes.

Además, profundizamos en las principales valoraciones que presenta este grupo en relación con la educación, la elección de la carrera, su trayecto formativo y el rol docente, principalmente. La inquietud por indagar estas cuestiones parte de nuestro quehacer cotidiano, enmarcado en la formación de formadores, ya que hemos advertido que en las carreras de Formación Docente, un importante número de estudiantes, son madres.

Nos parece importante, para concluir, resaltar la importancia que reviste estimular el desarrollo de ciertos factores psicosociales en las estudiantes para la obtención de logros académicos. Nos atrevemos a afirmar que la formación docente no está brindando las herramientas necesarias para conseguirlos.

Advertimos también, que la carrera docente centrada en contenidos disciplinares, presta insuficiente atención a saberes que tienen que ver con herramientas sociales y personales que se ponen en juego en las instituciones y más específicamente en las aulas. Así, docentes que tienen una excelente formación, fracasan o enferman en el ejercicio de la profesión.

Consideramos fundamental que entre los contenidos curriculares de las carreras docentes, se incluyan con suficiente peso saberes de la psicología social, cuya incidencia en todos los niveles del sistema educativo constituiría un cambio real en las prácticas y en las relaciones humanas en las instituciones educativas. Se puede pensar, incluso, en la prevención de afecciones psicológicas y en la mejora de la salud mental de los actores institucionales que constituye hoy, un problema de difícil solución.

Además creemos que en el futuro, el abordaje desde la perspectiva de género del presente estudio, permitiría proponer la revisión de políticas públicas en la línea mencionada.

Entendemos a la educación como un encuentro humano, en el que todas las dimensiones de los sujetos están en juego, más aún en procesos tan complejos como la enseñanza y el aprendizaje.

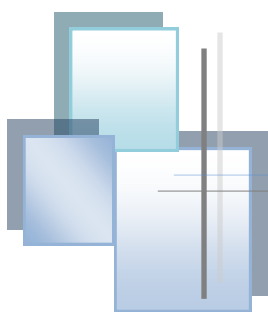
La vocación, que sería el motor de estas estudiantes madres para seguir la carrera docente, resultaría insuficiente sin la existencia de las acciones asertivas y de las estrategias de afrontamiento que estarían mostrando las alumnas.

La complejidad de la tarea docente nos está interpelando para que pongamos en juego pensamientos y acciones que nos comprometan de distinto modo en nuestro trabajo cotidiano.

En este sentido, resaltamos el poder de las creencias como orientadoras de las prácticas sociales y la importancia de su conocimiento y comprensión en la formación de las conductas y relaciones interpersonales.

Tomando en consideración los resultados obtenidos en este estudio, se puede decir que han permitido un mejor entendimiento de los procesos que se desarrollan en la formación y la práctica docente, evidenciados en el análisis del papel de los factores psicosociales analizados, su relación con el rendimiento académico y las representaciones sociales subyacentes, en la población abordada.

Queda por delante un enorme desafío si se acuerda con la necesidad de un cambio educativo que exige continuar el camino investigativo para tomar decisiones arriesgadas e innovadoras.



## Referencias bibliográficas

## Bibliografía

- Achilli, E. (1998). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente 1*. Publicaciones Universidad Nacional de Rosario.
- Alberti, R.E.; Emmons, M.L. (1978) *You Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Alonso, L.(Ed.) (2002). *Diccionario de Investigación Científica*. Madrid: Cultural.
- Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model [Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural]. *Journal of Higher Education*. 53 (1), 32-50.
- Axford, K. M. (2007). Attachment, affect regulation, and resilience in undergraduate students. Dissertation Abstracts International.
- Benard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- Bernstein, B. (1999). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bouchard, G., Gullemette, A., & Landry-Léger, N. (2004). Situational and Dispositional Coping: An Examination of their Relation to Personality, Cognitive Appraisals, and Psychological Distress. *European Journal of Personality*, 18, 221-238.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J.D. (1999), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bragagnolo, G. y Rinaudo. A. (2002) *Evaluación de optimismo, pesimismo, esperanza y autoestima en muestras no clínicas: personal jerárquico, microempresarias, alumnos universitarios*. V Jornadas de Investigación en Psicología. Rosario. Fac. Psic. UNR.
- Brewer, M. y Kramer, R. (2001) .The Psychology of Intergroup Attitudes and Behaviour in *Annual Review of Psychology*, 36, p. 27.
- Brunner, José-Joaquín (2010), Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM / Universia, vol. 1, núm.2,*
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres; Fontecilla & kotliarenco (1997). Estado de arte en resiliencia. <http://www.bvs.org.ni/adolesc/doc/arteresil.pdf>
- Canessa, B. (2002) Adaptación Psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para adolescentes de Frydenberg, E y Lewis, R. en un grupo de escolares de Lima Metropolitana. *Persona 5*: 191-233.



- Carrizales Retamoza C. (2003) *Alienación y cambio en la práctica docente*. En Alliaud A. y Duschatzky L. (2005) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. I. I. C. E., Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Caso-Niebla, J. (2001). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis para optar el título de Magister. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caso-Niebla, J. (2007) *Revista Latinoamericana de Psicología* volumen 39, No 3, 487-501
- Castaños Cervantes, S., Reyes Lagunes, I. Rivera Aragón, S y Díaz Loving, R. (2011) Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill y Richey-II / asertividad de medición de normalización por Gambrill y Richey-II
- Castro Solano. A y Casullo, M. M. (2005) Estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes en una institución militar. *Anuario de psicología, UBA*.
- Codoche, L. (2007). Habilidades sociales y rendimiento en un entorno de aprendizaje cooperativo. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral. Argentina. En Garrido Pérez, E.; Ortega Andrade, N.E.; Escobar Torres, J. y García Cruz, R. Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. [Versión electrónica], *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSA-UAEH no.9*
- Correa, C. & Páramo, G. (1999). Deserción estudiantil universitaria. En *Revista universitaria EAFIT. Psicol. Caribe n.17* Barranquilla jun. 2006
- Cotler, y Guerra, (1996) *Evaluación de habilidades sociales*. México: Siglo XXI
- Dapelo, B y Magnére, P (2010) Variables diferenciadoras del perfil de competencias de ingreso a la universidad de Playa Ancha Promoción 2008. *Revista de Orientación Educativa, Vol. 24, N° 45*, pág 15-34.
- Davini, M.C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Prette, Z. A. P. & A. Del Prette. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación*. Santa Fé de Bogotá, México: Manual Moderno.
- Di Grecia & Porto. (2000). *Características y rendimiento de estudiantes universitarios*. Documento de Trabajo, 24, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Di Grecia; Porto & Ripani. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. Recuperado octubre 10 de 2005. <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf>
- Edelstein, G. (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Edwards, V. (1997). *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela: estudio etnográfico en escuelas urbano-populares*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE], v. 3. 1989
- Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.
- Fajardo-Vargas, V., Hernández-Guzmán, L & Caso-Niebla, J. (2001). La autoestima y su relación con la depresión, ansiedad y asertividad. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (1), 150.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Liporace, M. Ongarato, P. Carreras, M. A. Lupano, M. L. & Quesada, S. (2007). Perfil académico de los estudiantes de un colegio universitario de la UBA: apoyo social percibido, afrontamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades.
- Feijoó, María del Carmen, (2001). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flores Galaz, M. y Díaz Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Fraser, M.W. y Galinsky, M.J. (1997). Toward a Resilience-Based Model of Practice. En M.W. Fraser (Ed.). *Risk and resilience in childhood*, 265-276. Washington, DC: *Nasw Press*.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys Play Sport and Girls Turn to Others: Age gender and Ethnicity as Determinants of Coping. *Journal of Adolescence*, 16.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1994). Adolescent coping: The Different Ways in Which Boys and Girls Cope. *Journal of Adolescence*, 14.
- Frydenberg, E y Lewis, R. (1996). ACS. *Escalas de Afrontamiento para adolescentes*. Adaptado por J. Peña y N. Seisdedos. Madrid: TEA (Orig. 1993)
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York. Routledge.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things Dont Better just Because youre Older: A case for Facilitating Reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69.
- Fuller, N. (1993) *Dilemas de la Femenidad, Mujeres de clase media en el Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú del Perú, Lima.
- Furr, M. (2007). Differentiating Happiness and Self-Esteem. Individual Differences Research. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2007, 39, No 3, 487-501
- Gambrill, E.D y Richey, C.A. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment and Research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Geertz, C. 1988 *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.

- Girdano, D. y Everly, G.S. (1986). *Controlling Stress and Tension*. 2ª Edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Grotberg, E.H. (1995). The International Resilience Project: Research, Application, and Policy. *Symposium International Stress e Violencia*, Lisbon, Portugal.
- Grotberg, E. (2001) Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona: Paidós.
- Grotberg, E. (2003) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Haynes, S., Yoshioka, D., Pinson, C. y Kloezeman, K. (2000) El papel de la psicología en el desarrollo de tratamientos apoyados empíricamente para los trastornos conductuales en adultos. University of Hawai at Manoa.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo, N. y Abarca, C. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de Psicología*, 22, 265 – 282.
- Jodelet, D.; Guerrero Tapia, A. (2000) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Coordinadores. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología. México.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Liporace, F., Mercedes-Casullo, M., & Martina, M. (2005). *Factores salugénicos, ajuste psicológico y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio y universitario*. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lizana Muñoz, V. A. (2008). Representaciones Sociales sobre Femenidad de los/las Estudiantes de Pedagogía en los Contextos de Formación Docente Inicial. *Estudios pedagógicos* 34. [Versión electrónica], ISSN 0718-0705. Valdivia.
- Llacuna Morera, J. y Pujol Franco, L. (2004) La conducta asertiva como habilidad social. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Maddux, J. E. (2002). Stopping the madness: Positive Psychology and the deconstruction of illness ideology and DSM. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology (cap.2)*. New York: Oxford University Press..
- Manciaux, M. (Ccomp.) (2003) *Resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Marchesi, A., E. Martín (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martinez Gonzales, J.A. Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* Vol.2, Nº 18 (agosto 2010)

- Matson, J. L., Heinze, A., Helsel, W. J., Kapperman, G. y Rotatori, A. F. (1986). Assessing Social Behaviors in the Visually Handicapped: The Matson Evaluation of Social skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 78-87.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E.N. (Comp.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona: Paidós.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School. *Psicothema*, 18, 112- 117
- Miñano Pérez, P.; Cantero Vicente, M. P.; Castejón Costa, J.L. Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el auto concepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, ISSN-e 0717-2141, Vol. 13, Nº. 2, 2008, págs. 11-23
- Moos, R. & Holahan, Ch. (2003). Dispositional and Contextual Perspectives on Coping: Toward an Integrative Framework. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 12, 1387–1403.
- Navarro, Luis, (2002). *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IPE - UNESCO
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.
- O'Connell Higgins, G. (1994). Resilient Adults: overcoming a cruel past San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <http://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp>.
- Palacio, J., Martínez, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Revista Psicog.* 10, 113 – 128.
- Pelechano, V. (1995). Habilidades interpersonales: conceptualización y entrenamiento. En M.D Calero (1995). *Modificación de la inteligencia: Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide. (131-179).
- Pérez, A, Rodríguez, M, Borda, M. y Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la Pratique Réflexive Dans le Métier D'enseignant. Professionnalisation et Raison Pédagogique*, Paris: ESF.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A Classification and handbook. *New York: Oxford University Press/ Washington D. C.: American Psychological Association*.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pulgar Suazo, L. (2010) *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán* Tesis para optar al grado de Magister en Familia con mención en mediación familiar.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R. & Pisecco, S. (2002). Relation between Assertiveness, Academic Self-Efficacy, and Psychosocial Adjustment

Among International Graduate Students. *Journal of College Student Development*, 43 (5), 32-42.

- Raiter, A. (2003) *Lenguaje y Sentido Común*. Buenos Aires: Biblos.
- Ramírez, M. J. (2003). La resiliencia en la actividad docente. Recuperado de [http://www.educaritas.org/educacion/foro/fep03/taller\\_resiliencia.html](http://www.educaritas.org/educacion/foro/fep03/taller_resiliencia.html) [11 enero 2005]
- Redondo R.J. (1997) *La dinámica escolar: De la diferencia a la desigualdad*. *Revista de psicología*. Facultad de Ciencias. Chile. Universidad de Chile. Volumen VI, edición electrónica. Pp. 54, 60.
- Reyes Tejada, Y. N. (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. EAP. de Psicología,
- Rich, A. & Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83 (6), 1081-1096. Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II *RIDEP* · Nº 29 · VOL. 1 · 2011
- Riso, W. (1988) Diferencias de ansiedad social, creencias Irracionales y variable de personalidad, en sujetos altos y bajos en asertividad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20 (3) 391-400
- Roca Villanueva, E (2003) *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima, e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.
- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios del IPN, México.
- Rodríguez Salazar, T., García Curiel, M. L. (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. Méjico: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. *América Journal of Orthopsychiatric*. 57 (3), 316-329.
- Safa, H, (1995). The Mith of the Male Breadwinner: Women and Industrialization in the Caribbean, Boulder, Colorado: Westview Press. En Mercedes González de la Rocha. Ponencia preparada para la sesión *Pobreza, género y desigualdad*. Jefatura femenina en hogares urbanos latinoamericanos. XX Congreso Internacional de la Sociedad de Estudios Latinoamericanos (LASA), Guadalajara, México, 17-19 de abril de 1997.
- Sagor, R., (2002) *La construcción de resiliencia en estudiantes*. Educational Leadership.
- Salter, A. (1949). *Conditionet Reflex Therapy*. New York: Farrar, Starus and Giroux.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

- Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 39-54.
- Silvers, S. (2007) Adaptation, Plasticity, and Massive Modularity in Evolutionary Psychology: An Eassy on David Buller's Adapting Minds. *Philosophical Psychology* 20 (6):793 – 813.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Eds.). (2002). Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.
- Solorzano, M. & Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de la E.A.P. de enfermería de la Universidad Peruana (Semestre I-2006). *Rev. De Ciencias de la Salud*, 1(1), 34-38.
- Suls, J., David, J., y Harvey, J. (1996). Personality and Coping: Three generations of Research. *Journal of Personality*, 64, 711-735.
- Thompson, K. & Bundy, K. (1995). Social Skills Training for Young Adolescents: Symbolic and Behavioral Components. *Adolescence*, 30 (119), 723-735.
- Valadez Ramírez, A. (2002) Aplicación de técnicas cognitivo conductuales en un caso de problemas familiares: reestructuración cognitiva, asertividad y manejo de contingencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 5 No. 2 Julio de 2002. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Clínica Universitaria de Salud Integral.
- Valdés, T.; Weintein; M.; (1988) FLACSO Mujer, Acción y Debate II. Se hace camino al andar. Santiago de Chile (Material de Discusión, nº 111)
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Vanistendael, S. (2005) La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. *2º Congreso Internacional de los Trastornos del Comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid, noviembre de 2005.
- Velasquez C., Carlos, Montgomery U., William, Montero L., Víctor et al. Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Rev. investig. psicol., dic. 2008, vol.11, no.2, p.139-152*. ISSN 1609-7475.
- Villasmil Ferrer, J. (2010) *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación Doctorado en Educación Mérida.
- Wolpe, J, (1958). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas
- Werner, E.E. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Woods, P., Manzano Bernardez, P.; Jeffrey, B., Troman, G., y Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas: la respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.

## Índice específico

Dedicatoria .....	4
Agradecimientos .....	5
Índice general.....	6
Introducción.....	8
2. Objetivos .....	9
3. Breve reseña del contenido .....	10

### PARTE A: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Cambios en la identidad femenina: Mujer, Educación y Trabajo .....	13
1.2 ¿Qué ha sucedido en nuestro país en relación a la identidad femenina y el trabajo? .....	15
1.3 ¿Hay relación entre el rendimiento académico y el perfil psicosocial de las estudiantes que son madres? .....	19
1.4 Las representaciones sociales: breve conceptualización.....	20
Capítulo 2: La Formación y el Trabajo Docente. ....	24
2.1 Carrera Docente y Política Educativa .....	25
2.2 Tradiciones Pedagógicas.....	26
2.2.1 Tradición normalizadora- disciplinadora .....	26
2.2.2 Tradición académica.....	26
2.2.3 Tradición eficientista .....	27
2.2.4 El pensamiento contemporáneo .....	27
Capítulo 3: Asertividad .....	32
3.1 ¿Qué es la asertividad? Características de las personas asertivas.....	33
3.2 Asertividad y rendimiento académico .....	42
Capítulo 4: Afrontamiento .....	45
4.1 ¿Qué es el afrontamiento? Características de las personas con afrontamiento positivo .....	46
4.2 Estrategias de afrontamiento y rendimiento académico.....	53
Capítulo 5: Resiliencia .....	58
5.1 ¿Qué es la resiliencia? .....	59

5.2 Origen del término .....	59
5.3 Resiliencia y desarrollo humano .....	60
5.4 La resiliencia y el acto volitivo.....	63
5.5 Resiliencia y educación .....	65
5.6 La resiliencia y la pertenencia al grupo .....	67
5.7 El papel de los factores protectores internos y externos .....	69
5.8 La “Rueda de la Resiliencia” .....	70
5.9 Resiliencia y rendimiento académico.....	72

### **PARTE B:DECISIONES METODOLÓGICAS**

Capítulo 6: Metodología .....	78
6.1 Hipótesis de trabajo. ....	79
6.2 Variables de la investigación .....	79
6.3. Participantes del estudio.....	80
6.4 Enfoque cuantitativo .....	80
6.4.1 La asertividad .....	80
6.4.2 El afrontamiento .....	81
6.4.3 La resiliencia .....	82
6.5. La investigación cualitativa .....	82
6.6. Procedimiento y análisis de datos .....	84

### **PARTE C: RESULTADOS Y CONCLUSIÓN**

Capítulo 7: Análisis Cuantitativo .....	86
Apartado A:Análisis Descriptivo.....	87
7.1 Estado civil .....	88
7.2 Cantidad de hijos .....	89
7.3 Con quien convive .....	90
7.4 Situación laboral .....	91
7.4.1 Madres que trabajan.....	91
7.4.2Trabajo principal .....	92
7.4.3 Carga horaria.....	93



7.5 Autopercepción social .....	94
7.6 Rendimiento Académico .....	945
Apartado B:Análisis de las Autopercepciones sobre la Institución Formativa .....	97
7.7.1 Actitud que perciben que tienen los miembros de la institución sobre el desempeño ...	977
7.8 Nivel de integración a la institución .....	1011
7.9 Habilidades que se fomentan en la formación docente.....	1022
7.9.1 Habilidades que se fomentan más .....	1022
7.10 Herramientas que necesita para dar clases .....	1044
7.11 Aspectos que dificultan los estudios .....	1055
7.11.1 Sobre las relaciones humanas.....	1067
Apartado C:Resultados y Análisis de los Tests .....	109
7.12 Asertividad .....	1099
7.13 Estrategias de afrontamiento .....	11010
7.14 Resiliencia.....	1122
7.15 Análisis bivariado .....	1199
Capítulo 8: Análisis Cualitativo .....	120
Apartado A: Análisis Lexicométrico .....	123
8.1 Razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios. 125	
8.1.1 Motivos para seguir los estudios .....	1255
8.1.2 ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera?.....	1299
8.1.3 ¿Qué diferencia cree Ud. que tiene la carrera docente con medicina, abogacía? .....	1322
8.1.4 ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre? .....	1355
8.2. Imagen de las estudiantes bajo estudio sobre el docente.....	1388
8.2.1 ¿Qué imagen tiene Ud. del docente? .....	1388
8.2.2 Imagen de las estudiantes como futuras docentes .....	140
8.2.3 Aspectos que le preocupan sobre su futuro rol docente .....	1421
8.3 Apreciaciones sobre el alumno.....	1455
8.3.1 ¿Qué imagen tiene del alumno? .....	1455

8.3.2 ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente? .....	1476
8.3.3 ¿Qué cree que esperan los alumnos de Ud.? .....	1509
Apartado B: Asociación Libre de Palabras .....	152
8.4 Concepto Mujer .....	1543
8.4.1 Definición y alcances del eje abordado.....	1543
8.4.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Mujer" .....	1543
8.5 Concepto "Docente" .....	1577
8.5.1 Definición y alcances del eje abordado.....	1576
8.5.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Docente" .....	1576
8.6 Concepto Futuro .....	1609
8.6.1 Definición y alcances del eje abordado.....	1609
8.6.2 Construcción de categorías sobre el Eje "Futuro" .....	1609
8.7 Concepto Formación Docente .....	1632
8.7.1 Definición y alcances del eje abordado .....	1632
8.7.2 Construcción de categorías sobre el Eje Formación Docente .....	1643
Capítulo 9: Conclusiones Generales .....	166
9.1. Análisis descriptivo .....	1687
9.2. Resultados y análisis de los Tests.....	1709
9.2.1. Asertividad .....	1709
9.2.2. Afrontamiento .....	17170
9.2.3. Resiliencia .....	1721
9.3. Apartado A: Análisis Lexicométrico .....	1754
9.3.1. Razones que motivaron a las alumnas que son madres a continuar sus estudios .....	1754
9.3.2. Imagen de las estudiantes sobre el docente.....	1765
9.3.3. Apreciaciones sobre el alumno .....	1776
9.4. Apartado B: Asociación libre de palabras.....	1787
9.4.1. Concepto Mujer .....	1787
9.4.2. Concepto Docente .....	1798
9.4.3. Concepto Futuro .....	1799
9.4.4. Concepto Formación Docente .....	1809
A modo de cierre.....	181

Referencias bibliográficas .....	184
Índice específico .....	191
Índice de tablas .....	196
Índice de gráficos .....	198
Anexo .....	201

## Índice de tablas

### Capítulo 3: Asertividad

Tabla 1: Clasificación de los comportamientos ..... 37

Tabla 2: Comparación entre actitud inhibida, agresiva y asertiva ..... 41

### Capítulo 7: Análisis Cuantitativo

#### Apartado A: Análisis Descriptivo

Tabla 3: Estado Civil de las estudiantes encuestadas ..... 88

Tabla 4: Cantidad de hijos de las madres encuestadas ..... 89

Tabla 5: ¿Con quiénes convive? ..... 90

Tabla 6: Madres encuestadas que trabajan ..... 91

Tabla 7: Tipo de trabajo ..... 92

Tabla 8: Cantidad de horas que trabajan ..... 93

Tabla 9: Clase social auto percibida ..... 94

#### Apartado B: Análisis de las Autopercepciones sobre la Institución Formativa

Tabla 10: Actitud que perciben que tienen los directivos sobre su desempeño académico 98

Tabla 11: Actitud que perciben que tienen los docentes de la institución sobre su desempeño académico ..... 99

Tabla 12: Actitud que perciben que tienen los compañeros sobre su desempeño académico ..... 100

Tabla 13: ¿Se siente integrada a la institución dónde estudia? ..... 101

Tabla 14: Habilidades que se fomentan en la formación docente ..... 102

Tabla 15: Habilidades que se fomentan más ..... 103

Tabla 16: Aspectos que dificultan los estudios ..... 105

Tabla 17: Relaciones humanas ¿cuál es la que influye negativamente en su desempeño? ..... 106

#### Apartado C: Resultados y Análisis de los Tests

Tabla 18: Asertividad en las estudiantes encuestadas ..... 109

Tabla 19: Estrategias de Afrontamiento ..... 110

Tabla 20: Estadísticos: Total Estrategias de Afrontamiento ..... 111

Tabla 21: Vinculación prosocial ..... 112

Tabla 22: Límites claros y firmes .....	113
Tabla 23: Enseñar habilidades para la vida.....	114
Tabla 24 : Afecto y apoyo .....	115
Tabla 25: Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas .....	116
Tabla 26: Oportunidades de participación .....	117
Tabla 27: Resiliencia total.....	118
Tabla 28: Rendimiento académico y asertividad.....	119
Tabla 29: Rendimiento académico y afrontamiento.....	120

## Capítulo 8: Análisis Cualitativo

### Apartado A: Análisis Lexicométrico

Tabla 30: Motivos para seguir los estudios .....	128
Tabla 31: ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera? .....	130
Tabla 32: Diferencia de la carrera docente con otras carreras .....	134
Tabla 33: ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre?.....	138
Tabla 34: ¿Qué imagen tiene usted del docente? .....	139
Tabla 35: ¿Cómo se ve Ud. como docente? .....	142
Tabla 36: Aspectos que les preocupan sobre su futuro rol docente .....	145
Tabla 37: ¿Qué imagen tiene del alumno?.....	147
Tabla 38: ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente? .....	149
Tabla 39: ¿Qué cree que esperan los alumnos de Usted? .....	151

### Apartado B: Asociación Libre de Palabras

Tabla 40: Palabras asociadas al Eje “Mujer”. .....	156
Tabla 41: Palabras asociadas al Eje “Docente”.....	158
Tabla 42: Palabras asociadas al Eje “Futuro”.....	162
Tabla 43: Palabras asociadas al Eje “Formación Docente” .....	165

## Índice de gráficos

### Capítulo 7: Análisis Cuantitativo

#### Apartado A: Análisis Descriptivo

Gráfico 1: Estado Civil de las estudiantes encuestadas.....	89
Gráfico 2: Cantidad de hijos.....	90
Gráfico 3: Grupos de convivencia de las estudiantes encuestadas .....	91
Gráfico 4: Situación Laboral.....	92
Gráfico 5: Tipo de trabajo de las Madres encuestadas que trabajan .....	93
Gráfico 6: Cantidad de hs. que trabajan las Madres encuestadas .....	93
Gráfico 7: Clase social autopercebida .....	94
Gráfico 8: Rendimiento académico por rango de promedio.....	95

#### Apartado B: Análisis de las autopercepciones sobre la institución formativa

Gráfico 9: Actitud que perciben que tienen los directivos sobre su desempeño académico	98
Gráfico 10: Actitud que perciben que tienen los docentes de la institución sobre su desempeño académico .....	99
Gráfico 11: Actitud que perciben que tienen los compañeros sobre su desempeño académico.....	100
Gráfico 12: Nivel de integración a la institución donde estudia .....	101
Gráfico 13: Habilidades que se fomentan en la formación docente .....	102
Gráfico 14: Habilidades que se fomentan más.....	103
Gráfico 15: Herramientas que necesita para dar clases.....	105
Gráfico 16: Aspectos que dificultan los estudios .....	106
Gráfico 17: Relaciones humanas ¿cuál es la que influye negativamente en su desempeño? .....	107

#### Apartado C: Resultados y Análisis de los Tests

Gráfico 18: Asertividad en las estudiantes encuestadas .....	109
Gráfico 19: Comparativo de Estrategias de Afrontamiento .....	111

Gráfico 20: Total Estrategias de Afrontamiento.....	111
Gráfico 21: Vinculación prosocial.....	113
Gráfico 22: Límites claros y firmes.....	113
Gráfico 23: Enseñar habilidades para la vida. ....	114
Gráfico 24: Afecto y apoyo.....	116
Gráfico 25: Expectativas elevadas y realistas .....	117
Gráfico 26: Oportunidades de participación .....	117
Gráfico 27: Resiliencia total .....	118

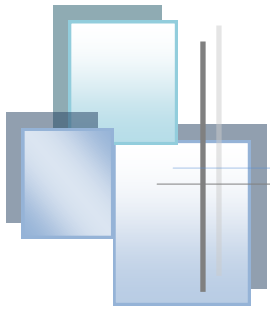
## Capítulo 8: Análisis Cualitativo

### Apartado A: Análisis Lexicométrico

Gráfico 28: Motivos para seguir los estudios.....	128
Gráfico 29: ¿Por qué eligió ser docente y no seguir otra carrera? .....	131
Gráfico 30: Diferencia de la carrera docente con otras carreras .....	134
Gráfico 31: ¿Por qué eligió la carrera docente siendo madre? .....	138
Gráfico 32: ¿Qué imagen tienen Ud. del docente? .....	140
Gráfico 33: ¿Cómo se ve usted como docente? .....	142
Gráfico 34: Aspectos que les preocupan sobre su futuro rol docente.....	145
Gráfico 35: ¿Qué imagen tiene del alumno? .....	147
Gráfico 36: ¿Qué imagen cree que tiene un alumno de un docente? .....	149
Gráfico 37: ¿Qué cree que esperan los alumnos de Usted? .....	152

### Apartado B: Asociación Libre de Palabras

Gráfico 38: Palabras asociadas al Eje “Mujer” .....	157
Gráfico 39: Palabras asociadas al Eje “Docente” .....	159
Gráfico 40: Palabras asociadas al Eje “Futuro” .....	163
Gráfico 41: Palabras asociadas al Eje "Formación Docente".....	165



## *Anexo*



## **Breve historia de la Formación Docente en nuestro país**

La Formación Docente fue la base principal para el crecimiento de las instituciones superiores no universitarias, ya sea en cuanto al peso en la matrícula total de estos institutos, como en cuanto a la cantidad de carreras y títulos. De tal manera, los profesorados se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios.

A mediados de la década del 50, la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica, como fue la de brindar la capacitación docente a los profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos superiores no universitarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir se trataba de cursos de profesorados para graduados en distintas carreras.

Históricamente en nuestro país, la formación de docentes se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: el “normalista” que nutría al sistema educativo y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Las trayectorias educativas y sociales de los aspirantes a ambos circuitos formativos corrieron, hasta bien entrado el siglo XX, también por distintas vías.

Hasta el presente coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y superiores no universitarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores.

En un estudio realizado por Mollis y otros (2007) se comparan los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes. Los resultados identifican la convivencia de distintos modelos de formación. Mientras las universidades priorizan la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una

diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta de formativa.

Existe, sin embargo, una diferencia, entre las propuestas terciarias que forman docentes para el nivel Inicial y Primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar en el caso de las últimas.

La excepción a los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen, en nuestro país, las universidades de más reciente creación, en las que se combina la investigación, como una manera de asegurar excelencia académica, y la centralidad en la formación de profesores. Lo interesante quizás sea entonces identificar experiencias “innovadoras”, tanto locales como del exterior, que permitan enriquecer nuestra visión para superar este problema como otros que presenta nuestro sistema formador.

La Ley de Educación Superior 24.521 aprobada en 1995, regula el conjunto de la Educación Superior, no solamente el de las universidades nacionales. Se destina un apartado (Título III) a la Educación Superior No Universitaria donde explicita en líneas generales la responsabilidad jurisdiccional, las funciones de las instituciones de educación superior, la pertinencia de los títulos y planes de estudio y la evaluación institucional respecto de este subsistema.

Distintos trabajos realizados en contextos diversos advierten sobre la necesidad de que el cambio escolar debe estar acompañado por procesos de renovación en el profesorado, ya que éste puede ser un catalizador o inhibidor en cualquier proceso de transformación escolar.

En nuestro país se han desarrollado, en los últimos años, políticas tendientes al mejoramiento y fortalecimiento de la formación de docentes aunque, como en la mayoría de los países de la región, los resultados de las evaluaciones internacionales siguen manifestando un bajo rendimiento en relación a los contenidos mínimos referidos a las principales áreas del aprendizaje.

Como ya se expresara en la introducción de este trabajo, aún persiste en la formación docente la segmentación y la desarticulación, por ello es asumida como una cuestión prioritaria de política educativa del Estado, desarrollándose

actualmente un proceso amplio de transformación de la organización de la formación docente en el sistema formador.

Rescatamos el aporte de Diodato (2010:2) quien afirma que el desarrollo del sistema de formación docente en nuestro país condujo a una estructura compleja con resultados positivos, a pesar de los desajustes identificados en los últimos años.

Afirma Davini (2007:17) que a nivel del sistema formador, resulta importante establecer cierta base normativa común que regule tanto la formación inicial de los docentes como el desarrollo profesional y permanente.

En el primer caso, afirma la autora se ha avanzado, desde el ámbito nacional, hacia la definición de “Lineamientos Curriculares Comunes” que recuperan las modificaciones estipuladas por Ley en cuanto a la extensión a un mínimo de cuatro años de todas las carreras y avanzan en la definición de una propuesta formativa orientada fundamentalmente hacia la práctica escolar docente sin descuidar los fundamentos generales ni los conocimientos específicos sobre las disciplinas y las problemáticas propias del nivel de enseñanza de desempeño.

En el segundo caso, queda pendiente la definición de un marco orientador de la formación continua y el perfeccionamiento de los profesores que, articulado con la formación inicial, resulte superador de la dispersión y fragmentación de la oferta actualmente existente y de los problemas de ingreso, retención y deserción de la profesión que también afectan al sistema formador. Las definiciones en este sentido, deberían incluir especialmente el acompañamiento durante los primeros desempeños, la formación en servicio y tendrían que vincularse con el establecimiento de la carrera docente.

Vale la pena resaltar que en Finlandia el sistema formador de docentes establece al menos seis años de preparación universitaria. Una duración de 6400 horas para el maestro de primaria, mientras que los profesores de secundaria ingresan a la carrera luego de finalizada su respectiva especialización.

## **Organización y Estructura de la Formación Docente en nuestro país.**

La formación docente inicial o de grado en el país se desarrolla en dos contextos institucionales diferenciados: los Institutos de Formación Docente No Universitarios, dependientes de las jurisdicciones provinciales y las universidades y los Institutos Universitarios, con una muy baja interacción entre ambas instituciones.

Los Institutos de Formación Docente no universitarios conforman un total en el país de 1170 entre estatales y privados. Las ofertas de carreras de formación docente más difundidas son las de Profesorado para la Educación Primaria (27%), de Nivel Inicial 17%, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía (10,7%) (Diodato, 2010: 4)

De acuerdo a los datos del trabajo de Diodato, 2010: 6), la oferta de la formación de docentes en la Educación Superior Universitaria, compromete a la mayor parte de las universidades nacionales. En efecto, sobre un total de 38 universidades nacionales, son 35 las que ofrecen carreras de formación docente (92,1%). La mayor parte de estas universidades (28) forman profesores de nivel medio, en distintas disciplinas, mientras que sólo ocho forman docentes para la educación primaria, y diez ofrecen carreras de formación de docentes para el nivel inicial. En el sector privado, la proporción de universidades que ofrece formación docente disminuye en relación con el total del sector: sobre un total de 42 universidades privadas, son 26 las que ofrecen carreras de profesorado (el 61,9%).

De este cuadro de situación es posible destacar en primer término, que en las universidades recae mayoritariamente la formación de profesorado para la enseñanza media, mientras que la formación inicial y básica, se concentra mayoritariamente en los Institutos de Formación Docente. Cabe mencionar que cada grupo institucional mantiene una importante fragmentación y segmentación con distinta tradición, organización, trayectoria y recursos.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, crea el Instituto Nacional de Formación Docente <sup>1</sup>(INFOD), que es el organismo regulador en el ámbito nacional

---

<sup>1</sup> INFOD Instituto Nacional de Formación Docente

de la formación docente en el país. Entre algunas de sus funciones podemos mencionar:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.

En forma simultánea con el proceso de organización del Instituto, en el año 2007, se aprueba el “Plan Nacional de formación Docente 2007-2010: Estrategias de la formación Docente. Plan de mediano plazo-Plan de Corto Plazo”. Fue aprobado por Res (CFE) N° 23/07.

En estos últimos años ha comenzado en la Argentina un arduo proceso de transformación de la formación docente. Ante los evidentes vacíos importantes en materia de normativa respecto de la formación docente, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó una serie de resoluciones que intentan darle un orden y control a este sistema.

En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó los documentos “Hacia un acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, para la orientación de las políticas de formación docente. Estos documentos especifican particularmente que las universidades, en tanto también responsables de la formación inicial de profesores, forman parte de un sistema integrado formador y deberán ajustarse a los Lineamientos Curriculares Nacionales.

Asimismo, este documento aborda el tema de las Titulaciones y dedica todo un capítulo (V) a las Universidades en el Sistema Formador y la articulación de los

<sup>2</sup>ISFD con las universidades. En este sentido se busca superar la fragmentación y fortalecer estructuras de gestión del área.

La Resolución (CFE) N° 24/07, aporta los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Estos constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Ese mismo año, se aprueba también la Res (CFE) 30/07 que establece:

#### ARTÍCULO 1º.-

“Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son:

- a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.
- b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.”

En estos documentos se hace evidente el nuevo rol del Estado en materia de formación docente.

Según está explicitado en estas últimas resoluciones, el Estado es responsable y debe garantizar el carácter y la organización del sistema formador. Para ello, y sosteniendo que la relación entre autonomía institucional y determinaciones estatales debe ser redefinida, en el nivel del sistema formador podría avanzarse en el reconocimiento de las instituciones formadoras como actores políticos que participen en instancias institucionalizadas de definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo y de las regulaciones destinadas a asegurar la implementación de esas políticas.

---

<sup>2</sup> ISFD Instituto Superior de Formación Docente

Desde esta perspectiva, destacamos que la Res <sup>3</sup>CFE 72/08 establece claramente:

#### ARTÍCULO 1º.-

“El Sistema Nacional de Formación Docente se organizará institucionalmente en todo el país con arreglo a los principios de integración federal y convergencia de las políticas jurisdiccionales con la política nacional”.

#### ARTÍCULO 2º.-

“El gobierno y administración del Sistema Nacional de formación Docente es responsabilidad concurrente del Poder Ejecutivo Nacional, a través del MINISTERIO DE EDUCACION y de los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las políticas y estrategias de formación docente se concertarán en el ámbito del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. El Sistema de Formación Docente será coordinado federalmente por el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACION DOCENTE”.

Conjuntamente sobre finales del año 2008 se aprobaron por Res (CFE) N° 73/08 y 74/08, una serie de recomendaciones para la adecuación de ofertas de títulos de formación docente a la Res (CFE) N° 24/07.

Como sabemos, la formación de maestros del nivel inicial y de educación básica tiene una duración promedio de cuatro años y la de profesores de enseñanza media, cuatro años si se realiza en los institutos superiores no universitarios y de cuatro a seis años (según la institución) si se realiza en la Universidad (en muchos casos el título docente es post licenciatura, como una posibilidad de doble titulación y la inserción en el sistema educativo, fundamentalmente en las carreras humanísticas o sociales).

---

<sup>3</sup> CFE Consejo Federal de Educación

A nuestro entender, concebir a la formación docente como sistema, implica que las acciones tendientes a la cobertura de las necesidades de formación se planifiquen a escala del sistema, con participación activa y necesaria de cada jurisdicción.

A pesar de que las provincias tienen sus propios ministerios, se nota la incidencia del Ministerio de Educación Nacional, que está generando una articulación importante del sistema de formación docente a través de la coordinación del INFOD.