



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**LA EMPATÍA DOCENTE Y LA VOCACIÓN EDUCATIVA
PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR
DEL ALUMNADO. CASO: UNIDAD ACADÉMICA
PREPARATORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ZACATECAS, MÉXICO. PERIODO 2024**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Aleth Xochipilzihuitl Gutiérrez Bañuelos

Directora:

Dra. Sonia Villagrán Rueda

Zacatecas, Zac.; a 5 de diciembre de 2024

RESUMEN

El presente estudio analiza el impacto de la empatía docente y la vocación educativa en el rendimiento escolar del alumnado de la UAP-UAZ durante el periodo 2024. A través de una metodología mixta en la que se detectaron las relaciones conceptuales entre las palabras claves y, posteriormente, se realizó un análisis de los niveles de empatía y vocación con la que cuentan el profesorado del centro de trabajo mencionado para concluir con los resultados que destacan la importancia de fortalecer las habilidad y capacidades interpersonales del colectivo docente para optimizar el ambiente áulico y promover una educación humanista en la EMS.

Palabras clave: Empatía docente, vocación educativa, rendimiento escolar, Educación Media Superior.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el patrocinio para la realización del presente estudio: *“La empatía docente y la vocación educativa para la optimización del rendimiento escolar del alumnado. Caso: Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Periodo 2024”*. No cabe duda que el sustento del Consejo brinda y favorece al desarrollo académico, social y científico de las mexicanas y los mexicanos.

Asimismo, agradezco a mi alma mater, la Universidad Autónoma de Zacatecas que ha sido mi segunda casa desde el Nivel Medio Superior, Licenciatura, Maestría y también, ahora, mi actual centro laboral, es un orgullo pertenecer a tan loable institución. De igual manera brindo mi total reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por su buen recibimiento en la estancia corta de investigación que se llevó a cabo durante el presente año.

Agradezco a mis lectoras y lector y a mi asesor en la UNAM porque ellas y ellos configuraron las palabras correctas para el impulso al progreso y mejoría de este trabajo, su conocimiento fue imprescindible para la culminación de mis estudios de posgrado. Asimismo, a todas y todos mis docentes ya que, de manera empírica, mi hipótesis de tesis se cumplió, puesto que su calidad humana y vocación estuvieron impregnadas en cada clase y conocimiento que compartían, incluso en la convivencia dentro y fuera del aula.

A mi asesora, mi querida Dra. Sonia porque en sí, es un ejemplo a seguir, una mujer llena que irradia fortaleza y por ende es tan admirable, que realiza más trabajo del que se solicita y a pesar de las adversidades siempre mostró una sonrisa en todos los acercamientos, gracias por estos más de dos años de acompañamiento.

A la Dr. Favi porque la considero la docente más protectora de la Maestría, llena de amor que compartir para todas y todos junto con la Dra. Marisol y su accesibilidad hasta para compartir su tono de tinte de cabello. A la Dra. Norma porque al igual que todas es un ejemplo claro de lo que una mujer empoderada es capaz de hacer y demuestra cada día que la educación es un factor de cambio esencial en la sociedad.

Al Dr. Marcos pues en su seminario se terminaron de germinar las semillas de un pensamiento verdaderamente empático y crítico ante el escenario de la educación actual, además del tiempo compartido y la complicidad en nuestro proyecto de Podcast. A la Dra. Jose por brindar las herramientas tecnológicas para innovar en técnicas educativas y alejarse de una clase tradicional.

A la Dra. Hilda que en su posición de responsable de programa siempre mostró flexibilidad y accesibilidad para realizar cambios y apoyar en todo lo que fuera necesario y, sobre todo, a escuchar, aunque no se tratara de asuntos académicos. También al Dr. Raúl Sosa por hacer de las reuniones del Honorable Consejo Universitario un momento de convivencia e intercambio entre las y los representantes de los Programas de Docencia Superior. A todas y todos los trabajadores de la Maestría, a la Mtra. Karla, al Mtro. Alejandro Ortega, a la Mtra. Coquito, a Alejandro, que, sin ellos, y quien me pudo haber faltado, las instalaciones y el servicio no se distinguiría por su grata atención.

DEDICATORIAS

Es un placer agradecer a todas y todos los que se encontraron en mi camino, mis amistades viejas por comprender y apoyar mis decisiones y ausencias, también mi completa gratitud a las nuevas amistades reales que con risas y compañía hicieron de la estancia en la Maestría un lugar seguro para valorar nuestros comportamientos y corregir pensamientos e ideologías que no eran correctas pero juntas y juntos fuimos deconstruyendo.

Por otro lado, deseo hacer mención y dedicar a mi familia esta investigación, pues durante el desarrollo de este estudio estuvieron para escuchar mis quejas, risas, llantos, frustración, pero esencialmente me escucharon hablar de la satisfacción por haber elegido un programa de posgrado de Maestría tan adecuado y necesario. A mi mamá por ser mi sustento más grande y por ocupar el lugar de mi padre desde hace once años después de su pérdida, por ser el ejemplo de mujer y maestra que quiero llegar a ser, por sus valores, porque sé que por ella el sentido de empatía y vocación ya venían manifestándose en mi mente.

A mis hermanos porque los adoro, porque son sangre de mi sangre y valores de mis padres, porque me brindaron el apoyo emocional necesario en el momento adecuado, los amo, Gutiérrez, son excepcionales y me siento orgullosa de llamarlos hermanos, Huitzi y Kuau. A mis abuelitas que, aunque solo sabían que estaba ocupada porque 'hacía algo de estudio' los viernes y sábado de igual manera se mostraban orgullosas.

Por último, me quiero dedicar y agradecer a mí misma, porque lo logré, la incertidumbre desde 2022 por saber si sería seleccionada, el temor de no ser suficiente y la autoexigencia se lograron transformar en algo positivo, en la formación y empoderamiento de una Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. EMPATÍA DOCENTE Y VOCACIÓN EDUCATIVA.....	18
1.1 La empatía docente: antecedentes del concepto	19
1.1.1 Autores que definen la empatía	20
1.1.2 Teorías sobre la empatía.....	22
1.1.3 Empatía docente.....	26
1.2 Vocación educativa: una aproximación conceptual.	27
1.2.1 ¿Qué es vocación?	27
1.2.2 Factores que influyen en la elección de la profesión docente	29
1.2.3 Adquisición de la vocación educativa	31
1.2.4 Proceso estructural de la actividad escolar	35
1.3 Relación conceptual entre la empatía docente y la vocación educativa.....	39
CAPÍTULO II. RENDIMIENTO ESCOLAR: FACTORES QUE LE INFLUYEN, MEDICIÓN Y MEJORA.....	41
2.1 Discusión conceptual del rendimiento escolar.....	41
2.2 Parámetros de medición del rendimiento escolar	51
2.3 Consideraciones para fomentar la mejora del rendimiento escolar	57
CAPÍTULO III. LA EMPATÍA DOCENTE Y LA VOCACIÓN EDUCATIVA COMO ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA UAP-UAZ	59

3.1 Contextualización de la UAP-UAZ.....	59
3.1.1 Reseña histórica UAZ.....	60
3.2 Unidad Académica Preparatoria	62
3.2.1 Historia Unidad Académica Preparatoria.....	63
3.2.2 Plan de estudios UAP-UAZ 1993	65
3.2.3 Misión y Visión	69
3.3 La empatía docente y la vocación educativa: una relación necesaria para el rendimiento escolar	69
3.3.1 Instrumento: Evaluación de la Empatía Docente y la Vocación Educativa	71
3.3.2 Resultados del Instrumento.....	82
3.3.3 Observaciones finales	91
CONCLUSIONES.....	94
REFERENCIAS.....	99
ANEXOS.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Áreas que impactan la docencia: el entorno.....	36
Figura 2. Áreas que impactan la docencia: la tarea.....	37
Figura 3. Áreas que impactan la docencia: centro escolar.....	37
Figura 4. Condicionantes del rendimiento escolar.....	45
Figura 5: Dimensiones e indicadores de la empatía docente.....	74
Figura 6: Dimensiones e indicadores de la vocación educativa.....	75
Figura 7: Ítems Dimensión de análisis de la empatía docente.....	76
Figura 8: Ítems Dimensión de análisis de la vocación educativa.....	79

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Aspecto afectivo de la empatía docente.....	84
Gráfica 2: Aspecto cognitivo de la empatía docente.....	85
Gráfica 3: Aspecto comunicativo de la empatía docente.....	86
Gráfica 4: Aspecto social de la empatía docente.....	86
Gráfica 5: Aspecto moral de la empatía docente.....	87
Gráfica 6: Motivación y pasión por la enseñanza como parte de la vocación educativa	89
Gráfica 7: Construcción de la vocación como parte de la vocación educativa.....	89
Gráfica 8: Vida escolar como parte de la vocación educativa.....	91

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Tronco Común	105
Anexo B: Bachillerato de Químico-Biológico	105
Anexo C: Bachillerato de Físico Matemático	106
Anexo D: Bachillerato de Económico-Aministrativo	106
Anexo E: Bachillerato de Social-Humanístico	107

ACRÓNIMOS

EMS	Educación Media Superior
NMS	Nivel Medio Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAP	Unidad Académica Preparatoria
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

El presente estudio explora la relación entre la empatía docente y la vocación educativa que las maestras y los maestros pueden desarrollar para que se establezcan los canales de comunicación adecuados entre el colectivo docente-estudiantil y, en consecuencia, se favorezcan las condiciones para un pleno rendimiento escolar. Se toma como caso de estudio la Unidad Académica Preparatoria (UAP), de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en el estado de Zacatecas, México. Se reflexiona acerca del uso de la habilidad empática y el descubrimiento de la vocación y, si aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible evitar conflictos e inseguridades en el estudiantado en situaciones tan comunes y necesarias como lo son; realizar preguntas sobre los temas analizados, proponer cambios, exponer sus ideas, entre otros escenarios.

La educación muestra raíces antiquísimas, siempre repleta de interrogantes que se responden día con día y otros que siguen sin resolverse. En camino a la resolución de los cuestionamientos en torno al tema, desde la parte que corresponde al profesorado, es ineludible actualizar el conocimiento que se tiene de la práctica docente. Por ello, se genera la necesidad de realizar un estudio que aporte a la mejora de la educación a través de dos recursos: empatía docente y vocación educativa para detectar errores, cambiar los existentes y aspirar a una educación renovada.

El origen de este texto está en las motivaciones personales de la autora, las cuales se transformarían en incentivos laborales y académicos. Antes de dedicarse a la práctica docente, se hizo en el área de la traducción y el servicio al cliente. Más adelante, se laboró como docente de las asignaturas de Inglés y Humanidades, las

cuales fueron impartidas en Educación Media Superior (EMS). Se apela a esta experiencia ya que, a partir de un breve periodo de tiempo de trabajar como maestra, y aun cuando no es parte de su formación profesional de licenciatura, la autora logró generar una relación óptima y empática con las y los estudiantes, además de lograr mostrar su propia vocación. Estos antecedentes corresponden a la experiencia adquirida en el sistema educativo privado con la asignatura de Inglés, y con el alumnado de su actual centro de trabajo en la UAP-UAZ en la asignatura de Humanidades e Inglés.

La comunicación que se consiguió germinar de manera mutua entre docente y alumnado durante el proceso educativo en el aula, concluyó con el descubrimiento de algunos puntos de vista que la mayoría de estudiantes compartían, como la necesidad de una relación más cercana, humana y empática con sus docentes, pero siempre relacionada con la práctica docente, tales como: “maestra, es que usted sí nos entiende”, “el docente de cierta asignatura nos regaña sin justificación”, “no nos escuchan” o, “nos aburre tal clase, pero si le decimos algo a la maestra nos castiga”. De lo anterior surge la inquietud por buscar el bienestar del colectivo estudiantil, y aumentar la curiosidad por investigar sobre cuestiones tales como: ¿Por qué el profesorado no muestra empatía con sus alumnas y alumnos? y si esas mismas o mismos docentes demostraran empatía ¿Cambiaría en algo el rendimiento escolar del colectivo estudiantil?

La investigación sobre el tema planteado se lleva a cabo en la UAP-UAZ, debido a que la autora es docente en ese centro escolar. La UAZ se fundó en el año 1832 con el nombre de *Instituto Literario de García*, promovido por el entonces gobernador del estado de Zacatecas, Francisco García Salinas, motivo por el cual la institución

conserva su nombre, de acuerdo con la página web de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ, s.f). En la actualidad la Institución ofrece programas de licenciaturas e ingenierías y posgrados, además de educación secundaria y media superior. Cuenta también con servicio de estancia infantil y educación preescolar para las hijas y los hijos de sus trabajadoras y trabajadores.

Por lo que se refiere a la EMS, la UAZ comenzó una reforma universitaria en el año 1971, la cual trajo consigo el incremento de la población estudiantil, y posteriormente cambió sus políticas educativas. Fue en 1992 cuando se decretó un nuevo Plan de Estudios el cual se conserva, al presente, en todos los Programas de Preparatoria de la Universidad (UAP-UAZ, s.f.a). La Universidad conserva XIII Programas y dentro de su plan de estudios se encuentran las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Histórico Sociales, Humanidades, y Comunicación y Lenguaje. Los estudios en la UAP tienen una duración de tres años; los primeros dos años (cuatro semestres) se cursa un tronco común y durante el último año (dos semestres) se entra en una fase de especialización, el cual se conoce como “el bachillerato”.

Se eligió realizar este estudio debido a que se busca analizar las condiciones en las cuales se puede propiciar una mayor cercanía con las y los estudiantes mediante acciones o estrategias que pongan en práctica la empatía docente y vocación educativa, además de conocer si el colectivo docente hace uso de esas capacidades, y con ello se logre un mejor rendimiento escolar en el alumnado. Las edades de estos últimos, y que cursan la EMS en la UAP-UAZ, ronda entre los 15 a los 18 años de edad, aproximadamente, por lo que se contempla que se encuentran

en una etapa de desarrollo físico, de crecimiento personal y emocional, lo cual sugiere que puedan atravesar por momentos de inestabilidad en su carácter e identidad. Es indispensable, entonces, tener el soporte de adultos que las y los guíen; si bien, se espera que este apoyo lo reciban en su hogar, en su segunda casa, la escuela, se les debe brindar de igual manera la seguridad y confianza para expresar sus inquietudes.

Es importante hacer énfasis en el sustento integral donde interviene el profesorado, las madres y padres de familia, y la comunidad en donde se desarrolla el alumnado para lograr los objetivos de la EMS. En lo que corresponde a la UAZ, el “Código de ética” de la UAP reconoce los valores que orientan a la comunidad universitaria: “la integridad, el respeto, la libertad, la honestidad, la humildad, la tolerancia, la equidad, la solidaridad, el amor, la responsabilidad y el servicio” (UAP-UAZ, s.f.b). Estos son fundamentales para hacer cumplir la Misión y Visión de la Institución, pero como se observa, la empatía no está incluida y sorprende esta ausencia debido a que es esencial para comprender las emociones de las personas, ya que se estima que en el área de la docencia sería imprescindible para mejorar la relación docente-estudiante en aras de lograr un óptimo rendimiento escolar del alumnado.

En el contexto de la educación actual, por lo tanto, es fundamental entender la importancia de la empatía docente y el reconocimiento de la vocación. En primer término, por los cambios psicosociales que presentan las y los estudiantes adolescentes al momento de cursar la EMS en la UAP-UAZ. Por otra parte, existen posibles factores personales y contextuales como la familia, el centro escolar, las actividades académicas, el contenido de la asignatura, el clima escolar o bien, la práctica docente, las cuales podrían interferir en el rendimiento escolar del alumnado.

Es significativo, entonces, analizar los comportamientos que pueden mostrar las alumnas y los alumnos cuando el profesorado, con conciencia, acepta su vocación, se comunica de manera asertiva y logra que se perciba la empatía para que todas y todos puedan desenvolverse de buena forma en el aula, en consecuencia, aprovechen el contenido de la asignatura y logren así un rendimiento escolar adecuado. Es de alta trascendencia que se investigue sobre este tema y que se lleguen a conclusiones congruentes acerca de la empatía docente y la vocación educativa en el aula; el tema puede ser de valor para las y los estudiantes, y para las y los colegas docentes quienes muestren interés por el proceso educativo.

La búsqueda de fuentes para evaluar el estado del arte, por otro lado, se hizo a través de un buscador como Scholar Google y plataformas digitales y repositorios académicos como Repositorio Caxcan, y de otras Instituciones así mismo hemerotecas como SciELO, en uso de los conceptos “empatía docente”, “vocación educativa” (cabe señalar que algunas autoras y autores utilizan el término “vocación docente”), “rendimiento escolar”, “EMS” y “UAP-UAZ”. El rango de tiempo de publicación fue de 2016 a la actualidad. En la revisión de artículos, capítulos de libros y tesis en el ámbito internacional, se encontró que se han realizado más estudios en América del Sur, en países como Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú, mientras que en el ámbito nacional existe una carencia en las investigaciones que se relacionen directamente con la empatía docente, la vocación educativa y el rendimiento escolar.

El primer estudio revisado es un artículo por Franzese (2017), titulado “*The power of empathy in the classroom*”¹, publicado en Estados Unidos de Norteamérica. Su objetivo fue observar el poder que tiene la enseñanza empática en las y los estudiantes. La propuesta teórica se hace a partir de los estudios de la psicología educativa, los conceptos de referencia son: educación, pedagogía, empatía en el aula, inteligencia emocional y teoría de aprendizaje. La metodología fue de tipo cualitativo-descriptivo y la autora concluye que las y los docentes tienen el privilegio de moldear la percepción propia de las y los estudiantes, así como el proceso de enseñanza. Por otro lado, cuando se hace uso del poder de la empatía en el aula, se generan conexiones, confianza y proximidad.

El segundo trabajo que se presenta es el artículo realizado por Rodríguez, Moya y Rodríguez, en Ecuador, publicado en 2020 con el título “Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico”. El objetivo es examinar el significado del concepto empatía docente-estudiante mientras se utiliza como estrategia para el desarrollo académico. Para el marco teórico conceptual de la investigación se utilizaron los términos: empatía educativa, docente, alumno, estrategias educativas y buena convivencia, con un enfoque desde la psicología educativa. El estudio empleó los métodos inductivo, deductivo y documental exploratorio. Se llegó a la conclusión de que la práctica de la empatía facilita el aprendizaje y crea una relación entre emociones y resultados académicos. Además,

¹ “El poder de la empatía en el aula”. Traducción de la autora.

se observa que es posible adquirir conocimientos mientras se desarrolla la inteligencia intrapersonal.

El último artículo del ámbito internacional es el titulado: “La vocación docente como condición de la calidad educativa: análisis con expertos en educación”, redactado por Montes, y publicado en el año 2022. El objetivo es analizar la vocación docente desde la perspectiva de cuatro expertos en educación, a quienes se les realizaron entrevistas para comprender la relación entre calidad educativa y políticas educativas en Lima, Perú. Los términos que conforman el marco conceptual son: vocación educativa, identidad docente, y calidad educativa, y se trata de un análisis teórico desde el “*paradigma de la ciencia y la investigación científica correspondiente a lo hermenéutico*” (p. 574). En ese trabajo muestra que para contar con una educación de calidad es necesario tener docentes de calidad. La o el docente debe no solo enseñar contenidos, sino mostrarse creativo y reflexivo.

En el ámbito nacional son escasos los estudios que abordan el tema que a esta investigación compete, de ahí que representa un área de oportunidad para que se investigue y, posteriormente, se divulguen los resultados encontrados. El artículo “Rendimiento escolar” por Morales, Morales y Holguín del año 2016, publicado en México, discute los términos rendimiento escolar, rendimiento académico y educación escolarizada. El objetivo principal es analizar el concepto de rendimiento escolar desde sus orígenes hasta sus alcances. Asimismo, se realiza una distinción conceptual entre rendimiento escolar y rendimiento académico. El estudio utiliza el método cualitativo para evaluar los distintos conceptos que diferentes autoras y autores han definido como rendimiento escolar. Se concluye que es necesario alejarse de marcos teóricos ya que delimitan procesos complejos como la actividad educativa escolarizada.

Dentro de las fuentes nacionales localizadas también se incluye el libro titulado *Estudios sobre el desempeño académico*, editado en 2017 por Heredia y Cannon, cuyo objetivo es presentar seis estudios de casos para relacionar el concepto de desempeño académico con variables como factores familiares, personales y escolares que inciden en él. El marco teórico-conceptual de las investigaciones está integrado por conceptos como: desempeño académico, factores familiares, factores personales y factores escolares. Al ser diversos los casos de estudios, el enfoque teórico en general que transversaliza la publicación es la propuesta teórica de estudio del desempeño académico sugerido por Coleman a finales de los años setenta del siglo XX, cuyas líneas de investigación son “escuelas de calidad”, la “teoría del capital social y humano”, y la “calidad del servicio educativo” (Heredia y Cannon, 2017, p. 7).

En general la publicación emplea el método de estudios de caso. Los estudios llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos para identificar la relación de las variables con el desempeño escolar. Además, se utilizaron distintas muestras ya que, como lo señalan las editoras de la publicación: *“la investigación educativa debe ajustarse a grupos ya constituidos o muestras por conveniencia. Los instrumentos fueron en algunos casos elaborados exprofeso para la investigación; en otros se buscaron pruebas psicométricas ya consolidadas”* (Heredia y Cannon, 2017, p. 12). Las seis investigaciones cuentan con sus propias conclusiones, no obstante, apelando a una conclusión de todos los estudios, se explica que el concepto de “desempeño académico” es altamente cambiante y no se muestra de la misma manera en distintos contextos y con diferentes variables, por lo que se complica establecer una relación universal entre los factores que se mencionaron.

Por último, en las referencias nacionales, se tiene el artículo publicado por Lozano y Maldonado en el año 2020, “Factores docentes asociados a la reprobación en Educación Media Superior”, cuyo objetivo es señalar la asociación entre los constructos de apoyo docente, empatía e inclusión, con la variable reprobación en EMS en México. Esta investigación tiene como marco conceptual los términos: apoyo docente, educación media superior, empatía, inclusión y reprobación. La teoría que se utiliza toma como base tres constructos de manera independiente: el concepto de apoyo docente, inclusión y empatía, mientras que reprobación se retoma como variable dependiente. Es un estudio no experimental, descriptivo y correlacional. Esta investigación, por otro lado, concluye con la declaración de que las variables de ayuda docente, empatía e inclusión, no se asocian con la variable de reprobación en EMS.

Las fuentes revisadas en el ámbito local para el estado de Zacatecas, son limitadas. Se encontraron distintos estudios que relacionan máximo dos de las variables que conciernen a este análisis. Se localizó el estudio elaborado por las autoras Gutiérrez y Gutiérrez, y publicado como capítulo de libro en 2016 con el título “¿Es factible una educación humanista? Un análisis a partir de la función docente”, el cual está integrado en el libro *Trascender el neoliberalismo y salvar la humanidad*. Este trabajo tiene como objetivo analizar, desde el paradigma humanista, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se explora la teoría del paradigma humanista, educación humanista y enseñanza-aprendizaje, mientras que emplea un método cualitativo, desde el análisis discursivo. Concluye que el paradigma humanista es relevante en la educación por el énfasis que tiene en el alumnado, así como en el papel que adquiere la o el docente en la enseñanza.

La segunda obra en referir es el libro coordinado por Salas, Salas y Herrera, publicado en el año 2017 que lleva por nombre *Problemática de la educación media superior en Zacatecas*. Su objetivo es observar y analizar la problemática educativa que envuelve a la EMS en el estado de Zacatecas, así como diseñar y aplicar estrategias que garanticen y mejoren los servicios educativos. Todo a través de la óptica de siete capítulos escritos por especialistas en educación, quienes son docentes de la UAZ. En esa obra se percibe un marco teórico conceptual con temas como: reprobación, deserción, migración, pertinencia, y EMS. Como parte de las conclusiones, se expone que la deserción estudiantil de EMS en Zacatecas se debe a factores como la migración, bajos recursos económicos y a la influencia familiar. Se requiere combatir el problema a través de redes de apoyo de toda la comunidad estudiantil (familiares, docentes, etc.), así como de la sociedad en general.

Por último, se cita el trabajo de Ortega, Pérez y Acosta en el artículo “Competencias del docente, un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México”, publicado en el año 2020. El objetivo es identificar las competencias que se deben desarrollar por el colectivo docente universitario para planificar, gestionar y dinamizar, tomando como caso de estudio la UAZ. Se encuentran los términos: competencias docentes, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ejercicio profesional, gestión educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, y autoaprendizaje. Es un estudio no experimental cuantitativo, transaccional exploratorio; se realizaron análisis estadísticos comparativo y correlacional. Como parte de las conclusiones se logró establecer las competencias que utilizan las y los docentes, pues desarrollan competencias docentes interpersonales, metodológicas, de comunicación, planificación, trabajo en equipo y de innovación.

Es necesario destacar, en otro orden de ideas, los problemas que se pueden encontrar en la educación actual y local. Uno de ellos ha sido expresado por parte del alumnado que cursa la EMS en la UAP-UAZ en torno a la manera en la que las y los docentes de este nivel se desenvuelven en el aula, y la forma en la cual se llevan a cabo las clases. Tales comentarios hacen evidente que en muchas ocasiones existe carencia de solidaridad, equidad, tolerancia, servicio, vocación y empatía de algunas y algunos docentes lo que provoca que el estudiantado sienta frustración, inseguridad, baja autoestima, entre otros. La práctica docente y las actividades que se desarrollan a su alrededor son inherentes al rendimiento escolar del alumnado afectando los factores y variables que lo condicionan ya sea de manera positiva o negativa.

De esta manera, se formuló una pregunta general en los siguientes términos: ¿De qué forma la empatía docente y la vocación educativa puede favorecer el rendimiento escolar del alumnado, en particular en el caso de las Preparatorias de la UAZ? Para considerar el desarrollo más puntual de algunos aspectos, se plantean tres interrogantes particulares: 1. ¿Cuál es la manera en que la empatía docente se fomenta y se relaciona con la vocación educativa? 2. ¿Qué es el rendimiento escolar y cuáles son los factores que lo favorecen? 3. ¿Qué importancia tiene la empatía docente y la vocación educativa para favorecer el rendimiento escolar del alumnado y cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades anteriores de las y los docentes en el caso de estudio de la UAP-UAZ?

Se plantea como hipótesis que tanto la empatía docente como la vocación son habilidades susceptibles de desarrollarse y fortalecerse de manera constante. Este desarrollo está directamente vinculado al rendimiento escolar del alumnado, ya que permite al personal docente establecer una comunicación asertiva, escuchar y atender

tanto los logros como las dificultades académicas de sus estudiantes. En el contexto específico de la UAP-UAZ, estas habilidades pueden emplearse como herramientas para diseñar actividades didácticas efectivas, corregir errores, y fomentar procesos educativos innovadores que impulsen el aprendizaje y la mejora continua del estudiantado.

Por lo que refiere al objetivo general de este estudio se plantea el determinar las condiciones en las cuales la empatía docente junto con la vocación educativa influye respecto a la mejora del rendimiento escolar del alumnado, en el caso específico de los Programas de Preparatoria de la UAZ. Mientras que, para delimitar aún más se establecen tres objetivos específicos: el primero es conocer cómo la empatía docente fomenta y se relaciona con la vocación educativa, el segundo es identificar los fundamentos teórico-metodológicos del rendimiento escolar, las condiciones y factores que permiten su favorecimiento y el último, por otro lado, consiste en establecer la relación de empatía docente y la vocación educativa, el impacto que tienen en el rendimiento escolar del alumnado y el nivel de desarrollo de las capacidades anteriores que tiene el profesorado adscrito a la UAP-UAZ.

Se revisaron distintos estudios para estructurar el marco conceptual que sustenta esta investigación. Se encuentra primero el término “empatía docente” en conjunto con la “vocación educativa”; después el concepto de “rendimiento escolar”, “EMS” y, por último, “UAP-UAZ”. En cuanto al concepto “empatía docente”, Rodríguez, Moya y Rodríguez (2020), mencionan que la empatía, desde la psicología educativa, es una habilidad social necesaria en el mundo actual. Se plantea, además, que esta es la capacidad de entender problemas difíciles de la actualidad desde diversos puntos de vista y cómo contribuir para solucionarlos. Carpena (2016), por su parte señala que

la empatía se define como la capacidad de comprender lo que el prójimo piensa y necesita, además de conectar con su sentir como si fuera el propio. Por lo tanto, se sintetiza que puede ser cognitiva o puede ser emocional.

El mismo autor señala que la 'empatía cognitiva' implica "*tener pensamiento en perspectiva para imaginar qué piensa y siente otro: Sé qué sientes. Sé qué piensas*" (Carpena, 2016, p. 25). Del mismo modo, advierte que "*la empatía emocional conlleva: Siento lo que sientes, es decir, emocionalmente se sienten las emociones que siente la otra persona*" (Carpena, 2016, p. 25). Como se observa, Rodríguez, Moya y Rodríguez (2020) por un lado y Carpena (2016) por otro, definen la empatía ya sea como capacidad o habilidad, ambas definiciones son tomadas en cuenta para este estudio. En añadidura, es posible inferir que la empatía docente es la capacidad o habilidad que posee una o un docente para comprender lo que sienten o piensan las y los estudiantes.

El término de 'vocación educativa', a su vez, cuenta con diferencias según la autora o el autor que lo analiza. Montes (2022), por ejemplo, utiliza el concepto 'vocación educativa' mientras que Mórtoles y Lavalletto (2018) emplean 'vocación docente'; para fines de este análisis ambos términos son percibidos como sinónimos ya que no representan una diferenciación en significado. Mórtoles y Lavalletto (2018) explican que la vocación se posee o no se posee, es una percepción propia de los individuos que algunas veces es atribuida por ella o él mismo, y otras donde se percibe gracias a que otras personas declaran que la tienen. Mientras que la vocación docente o educativa, en esa misma línea, es la tendencia que tiene una persona "*para dedicarse a la actividad de enseñar con paciencia, responsabilidad, dedicación y servicio al prójimo*" Larrosa (2010, citado en Montes, 2022, p. 572).

En otro orden de ideas, el ‘rendimiento escolar’, de acuerdo con Morales, Morales y Holguín (2016), se asocia con diferentes términos como evaluar, acreditar, valorar, medir, entre otros. El desempeño escolar es, entonces, *“una dimensión del rendimiento académico y es un índice de valoración de la calidad global de la educación”* (Morales, Morales y Holguín, 2016, p.2). Se añade que, por su parte, el término al que se hace referencia es multidimensional y uno de los niveles que los conforman es el aprovechamiento como individuo del alumnado, y se relaciona con las calificaciones y los niveles de conocimiento desde la educación básica hasta la educación superior.

En cuanto a la “Educación Media Superior”, Salas, Salas y Herrera (2017) señalan que, en el año 2005, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó una reestructuración, desaparece la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica y se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). La EMS en general tiene una duración de tres años. La edad común del alumnado oscila entre los 15 y los 17 años. En México tiene la finalidad *“de dar al estudiantado, por una parte, los elementos para elegir entre las diversas opciones de educación superior al concluir el bachillerato; o por la otra, capacitarlo en actividades diversas enfocadas al ámbito laboral si lo cursó como profesional técnico”* (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 40).

Este estudio implementa una metodología del tipo cualitativa, la cual *“produce datos descriptivos, con las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Constituida por un conjunto de técnicas para recoger datos”* (López y Sandoval, 2016, s.p.). El método específico es el estudio de caso, el cual *“informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un período prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia”* (Monroy, 2009, p.

42). El estudio de caso, paralelamente, se caracteriza porque en su desarrollo existen tres momentos importantes: la observación, la recuperación y registro de la información, y la comprensión del fenómeno.

El estudio de caso se construye con la participación de las y los docentes (sin delimitar a la población por su edad, género, o nivel socioeconómico) de cuatro planteles de la UAP-UAZ, para que a través de su participación sea posible determinar la relación entre empatía docente, vocación educativa. En la primera etapa del estudio se pone en práctica la técnica de investigación documental para analizar la conceptualización de la empatía docente y vocación educativa. Además, se discute el término “rendimiento escolar” a partir de las propuestas de autoras y autores nacionales e internacionales.

En la segunda fase se desarrollan los tres momentos importantes del estudio de caso. Primero se observa de manera participante el caso de estudio; cuál es el nivel de empatía y vocación educativa con el que cuenta un grupo de docentes. El siguiente momento importante es la recuperación y registro de información, la cual se lleva a través del instrumento de cuestionario con escala Likert para que el profesorado pueda seleccionar su sentir referente a la empatía docente en el aula. Por último, en la tercera etapa se llega a la explicación del fenómeno y conclusión del estudio, para comprender cuáles aspectos son positivos y/o negativos para el rendimiento escolar de las alumnas y los alumnos y cómo se puede favorecer.

Se realiza a continuación una síntesis respecto al contenido de los capítulos que componen este estudio. En el primer capítulo se examina el concepto de empatía docente y vocación educativa, además que esboza la relación que existe entre ambos conceptos y su importancia en la práctica docente. El primer apartado realiza un

recorrido conceptual sobre la empatía para después orientarla a la educación a través de las principales teorías que envuelven al concepto. En segundo término, se hace la búsqueda del significado de vocación y desde una manera esquemática se deriva la vocación educativa. Se habla de los procesos de la vocación, en específico, desde un primer acercamiento a la docencia hasta las satisfacciones que puede tener en una o un docente cuando ya la acepta. Por último, en ese capítulo se enfrentan a estos dos primeros términos para concluir con la relevancia y favorecimiento que ellos tienen en la práctica docente.

El inicio del Capítulo II, aborda una discusión en torno al rendimiento escolar, desde las acepciones hasta las palabras que se utilizan para definir al mismo proceso y una manera óptima para enriquecer el concepto. Además, se señalan los factores que influyen en el desempeño de las y los estudiantes, destacando en ese apartado a la práctica docente. Por su parte, en el siguiente subtema se habla de la evaluación de múltiples variables que afectan y/o favorecen al rendimiento escolar, no desde un aspecto sencillo en el que solo se utilicen mediciones numéricas relacionadas con las calificaciones, sino que ya se hable, incluso, de un desempeño académico integral y la manera en que se puede lograr. Para finalizar se hace una reseña donde se establecen las maneras en las que se pueden favorecer la mejora de los factores y variables relacionados con el rendimiento escolar.

Para dar cierre a la tesis y a través del Capítulo III, en una primera instancia se contextualiza a la Universidad Autónoma de Zacatecas, lugar donde se llevan a cabo los instrumentos de medición. Es en seguida donde, de la misma manera que en el apartado anterior, se describe la Unidad Académica Preparatoria. Por terminar, se hace la revisión de las herramientas aplicadas hacia el colectivo docente con la

intención de acercarse a una conclusión fidedigna sobre la empatía docente y la vocación educativa y su relación con el rendimiento escolar.

CAPÍTULO I.

EMPATÍA DOCENTE Y VOCACIÓN EDUCATIVA

El presente trabajo que analiza los términos empatía docente y vocación educativa, así como su relación con la optimización del desempeño escolar de las y los estudiantes de la UAP-UAZ, tiene como primer tema *Empatía docente y vocación educativa* para conocer las definiciones, antecedentes, características, factores de desarrollo y optimización de ambos conceptos, asimismo, el vínculo que comparten.

En el primer apartado se construye la definición conceptual con un breve recorrido histórico y, en seguida, se señalan las principales teorías que envuelven al término de empatía para comprender la importancia que muestra en diversos ámbitos, así también se realiza un abordaje más completo sobre el objeto de estudio denominado empatía docente. Por su parte, en el segundo apartado se considera el análisis ante el concepto de vocación educativa, delimitando al colectivo de docentes que pertenecen a Educación Básica y Educación Media Superior, se determina cuál es su proceso y se elige uno de los conceptos definidos que funciona como sustento para el desarrollo del estudio.

Por último, en la formación del tercer apartado se entrelazan tanto empatía docente como vocación educativa para llegar a una conclusión alrededor de su conexión y la importancia de ésta, además, se nombran los frutos que la manifestación de ambas habilidades conjugadas y presentes en el profesorado pueden tener en la realización de la práctica docente para mejorar el rendimiento escolar del alumnado, en este caso, estudiantes de EMS.

1.1 La empatía docente: antecedentes del concepto

Se considera posible que la empatía es un elemento que, en el ámbito académico, funciona como estimulante para sustentar el desarrollo del alumnado. En primer término, por la edad que presentan las y los estudiantes al momento de cursar la Preparatoria, aproximadamente de 15 a 18 años, tiempo que corresponde a la adolescencia, la cual demanda desarrollo físico pues las y los estudiantes siguen mostrando transformaciones corporales características de esa etapa, también muestran cambios personales debido a que se forma su carácter social y personalidad. Del mismo modo, tienen variaciones afectivas porque están en construcción de su propia inteligencia emocional, lo que sugiere que el alumnado cuente con el apoyo de adultos el cual puede ser brindado por las y los docentes.

Asimismo, se hace énfasis en la empatía docente porque se estima que si el profesorado hace uso de esta capacidad se puede generar una relación adecuada y, sobre todo, fomentar una comunicación constante y asertiva entre las y los integrantes de la práctica enseñanza-aprendizaje (profesorado y alumnado) para contribuir a que las y los estudiantes muestren mayor interés hacia una materia y mejorar, a su vez, el rendimiento escolar.

Empero, antes de analizar la relación existente en las variables propuestas, es necesario diseñar un camino para la definición de empatía; qué es, cuáles son las teorías que rodean el término, qué ámbitos académicos la estudian, quiénes son las y los principales autoras y autores, cómo se genera, cuál es el proceso empático y la conexión del concepto con la docencia.

Por lo anterior, es necesario comenzar a definir a la empatía y hacer una búsqueda hacia sus antecedentes. La palabra muestra raíces griegas “*epathón, sentir,*

y del prefijo *εν*, preposición inseparable que significa dentro” (Olmedo y Montes, 2009, p. 1). No obstante, es hasta que el escritor inglés Tichener (1909) tradujo por primera vez del alemán la palabra *emfühlung*, con la definición “sentir adentrándose en el otro”. El término empatía se retoma a partir del siglo XX y muestra una gran diversidad de acepciones con relación a los campos disciplinares que le analicen como los ámbitos psicológicos, educativos, sociales, entre otros, con la autora o autor que hable de ella y de la teoría desde la cual se estudie.

1.1.1 Autores que definen la empatía

En la investigación de Muñoz y Chaves (2013) se realiza una síntesis de los autores con mayor relevancia en el análisis del proceso empático, es importante mencionarlos para sustentar el concepto. Se encuentran, por ejemplo, Deutsch y Mandler, quienes consideran a la empatía como un proceso cognitivo, mientras que autores como Hoffman, define la empatía como un proceso afectivo, asimismo, existen otros y otros que reflexionan que se trata de un proceso comunicativo (citados en Muñoz y Chaves, 2013).

Además, en el estudio de Olmedo y Montes (2009) se puntualizan los aportes de la teoría de Role-Taking de Mead, quien añade la importancia de relaciones interpersonales, factores sociales, y analiza que en el proceso empático se intenta percibir lo que siente la otra persona, pero de una manera más cognitiva que emocional. Se establece que un proceso cognitivo se apunta al proceso cerebral que funciona para analizar la información que se recibe y se envía, mientras que si en la teoría que se analiza se señala como un proceso afectivo, se antecede al proceso

dentro de la mente humana que puede expresarse a través de sentimientos y emociones.

A propósito de las diferencias entre el proceso cognitivo y afectivo, también existen autores como Rousseau (citado en Wispé, 1987) que concibe la empatía como un comportamiento dirigido a cooperar y convivir de manera positiva con la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser mejores ciudadanas y ciudadanos, de esta manera surge un proceso o función social. En otros términos, se encuentra el autor Smith (1759) como se citó en Wispé (1987) quien reflexiona que la empatía es una de las bases morales. Además, se hace énfasis en que la empatía dentro de las emociones y el afecto en el desarrollo moral de las personas promueve el altruismo, favorece conductas prosociales y frena la agresividad.

En adición, es posible proponer que la empatía, ya sea desde su aporte afectivo, cognitivo, comunicativo, social o axiológico tiene justamente implicaciones en el comportamiento de las personas en su entorno y se alude a la posibilidad de que estas utilidades pueden promover el desarrollo social y emocional del alumnado de Preparatoria si se hace uso constante de la empatía por parte del colectivo docente.

La siguiente aportación de las autoras Muñoz y Chaves (2013) es que la empatía *“es una respuesta emocional a las situaciones contingentes de los otros, así como una predisposición para actuar de una manera determinada ante situaciones emotivas vividas por otros y, en esa medida, es susceptible a ser aprendida y enseñada”* (p.127). Por lo que se establece que la empatía incorpora tanto componentes emocionales, afectivos, sociales, cognitivos que pueden favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se cierra este ciclo de definiciones con la interpretación de Muñoz y Chaves (2013) en la cual se expresa que la respuesta empática lleva consigo la capacidad para entender al prójimo y ponerse en su lugar, a través de la observación, de la información verbal y la reacción afectiva de compartir el estado emocional; tristeza, alegría, enojo, miedo, etc.

Llegado este punto, se considera que la empatía es una capacidad que tiene como función entender al prójimo y puede ser enriquecida, en este caso por el profesorado al estar relacionada con la cognición y las emociones, y, por tanto, formar parte de la inteligencia emocional que cada persona desarrolla. La empatía, entonces, tiene la capacidad de ser fomentada desde de la observación; la observación de las y los docentes hacia sus estudiantes y viceversa.

1.1.2 Teorías sobre la empatía

Se contemplan ahora las teorías, técnicas y conceptos que aporta la psicología y biología a la empatía. Para comenzar, Plutchick (1987) hace alusión a la perspectiva evolucionista que sugiere que la empatía está constituida por una serie de comportamientos y aprendizajes heredados del aspecto social. Además, la empatía se considera esencial para la supervivencia, por ejemplo, en el mundo animal cuando las crías necesitan del respaldo de la madre o padre para salvarse de depredadoras y depredadores, o los vínculos que se generan en las manadas, parvadas, cardúmenes, etcétera para sobrevivir.

Igualmente, surge el *Role-playing* de Moreno (1914) que piensa a la empatía como una habilidad social. Mientras autores como Adler (1927, citado en Olmedo y

Montes 2009) que estima que la empatía es una cualidad independiente del hombre, esto quiere decir, que opina que la empatía es una capacidad innata de la especie humana.

Por contraste, en la perspectiva desarrollista, Plutchick (1987) indica que las y los infantes, sobre todo bebés, son sensibles a las respuestas afectivas de las y los adultos, las expresiones de ambos canales de comunicación tienden a ser manifestación de una conciencia empática. Posteriormente, las niñas y los niños comienzan su desarrollo emocional a través de experiencias sociales, culturales, de educación, entre otros, y continúa en la adolescencia.

Desde una óptica localizacionalista y los avances de la ciencia, se establece que *“los neurocientíficos evidencian que estamos equipados biológicamente para ser empáticos, como una estrategia de supervivencia que permite construir lazo social, en esta medida la empatía nos facilita acercarnos a otros, comprender y sentir como ellos”* (Muñoz y Chaves, 2013, p.131).

Tanto el plano desarrollista como el localizacionalista reflejan que la empatía no es independiente del hombre, o es una capacidad innata, sino que se afirma que la especie humana está capacitada biológicamente para ser empática desde la necesidad de supervivencia hasta los constructos sociales. Además, que la práctica empática desde infantes favorece el desarrollo de la inteligencia emocional.

Por otro lado, se hace referencia al descubrimiento de las neuronas espejo. Sintetiza Morris (2014) que también llevan por nombre neuronas de la empatía, ya que están relacionadas con la comprensión de las y los demás. En adición, las neuronas espejo de quien observa funcionan como un sistema para comprender las acciones del prójimo y así experimentar la empatía.

Por lo que se refiere a otras teorías relacionadas al ámbito de la psicología Freud (1953, citado en Olmedo y Montes 2009) analiza los conceptos de empatía e identificación y señala que el ser humano tiende a identificarse para construir su personalidad. Este proceso resulta ser más sencillo cuando se modela la conducta a través de la comparación con otros individuos y ¿no son las y los docentes ejemplos a seguir de las y los estudiantes?

Otro punto importante, y haciendo referencia a que se enseña con el ejemplo, menciona Aquino (2017, p. 26) que “según Einstein, la única manera racional de educar es mediante el ejemplo”. Las y los estudiantes pueden replicar y promover, como se mencionó anteriormente, el altruismo, mejorar conductas y fortalecer relaciones sociales, así como disminuir la agresividad favoreciendo, encima, su rendimiento escolar. Ahora se examina brevemente el aporte de Reik (1983) sobre el proceso empático:

1. Identificación. Fase donde gracias al control consciente se puede llegar a la contemplación de la otra persona. La persona se proyecta dentro de otra y se experimenta lo que siente el prójimo.
2. Incorporación. Se incorpora al prójimo en el interior propio y se asumen sus experiencias como si fueran propias.
3. Reverberación. Entender el significado de lo que se hace, para lo cual empieza a interactuar el yo con el yo interiorizado.
4. Separación. En esta fase y después de haber realizado el proceso anterior, se separan las implicaciones y se utiliza la razón mientras se realiza un análisis objetivo.

En la literatura analizada se acepta que la empatía se relaciona con la comprensión de las emociones del prójimo y su individualidad. Además, con el proceso descrito antes, se deduce que todas y todos pueden hacer uso del proceso empático, y la empatía, en general, puede ser fomentada y desarrollada sin importar la alta o baja habilidad de empatizar que se posea.

En otro orden de ideas, es preciso realizarse la pregunta ¿qué hace una o un docente en el aula? después de varias respuestas analizadas, una de las más importantes es que el profesorado comunica, es entonces donde se puede hablar de la empatía como función comunicativa. Al referirse a la comunicación, autores como Matamoros (2000) sostienen que se intentan cumplir ciertos requisitos para que esta función sea óptima y uno de esos requisitos es la empatía. Para lograr una comunicación positiva, la empatía se desempeña en el ámbito académico como una herramienta que ayuda a comprender los procesos de las y los estudiantes.

Como un proceso comunicativo, la empatía debe contar con un emisor y un receptor, ambos ofreciendo el papel tanto de escuchar activamente (receptor) como habilidades que hagan comprender el mensaje (emisor), también se debe hacer énfasis en que la comunicación puede ser verbal y no verbal. Sobre lo anterior, Muñoz y Chaves (2013) concluyen “*La empatía estaría implícita en la escucha, en la intención frente al mensaje recibido, en las acciones que surgen como respuesta al acto comunicativo, generando un clima que posibilita el encuentro humano*” (p. 133). Se sintetiza lo anterior añadiendo que en este ámbito la empatía logra obtener cercanía, proximidad hacia las y los estudiantes por parte del profesorado.

1.1.3 Empatía docente

En el estudio de Rodríguez y Rodríguez (2020) se destaca la necesidad de actualizar recursos didácticos en el ámbito académico, como la aplicación de la empatía para la comprensión y el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, para lograr hacer uso de esa herramienta es necesario que se tenga desarrollada la inteligencia emocional del colectivo docente. De manera irónica, la empatía forma parte de esa inteligencia, la cual, a su vez, está compuesta por el aspecto interpersonal e intrapersonal y se define como *“la capacidad para comprender a los demás e interactuar con ellos de forma cooperativa”* (Solar, 2006, p. 33). De donde surge la empatía como habilidad social imprescindible en el mundo actual.

Se hace énfasis también en que la función del profesorado no es únicamente el brindar conocimientos académicos, sino que, debido a que la o el docente convive con el alumnado día a día en las instalaciones de la escuela, al ser alguien constante en la vida de las y los estudiantes se toma el rol de consejeras y consejeros. El colectivo estudiantil, entonces, buscará acercarse para generar una comunicación más personal, incluso planteando dudas sin relación con lo escolar, es aquí donde la o el docente puede aprovechar expandir sus estrategias didácticas, desarrollar su propia inteligencia emocional, generar una comunicación asertiva y fomentar valores en un proceso bilateral.

El estudio de Franzese (2017) añade que el profesorado cuenta con el privilegio de formar la percepción de las y los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el colectivo docente debe comprender que el estudiantado merece ser visto como es y cómo puede llegar a ser, esto se puede entender de mejor manera cuando se arriesga la vulnerabilidad de la maestra o maestro para ser capaces de

sentir los obstáculos, así como los triunfos de sus alumnas y alumnos, es así como se cultiva la conexión, confianza y proximidad.

Es posible puntualizar que la empatía docente es la capacidad que todas y todos los docentes poseen, pero que solo algunas y algunos deciden fomentarla como habilidad para una mejor gestión de sus propias emociones y del alumnado. La o el docente empático son aquellas y aquellos que se interesan por tener una conexión significativa con las y los estudiantes, que buscan que el proceso enseñanza-aprendizaje sea complaciente y efectivo. Se concluye que la empatía docente es tanto capacidad como habilidad, que ayuda a contar con una comunicación asertiva entre docente-estudiante y fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional y la conexión humana.

1.2 Vocación educativa: una aproximación conceptual

Para comenzar a definir la vocación educativa es necesario retomar que este estudio analiza la relación de las variables empatía docente, vocación educativa, rendimiento escolar en EMS. Es ésta última variable la que se debe tomar en cuenta para definir la vocación educativa, ya que la mayor parte del profesorado de Preparatorias son profesionistas cuyo primer título universitario no está relacionado con la docencia y aun así, se dedican a esta labor.

1.2.1 ¿Qué es vocación?

Zaragüeta (1927) describe la relación de la palabra vocación con antecedentes religiosos, pues se hace referencia a personajes importantes en el cristianismo como

la vocación de Abraham o la vocación más inclinada al estado sacerdotal. Sin embargo, también se menciona la conexión de la vocación con la orientación profesional y los usos del concepto, este “*viene del latín *votare* o *vocari*, que significan respectivamente ‘llamar’ o ‘ser llamado’; y ambos verbos en infinitivo se relacionan con el sustantivo *vox*, equivalente al castellano ‘voz’* (Zaragüeta, 1927, p. 40). El mismo Zargüeta indica que, en un sentido amplio, todas y todos son llamadas y llamados y se sienten así respecto a algún aspecto en la trayectoria de sus vidas.

Propone Sánchez (2004) que el término de vocación, se asocia de manera común y tradicional con la llamada interior que reciben las personas y aunque parece estar llena de certezas, seguridad y, mayormente convencimiento, no es siempre de esa manera. Sea cual sea el caso, alude la misma autora a que la vocación es una característica trascendental en un sentido personal y social en la vida de alguien. El reparar en ella incluye la motivación y la autorrealización, o, por el contrario, la ansiedad.

Señala Sánchez (2004), además, que es usual confundir a la elección vocacional con otros términos semejantes como lo son “‘*preferencias*’, ‘*aspiraciones*’ y ‘*decisión*’. *De hecho, la preferencia y las aspiraciones pertenecen al ámbito de la deseabilidad, a diferencia de la elección que se vincula preferentemente con ‘las posibilidades’*” (p. 215). Agrega por otra parte que la decisión vocacional es distinta de la elección, es una parte de esa elección, es decir, se puede tomar a la elección como un proceso mientras que la decisión es parte del producto.

Por otro lado, Ferrero (1994, citado en Sánchez 2004), califica a los tipos de vocación. En primer término, se refiere a la vocación subjetiva, donde las personas se inclinan por una actividad, pero no cuentan con las habilidades y/o cualidades para

ejergerla. En seguida se encuentra la vocación objetiva, aquí, las personas poseen dichas habilidades, pero no sienten atractivo a realizarlas. Mientras que el último tipo de vocación, la auténtica, es en la cual además de sentir inclinación por la actividad, se tienen las cualidades necesarias para llevarla a cabo.

1.2.2 Factores que influyen en la elección de la profesión docente

Existe la profesión docente que se genera al ingresar y egresar de una Universidad con fines pedagógicos o de educación. Las y los docentes que enseñan el nivel primaria o secundaria deben estudiar una licenciatura para lograr enseñar y convertirse en profesoras o profesores. El tomar la decisión de estudiar y entrar al magisterio depende de distintos factores que rodean a la próxima o próximo docente. A continuación, y gracias al análisis del estudio de Mórtola y Lavalletto (2018) se enlistan algunos de ellos:

- Familiares docentes. Se tomó la decisión gracias a la influencia de familiares y a su aproximación a la vida docente.
- Decisiones tempranas. Desde adolescente, incluso desde infantes las y los estudiantes de educación contaban con la añoranza de convertirse en maestras o maestros.
- Razones con tonos políticos. Se tomó la decisión por el deseo de transformar a la sociedad.
- Gusto por la niñez. Se origina gracias a la cercanía y gusto por las y los infantes.
- La cercanía. Otro punto que puede influenciar en la decisión de ser docente es la cercanía que las próximas y próximos docentes tuvieron con maestras y

maestros en su desarrollo académico y que fueron inspiración para su propia profesionalización.

En cuanto a la vocación como elección profesional Mórtoła y Lavalletto (2018) advierten que al elegir estudiar una carrera es normal que la palabra vocación se asocie al gusto por la profesión elegida, al anhelo de convertirse, en este caso, en maestra o maestro. Además, los mismos autores Mórtoła y Lavalletto (2018) dicen lo siguiente: *“Sostenemos que elegir la vocación se vincula con una decisión individual de optar entre las múltiples ofertas de formación profesional disponibles en la actualidad”* (p. 24). Situación contraria a la realidad del colectivo docente perteneciente a la EMS, cuya elección profesional, a nivel licenciatura no necesariamente fue ser maestra o maestro.

Se puede señalar que las y los docentes de Educación Básica escogen la profesión por distintas circunstancias con vocación o sin ella. Algunas o algunos que no perciben el gusto o la inclinación por la docencia en los primeros años de estudio, dice Mórtoła y Lavalletto (2018), será la práctica profesional lo que reafirme la elección vocacional.

Sánchez (2004) hace referencia a que mientras más arraigada está la vocación en una profesora o profesor es más sencillo encontrar una resolución a procesos como *‘bournout’*, por ejemplo. Además, menciona la misma autora que *“podemos entender la estrecha conexión que existe entre el ejercicio de esta profesión y la dimensión personal de cada enseñante; sus coordenadas internas son desencadenantes de su interés por esta tarea y del entusiasmo que transmita hacia la misma”* (p. 207).

1.2.3 Adquisición de la vocación educativa

Antes que nada, es imprescindible entender que la vocación puede tenerse desde que se nace o bien, ser descubierta a partir del recorrido del ejercicio profesional. Existen maestras y maestros que deciden serlo y educarse en escuelas de magisterio, en las Escuelas Normales, mientras que existen otras y otros (gran parte del profesorado de EMS) que descubren esa vocación gracias a su recorrido profesional.

De aquí surge la necesidad de analizar la vocación educativa desde la perspectiva de docentes de Nivel Medio Superior (NMS), para ello se toma como referente el estudio de Cárdenas y Santos (2015) el cual respalda, a través de la investigación, que la vocación docente y la adquisición de ésta es a través de un proceso que las y los profesionistas experimentan al dedicarse a la práctica educativa.

Se encuentran dos preguntas relevantes en el análisis de Cárdenas y Santos (2015) que dicen lo siguiente: “¿Quién forma profesionalmente a los profesores de educación media superior en México? ¿Cómo se forman los docentes de estos niveles?” (p. 5). La respuesta más sencilla es que es la trayectoria de la práctica docente lo que brinda experiencia al profesorado y es este último quien inicia una construcción vocacional al optar por la docencia.

Se debe agregar que Cárdenas y Santos (2015) muestran tres períodos relevantes en la construcción vocacional, y aceptan que estar en uno u otro de esos períodos se relaciona más sobre cómo la o el profesionista lo asume y realiza su práctica docente que de la temporalidad que ha pasado siendo docente, a este proceso se le llama diacronía de la vocación o como se le nombra en este estudio; la adquisición de la vocación.

Como se mencionó anteriormente, el colectivo docente de Preparatoria está en su mayoría compuesto por profesionistas que estudiaron una licenciatura con el pensamiento de ejercer esa profesión, pocas y pocos se proyectan a futuro convertidas o convertidos en quien brinda las clases. Es gracias a las situaciones contextuales y del momento que llevó a esas y esos profesionistas a convertirse en docentes. Mientras se toma lo anterior como referencia, se puede hacer el llamado al proceso de la adquisición vocacional que mencionan Cárdenas y Santos (2015) y se comparte a continuación, destacando tres fases relevantes.

Acceso al ámbito docente: el primer momento es cuando surge la posibilidad en una o un profesionista de convertirse en profesora o profesor. Esta es una etapa de descubrimiento en donde se sumerge un mundo laboral completamente desconocido repleto de dudas, pero a su vez también cargado de emociones encontradas.

En esta misma etapa se destaca que la o el profesionista muestra curiosidad por el nuevo trabajo, investiga (quizás no de manera formal) técnicas de control de grupo, dinámicas, entre otros, mientras que al no tener estudios en docencia o pedagogía recuerda a sus mejores maestras y maestros, las actividades que realizaba para saber qué aplicar y que no. El estudiantado quizás le motivó más, quizás le decepcionó, pero es este un punto decisivo, ¿es la docencia un trabajo pasajero o se convertirá en su trabajo por el resto de su vida?

Elección y establecimiento: se considera que el colectivo docente sigue viviendo en este punto la añoranza de su profesión inicial, es decir, aún desean una vida profesional relacionada con sus estudios fuera de la escuela y se resignan al no trabajar en otra área. No obstante, la posterior experiencia les motiva para prepararse

como docentes y desarrollar la voluntad de formarse para convertirse en mejores maestras y maestros.

Otro rasgo importante en esta etapa es cómo se fortalece la educación educativa y se constituye cuando el profesorado elige la docencia como opción de vida y se da cuenta de que:

“No es un proceso automático, sino que se va conformando diacrónicamente a través de los acontecimientos que llenan de sentido la vida personal de los maestros y comienzan a considerar su labor como aportes significativos en la formación para vida de otras personas” (Cárdenas y Santos, 2015, p.13).

Por otro lado, y a través de la experiencia, el profesorado adquiere habilidades que antes no tenía, concilia el conflicto que existía entre su profesión universitaria con la docente y se da cuenta de que puede seguir preparándose y adquirir nuevos conocimientos sobre la pedagogía. Por la parte del alumnado, muestra mayor interés por generar una relación significativa y en términos generales ya concibe la docencia a futuro y es consciente de las satisfacciones y obstáculos con los que cuenta la práctica.

Vocación educativa: el tercer momento es asumido por aquellas y aquellos docentes que toman la docencia como modo de vida profesional. La profesión de la docencia ahora se convierte en vocación educativa la cual *“no significa la entrega personal al trabajo magisterial o a la profesión docente sólo como medio de subsistencia, sino la entrega a los alumnos a trascender” (Cárdenas y Santos, 2015, p.15).*

Otro punto que se debe destacar es que en esta etapa es cuando el colectivo docente que ha pasado ya por dos procesos, disfruta de lo que ha cosechado a través de su experiencia. Ahora ya sabe cómo resolver conflictos con bases educativas,

puede y sabe cómo controlar al grupo con distintas dinámicas, empatiza con el alumnado y busca la comunicación asertiva. Es por eso que se considera que en este punto las maestras y maestros no sólo enseñan; educan, forman.

Asimismo, en esta fase el colectivo docente reconoce la docencia como vocación y hace de ella una construcción cotidiana al relacionarse de distintas formas con sus estudiantes, ahora su función ya no es solamente la de facilitar el conocimiento, sino que se convierten en consejeras y consejeros, en acompañantes de cierta etapa de la vida del alumnado. Es, de hecho, gracias a lo anterior que el profesorado percibe su rol de docente como una parte importante para las y los alumnos y aquellos obstáculos o situaciones complicadas que se pudieran llegar a presentar, no significan nada frente a la nueva valorización que se tiene de la relación educativa.

Otro punto destacable de esta etapa de la vocación docente es la manera en que las maestras y maestros dan paso a nuevas formas de enseñar, a adoptar características de enseñanza propia que han creado a través de su experiencia. Se atreven a compartir con otras y otros sus prácticas laborales, aciertos y errores, y enriquecen su conocimiento en la participación activa de talleres, congresos, cursos, diplomados, entre otros.

Refieren Cárdenas y Santos (2015) que en esta fase las y los docentes *“tienen la capacidad de comprender mejor las preocupaciones de los alumnos y de sus compañeros maestros y pueden contemplar la vida escolar”* (p.16) y, ¿no se trata de eso la empatía, de comprender al prójimo?

Después de dar conocer los tres períodos que forman la adquisición de la vocación educativa, Cárdenas y Santos (2015) concluyen que la construcción de ésta

no es un camino lineal, al contrario, se encuentra llenos de dificultades, sobre todo cuando se habla de que la trayectoria de esa o ese docente no comenzó desde el estudio de pedagogía o educación. Es importante señalar que cada maestra y maestro es quien diseña y construye su camino y proceso de vocación docente a través y gracias a su individualidad, es decir, su personalidad, su moral y ética, también se debe a su trayectoria, tiempo de experiencia, al contexto escolar.

Sánchez (2004) menciona como un escenario ideal debería ser terminar en una 'vocación auténtica', en la cual se sincronice lo que es atractivo de una actividad con las capacidades que se tienen hacia la misma. Por y para ello es necesario despertar habilidades, e integrar conocimientos que son esenciales para el desarrollo personal y profesional de una o un docente.

Por concluir, demuestra Sánchez (2004) que a pesar de que una o un actual docente que haya accedido a la profesión con desinterés no significa un impedimento para lograr el éxito en su profesión o que incluso encuentre la vocación a partir de su trayectoria laboral y se sugiere la siguiente cita para su reflexión "*aquello que se hace vocación, se transforma en algo creativo y hermoso*" (Sánchez, 2004, p. 220).

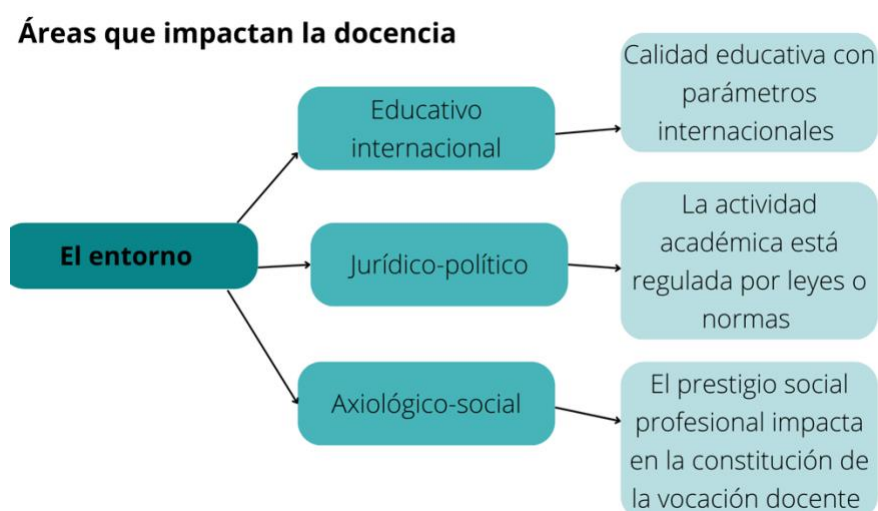
1.2.4 Proceso estructural de la actividad escolar

Recién se estudió la adquisición de la vocación educativa, la cual habla del proceso que pasan las y los profesionistas desde tener un primer acercamiento a la docencia hasta crear su propia experiencia y asumir su trabajo como parte de su vida. No obstante, y de manera simultánea existe también la sincronía, es decir, un proceso estructural que construyen las y los docentes en relación a la actividad escolar.

Sobre los procesos sincrónicos de la vocación docente, o, en otras palabras, el proceso estructural de la actividad escolar, Cárdenas y Santos (2016) aclaran que se trata de acciones que el colectivo docente realiza con base en el entorno nacional o internacional y también institucional, funciones específicas del trabajo que se relacionan con la vida docente y que terminan influyendo en la construcción de su persona. Se debe aclarar que la vida docente está llena de dificultades, no es solamente enseñar o preparar una clase, existen muchas responsabilidades que recaen en la o el docente, desde tareas académicas relacionadas con el curso, educativas y hasta administrativas.

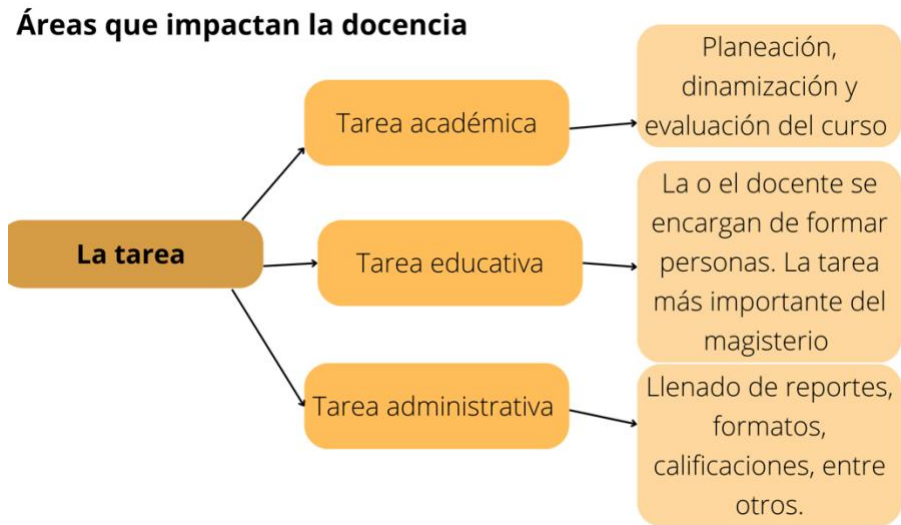
En el eje estructural o sincrónico que propone Cárdenas y Santos (2016) se pueden identificar tres grandes áreas que impactan la docencia; el entorno jurídico-político y axiológico-social, la tarea docente, académica y educativa, y los componentes de la institución escolar. Se muestran a continuación

Figura 1. Áreas que impactan la docencia: el entorno



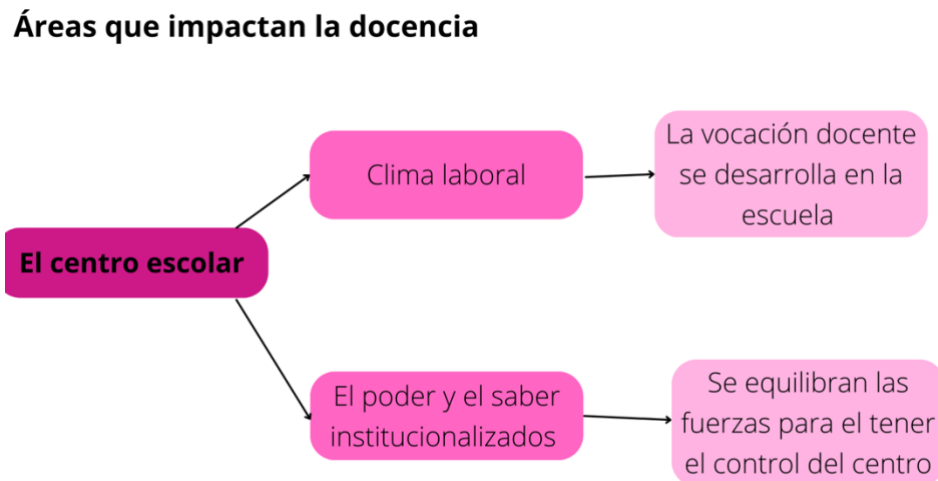
Fuente: Elaboración propia basada en Cárdenas y Santos (2016) agregar página

Figura 2. Áreas que impactan la docencia: la tarea



Fuente: Elaboración propia basada en en Cárdenas y Santos (2016)

Figura 3. Áreas que impactan la docencia: centro escolar



Fuente: Elaboración propia basada en Cárdenas y Santos (2016)

Las áreas que impactan a la docencia y que han sido mencionadas; el entorno, la tarea y el centro escolar pertenecen a la parte estructural de la vocación educativa, en estas áreas se fomenta la vocación ya que la o el docente, en cualquier etapa sincrónica que se encuentre, se entera de los posibles obstáculos y dificultades del magisterio, o bien, de que se tienen que realizar tareas como el llenado de formatos, reportes, calificaciones que no son de su agrado pero que aun así lo realizan por la convicción de ser docente, porque comprende que es necesario para desarrollar de forma óptima su labor.

Se puede concluir que tanto el proceso diacrónico, es decir, la adquisición de la vocación, el tiempo que transcurre entre el docente primerizo y cuando ya tiene experiencia y el proceso sincrónico, la parte estructural de la docencia, construyen la vocación docente. Es gracias a estos procesos que una o un profesionista o bien una o un docente egresada o egresado de la formación educativa, decide continuar o renunciar a la práctica docente.

Si la maestra o maestro recién inmerso en el magisterio decide quedarse y tomar la práctica docente como parte de su vida a largo plazo y con el proceso tanto diacrónico como sincrónico, se hará consciente de la responsabilidad que tiene, debe estar actualizada o actualizado del ámbito académico para no quedarse atrasada o atrasado en el trabajo y comprender también la responsabilidad axiológica-social de enseñar para seguir fomentando un mundo mejor.

En añadidura, Sánchez (2004) apunta a algunos elementos que pueden favorecer el sentido vocacional de la enseñanza; entenderse y reconocerse como docente, en otras palabras, identificarse con las actividades que pertenecen a la profesión, otro aspecto importante para desarrollar la vocación es la motivación a pesar

de los obstáculos comunes que se pueden encontrar en la práctica docente. En seguida se nombra al esfuerzo, un valor que fundamenta la voluntad, y con ello la valorización del trabajo. Por último, se habla de la autoestima, pues puede tanto potenciar o deteriorar la labor académica. Se deben, entonces, promover una autoestima positiva en el profesorado, en la persona detrás de la profesión.

1.3 Relación conceptual entre la empatía docente y la vocación educativa

Hasta ahora se ha mencionado la empatía docente, término al cual, a través del análisis de las teorías que le rodean y los conceptos que se han descrito sobre él, se adapta y se define como la capacidad con la que todas y todos nacen desde una perspectiva psicológica y biológica, pero que a su vez es una habilidad debido a que puede ser desarrollada por cada persona.

Si se une la empatía con la docencia entonces se dice que la empatía docente es la habilidad que la o el docente tiene o puede desarrollar para ponerse en el lugar de sus estudiantes, para comprender los procesos por los que pasan y para que eventualmente se genere una comunicación asertiva. La empatía docente funciona para relacionarse de manera significativa con las y los alumnos, para una enseñanza humanista que se preocupa por la calidad de la salud tanto física y emocional de las y los nuevos ciudadanos del mundo.

Por otro lado, se conoce la adquisición de la vocación educativa y los procesos de la vida escolar. Se comentó anteriormente que la decisión de ingresar a una carrera sobre educación no se relaciona directamente con la vocación, tampoco corresponde cuando aquellos profesionistas que por distintas circunstancias se encuentran

sumergidos en el magisterio, porque es de hecho a través de su trayectoria y experiencia que la mayor parte de docentes reconocen y descubren su vocación.

Sobre la vocación educativa se recupera cómo a través del tiempo y de los procesos estructurales la o el docente encuentran su afición, desde la trayectoria en la que se tiene el primer encuentro con la docencia, la consolidación, aceptación y buen recibimiento como parte cotidiana de esta práctica, hasta la aprobación de la estructuralidad, el enfrentamiento de los inconvenientes, dificultades de los procesos administrativos, la relación con la parte jurídica de la docencia y las necesidades de su centro escolar como se mencionó en líneas anteriores.

Si se unen ambos términos, se puede concluir que la empatía docente se relaciona directamente con la vocación educativa ya que es a través de esta última que se desarrolla la habilidad empática. Una o un docente que ya ha encontrado su preferencia por la educación se preocupa y se interesa por el bienestar del alumnado, por los obstáculos académicos y las situaciones personales que puede mostrar su estudiante. La o el docente que reconoce su vocación, ya es empática o empático.

CAPÍTULO II.

RENDIMIENTO ESCOLAR: FACTORES QUE LE INFLUYEN, MEDICIÓN Y MEJORA

El segundo capítulo de la presente tesina muestra como objetivo el identificar los fundamentos teórico-metodológicos del rendimiento escolar, así como los factores y variable que lo modifican. Se pretende estudiar el concepto desde sus acepciones hasta encontrar una que comprenda distintas vertientes para hablar de un rendimiento escolar óptimo; desde las calificaciones, la motivación y desarrollo emocional, el desenvolvimiento social, el contexto familiar, el clima escolar y el trabajo docente.

2.1 Discusión conceptual del rendimiento escolar

En las próximas líneas se hace un análisis del concepto de rendimiento escolar pues el objetivo general de la tesina es encontrar la relación entre empatía docente como parte de la vocación educativa y establecer cómo la carencia de las anteriores afecta al desempeño de las y los estudiantes que pertenecen a la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Es preciso e indispensable valorar la educación y realizar una aproximación a una de calidad para las y los jóvenes que estudian el NMS, en el sentido que se salvaguarden sus conocimientos, la manera de obtenerlos, su integridad física y mental, por lo que esto no solamente mejorará su rendimiento escolar y sus resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que permitirá que se adquieran herramientas que aporten a su bagaje académico y personal.

El concepto de rendimiento escolar es utilizado de la misma manera que los términos 'éxito académico', 'logro escolar', 'desempeño académico', entre otros, no obstante, todas esas palabras funcionan para hablar del mismo fenómeno como lo señalan Heredia y Cannon (2017) *"a saber, la medida en que un individuo se ha apropiado de contenidos especificados por los objetivos y es capaz de demostrarlo en algún tipo de prueba"* (p. 8). En otras palabras, este concepto principal y sus mencionadas acepciones remiten a la idea de la obtención de aprendizajes de una alumna o alumno basándose en una evaluación de contenidos académicos.

En adición, el término rendimiento escolar y sus sinónimos no son más que la reducción a un número, a una medición sistemática que no hace sino definir si una o un estudiante es capaz de seguir con sus estudios a través de la valoración del aprendizaje de temas específicos y que, como mencionan Morales, Morales, y Holguín (2016), *"el rendimiento escolar no es neutro, ya que produce efectos tanto positivos como negativos en los alumnos"* (p. 4).

Es necesario hacer énfasis en que se pretende que el rendimiento escolar no sea motivo de una cifra más en la vida del alumnado, sino que, además, se evalúe, se detecte y se mejoren sus capacidades sociales, motivación, autoestima, es decir, el factor personal. Por ello y a partir de la búsqueda de distintas fuentes, se señala cuáles son las variables que afectan el desempeño académico, así que se retoma que el término no abarca exclusivamente las cifras de las evaluaciones sino la manera en que se comporta la o el estudiante gracias a su desarrollo social y emocional. Se conoce que el objetivo es alcanzar una meta académica, en general, un aprendizaje, a lo que se menciona:

“Son varios los componentes del complejo unitario llamado rendimiento. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo a las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias” (Lamas, 2015, p. 316).

En contraste, Cano (2001) refiere que cuando se evalúa el rendimiento escolar es posible encontrarse con dos aspectos importantes. El primero señala el alcance que tienen las y los estudiantes en la puntuación de las evaluaciones de sus aprendizajes, mientras que el otro es sobre la eficacia de la escolarización. También se habla de cómo las escuelas presentan obstáculos al intentar conseguir objetivos que sean complejos y abstractos como lo pueden ser la formación de carácter y personalidad, la adquisición de valores, la creación de hábitos de estudios por parte de las alumnas y alumnos, el llamado a la cultura, entre otros.

Las actas de evaluación y calificaciones funcionan para brindar datos objetivos, empero, tienen consigo una gran cantidad de restricciones e inconvenientes a lo que Cano (2001) agrega que las calificaciones son un componente limitativo ya que *“tienden a valorar sólo la calidad de los logros y las metas educativas y no consideran las otras finalidades educativas que proclama los sistemas y que no se centran exclusivamente en los aprendizajes cognitivos o academista”* (p. 36). Cabe señalar que las estimaciones anteriores, a pesar de lo mencionado, se toman como aspectos aceptables para la medición del rendimiento escolar en la actualidad, pero debería, y se propone, que también se consideren otras variables.

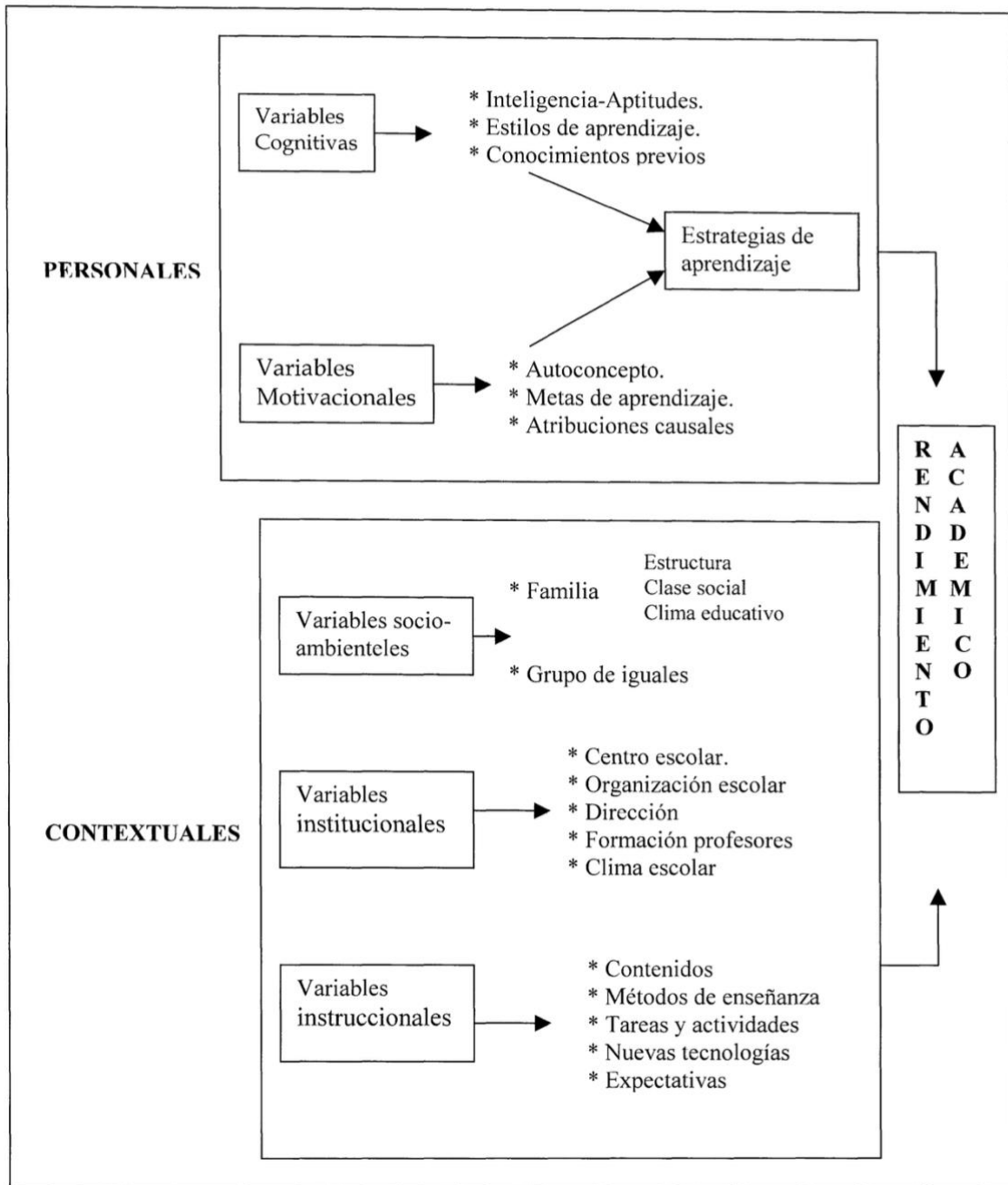
El desempeño académico es un asunto que debe interesar a distintas instituciones y grados académicos. Se menciona que es un interés que va desde el aspecto individual colectiva hasta lo que compete a las escuelas, siendo vertiente de

esta; también corresponde y se tiene obligación por parte de las y los docentes ya que desde sus posibilidades y capacidades pueden aportar, pues con ello se observa, a grandes rasgos, el nivel y la calidad educativa de las instituciones.

Existen en la literatura científica distintos estudios que analizan los aspectos que pueden influir en un bajo o alto rendimiento escolar. Dentro de ellos se encuentra el factor personal y las variables cognitivas y motivacionales, o el contextual que incluye dimensiones socio-ambientales, institucionales e instruccionales, como lo son la familia, el ambiente escolar, la asignatura, las estrategias didácticas que se utilizan en el aula y la que se analiza en específico y, con más detalle, es la del trabajo docente y su influencia en el desempeño del estudiantado.

González (2003) realiza un análisis de las variables que condicionan de manera directa e indirecta el bajo o alto rendimiento escolar y en el siguiente esquema se muestra cuáles son y posteriormente cómo lo afecta. Es importante subrayar que los agentes motivacionales, institucionales e instruccionales son las que competen al presente estudio y, para enfatizar, se observa en el mismo cuadro, cómo los estilos de aprendizaje, el autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales que se encuentran dentro del factor personal, la práctica docente, la formación de las y los docentes, el clima escolar, aspectos pertenecientes a la vertiente contextual, son cuestiones que pueden ser favorecidas por la o el docente.

Figura 4. Condicionantes del rendimiento escolar



Fuente: González, 2003, p. 248.

Con el fin de profundizar en los factores y variables que condicionan el rendimiento escolar, se retoma el esquema anterior para visualizarlas y se hace referencia a las aportaciones de otras autoras y autores que discuten el tema. El primer aspecto que se observa es el personal, el que alude únicamente a la individualidad de la o el estudiante, de él se desprenden las vertientes cognitivas relacionadas con la inteligencia y aptitudes, los estilos de aprendizaje y los conocimientos previos con los que ya cuenta el alumnado.

Hablar de inteligencia y cognición es un tema aparte, no obstante, estos términos son fácilmente asociados al rendimiento escolar, pues, de una manera carente, se les denomina como la principal incidencia en la obtención de un alto o bajo desempeño. Es importante enfatizar que la inteligencia y cognición no son lo único ni lo que mayor influencia tiene en los resultados. Mencionan Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007) *“un niño con inteligencia superior a la media y con un autoconcepto bajo puede obtener rendimientos suficientes pero no satisfactorios, mientras que otro de inteligencia media con autoconcepto elevado puede obtener mejores resultados”* (p. 600); por lo anterior, es importante tomar en cuenta otros aspectos como los que se desarrollarán a continuación.

Se destacan más adelante en el factor personal, las variables motivacionales; el autoconcepto, es decir, de qué manera se percibe la o el estudiante, puede ser como capaz o incapaz de obtener logros académicos. Ésta se relaciona con su propia persona, sin embargo, existen agentes externos a ella o él que también modifican e influyen en el autoconcepto, y se habla sobre todo de sus relaciones sociales, familiares y escolares, ésta última puede ser fomentada por la o el docente de manera

positiva o negativa y es la misma o mismo docente, que, como parte de su labor y vocación, puede favorecer la autoestima de su estudiante.

Cano (2001) determina que el autoconcepto implica tres diferentes niveles: primero se encuentra la autoimagen -la manera en la que la persona se percibe a sí misma-; en seguida se tiene la imagen social, es decir, la visión que se considera, tienen los demás de ella o él; por último, la imagen ideal como una manera de proyección de lo que le quiere ser. Es posible añadir que el rendimiento escolar no depende solamente de las capacidades que tiene la o el estudiante sino de las capacidades y el valor que se piensa poseen ellas y ellos mismos. En otras palabras, el rendimiento no se sujeta solo de la inteligencia y aptitudes, sino del autoconcepto y la autoestima.

El factor contextual, por su parte, cuenta con tres variables: socioambiental, institucional e instruccional. La primera se refiere, sobre todo, a la familia de la o el estudiante, el contexto donde se desenvuelve fuera de la escuela, la clase social a la que pertenece, entre otros. El apoyo y seguimiento de la familia en la trayectoria de una alumna o alumno es fundamental para obtener mejores resultados. Por ejemplo, sugieren Gutiérrez *et al.* (2007) que *“en el adolescente están presentes la motivación y la autoestima, los cuales se inician en etapas tempranas del desarrollo psicosocial, donde la influencia de la familia es un elemento sustantivo en la consolidación de la autoestima”* (p. 598). De la misma manera, se añade que las madres y padres son una fuente de sostén emocional que ayudará a la o el estudiante a descubrir la confianza en sí misma o mismo al tener apoyo para lograr el éxito académico.

Por su lado, en la variable institucional se destaca el centro escolar, la organización de la escuela, dirección, el clima escolar y, por supuesto, la formación de

las o los docentes que imparten clases. Sobre el clima escolar, Toscano, Peña, y Lucas (2019) sugieren que las relaciones óptimas entre las y los participantes de la comunidad educativa “*generan un clima de convivencia armónica en los salones de clase e instituciones escolares, que estimula la mejora del rendimiento escolar como indicador de la pertinencia y calidad de la enseñanza brindada a los educandos*” (p. 63). Se resalta el clima escolar pues las y los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en la escuela y con quienes coexisten en ella: directivas y directivos, colectivo de docentes y trabajadores y, claro está, con sus mismas y mismos compañeros.

En seguida, y otra variable que merece mención, es la variable del trabajo docente. Añade Cano (2001) que los trabajos de pedagogía como los son los estilos de enseñanza, los métodos y medios que se utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje o bien, los elementos estructurales, la experiencia de la o el docente, entre otras cuestiones, no son más relevantes al momento de la evaluación del rendimiento escolar como lo son las relaciones que se generan dentro de la propia aula.

Se halla un trabajo arduo que realizar desde lo individual (por parte del estudiantado), su familia y el centro escolar. Por lo que compete al estudio, se puede contribuir en algunas de esas variables; el autoconcepto, y el trabajo docente. Si bien no es posible subsanar todo desde las posibilidades y herramientas con las que cuenta el colectivo docente, sí se puede aportar a que las y los estudiantes incrementen su percepción personal y académica.

Es posible observar que los factores y, por tanto, variables que condicionan el rendimiento escolar, son elementos que en conjunto pueden asegurar el aprovechamiento, aprendizaje, convivencia, autoestima y autoconcepto del colectivo estudiantil. Sin embargo, es preciso notar y trabajar en lo que corresponde, es decir,

desde el trabajo docente, qué se puede hacer para cumplir con la práctica y para brindar una educación de calidad a quienes se debe el trabajo; las y los estudiantes. Es necesario llamar a la vocación, a la empatía y a la manera en que se comunica para formar alumnas y alumnos capaces, pero más importante que sean conscientes y se consideren capaces de obtener las metas académicas que se propongan.

Se retoma lo establecido en el Capítulo I, *Empatía docente y vocación educativa*, pues, a través de desarrollo de las herramientas anteriores, la o el docente cuenta con la habilidad de establecer relaciones sanas, de confianza, aportar a la salud mental de las y los estudiantes, generar un clima áulico óptimo, desarrollar actividades, estrategias y métodos de enseñanza creativos y favorecedores para sus estudiantes, en general, el colectivo docente que labora desde la empatía y la aceptación de su vocación, abona, desde lo posible, a la mejora del rendimiento escolar.

Se destaca, por otro lado, que todo lo descrito sigue apelando al concepto de rendimiento escolar donde la evaluación es exclusivamente de los aprendizajes académicos obtenidos, sin tomar en cuenta, justamente, aspectos personales que se observan en las variables que influyen el rendimiento escolar, como el autoestima, el autoconcepto, la organización de tareas académicas y actividades extra curriculares, las estrategias de aprendizaje que cada alumna y alumno desarrollan, el desenvolvimiento escolar y la adquisición de valores.

No es adecuado ni pertinente hablar solo de rendimiento desde un enfoque cuantitativo, es decir, solo un número, nota o validez, menos aún en la vida académica de una o un estudiante, pues incluso, la escuela no trata solamente de calificaciones sino también del desarrollo de las personas y sus habilidades sociales y emocionales,

así como las relaciones personales que generan con esas habilidades y que se desarrollan dentro contexto áulico. Para contribuir a lo anterior, se asegura que:

“el rendimiento escolar nunca debe ser considerado ni como un hecho aislado, ni como el resultado administrativo expresado en una nota y recogido en el expediente académico. Tanto su comprensión como su evaluación requiere una visión más plural y de múltiples intervenciones socio-educativas, en las diversas variables y condiciones que lo determinan” (Cano, 2001, p. 40).

Se hace hincapié en el trabajo docente y cómo éste puede mejorar el concepto que se tiene de la escuela, de una asignatura o la percepción de la o el estudiante de sí misma o mismo. Se hace mención que la empatía docente, como parte de la vocación educativa, genera un mayor acercamiento por parte del alumnado, lo que resulta en una comunicación asertiva que permite a las alumnas y alumnos expresar dudas tan sencillas con relación a la asignatura y los trabajos de ella, así como manifestar inquietudes que no le permite prestar atención en clase, por ejemplo.

Este trabajo está dedicado y hace un llamado a quienes se dedican a la educación pues se pretende que en el aspecto que se puede mejorar como colectivo escolar y de profesorado, se tomen acciones precisas y no adjudicar toda la responsabilidad a situaciones personales y emocionales ni al contexto o situación familiar que viven las y los estudiantes. Lo anterior es posible si se toma en cuenta que, desde una acción mínima, como lo es la empatía docente, se podrá tener una influencia significativa en el rendimiento escolar del estudiantado, en sus calificaciones y por consecuencia, en su vida académica, social, emocional. Quizás las maestras y maestros aún no se han dado cuenta que tiene en su poder las herramientas para formar estudiantes con un rendimiento escolar adecuado, desde la acepción más precisa y renovada del término.

2.2 Parámetros de medición del rendimiento escolar

En las siguientes líneas se muestra la importancia de la evaluación de gran parte de las variables que influyen en el rendimiento escolar, se recuerda que este último tiene múltiples características en las que no es verdadero, ni lógico, ni trascendente evaluar solamente los aprendizajes esperados de cierto grado escolar, sino que, como se ha mencionado anteriormente, es imprescindible que se evalúen, justamente, las variables que repercuten ya sea de manera positiva o negativa a las y los estudiantes para hablar de un desempeño académico integral y brindar un diagnóstico certero de qué está bien y qué se debe trabajar con respecto al favorecimiento del logro académico.

Previo a continuar con lo establecido, es importante redefinir el término, ya alejado de la idea paupérrima de una evaluación objetiva basada únicamente en calificaciones, números y cognición. Un ejemplo de este concepto, en el que ya se integran más variables, es lo propuesto por González (1988) que menciona primeramente que el logro escolar es una meta, que es la productividad, el producto final del esfuerzo que se manifiesta en las actividades de las y los estudiantes. En otras palabras, el rendimiento escolar es el resultado de múltiples factores; personal y contextual, del aprovechamiento, afrontación de la realidad (variables educativas, psicológicas y sociales), y adquisición de conocimientos desde académicos hasta axiológicos de las alumnas y alumnos.

Para comenzar a diseñar un trazo respecto a las maneras de evaluar el rendimiento escolar se debe mencionar, en primer término, que existen distintos tipos de valorizaciones y éstas están dirigidas, de igual manera, a diferentes aspectos o ámbitos de la vida de una o un estudiante, existen incluso estimaciones para el

colectivo docente y su desempeño, pero en este caso, laboral. Continuando en la misma línea de ideas, González (1988) señala y diseña una diferenciación circunstancial para entender dos tipos de evaluaciones principales que se relacionan con lo planteado; evaluación objetiva y de la maestra o maestro.

Las pruebas objetivas, en palabras de González (1988) “*pretenden una medida controlada, carente de subjetivismo y analizable estadísticamente, de un conjunto de saberes o conocimientos*” (p. 34). Mientras que, por otro lado, las del profesorado si bien, de manera general, se evalúa, fundamentalmente la adquisición de conocimientos, en las pruebas académicas entra también un conjunto de factores que llevan consigo un alto riesgo de subjetivismo, analiza González (1988).

En síntesis, la evaluación objetiva es aquella prueba estandarizada que analiza (sin subjetividades) algunas escalas necesarias por el alumnado, como puede ser conocimientos que se encuentren inmersos en el plan de estudios y cuyo contenido fue creado y revisado basándose en esos conocimientos, se agrega que estas pruebas pueden ser utilizadas para rescatar datos necesarios para la escuela como el nivel socioeconómico, por ejemplo. Por su lado, las estimaciones del profesorado suelen ser de índole subjetiva, aunque la o el maestro no lo perciba de manera sencilla, se pueden emitir juicios premeditados en el momento que se califica, evalúa y revisa, quizás, por el cariño al grupo o, en contraste, la apatía hacia él.

Muy distinto a las maneras de evaluar, se tiene que plantear la pregunta ¿qué variable del rendimiento escolar se desea conocer? ¿qué y de quién necesita saber la o el docente, la institución educativa o las dependencias de gobierno? Antes que otro tema, cuando se hace una evaluación del rendimiento escolar, se puede hacer desde

tres frentes, menciona Arroyo (1966) “*evaluar el rendimiento de un sistema educativo; evaluar el rendimiento del personal docente y el rendimiento de los alumnos*” (p. 4).

Arroyo (1966), realiza una síntesis de qué factores y cómo se deben evaluar para tratar el rendimiento escolar. Primero se menciona la evaluación referida al sistema educativo la cual “*ha de hacerse a escala nacional, seleccionando una serie de factores que deben ser lo suficientemente representativos de las características del sistema y debiendo cada factor estar integrado por una serie de rasgos sencillos, claros y concretos*” (p. 4). Algunos de esos factores son: el factor ‘institucional’, ‘personal’, ‘metodológico’.

En otro orden de ideas, Arroyo (1966) hace mención de las evaluaciones referidas al docente, donde se revisan aspectos tales como: el ‘factor alumno’ donde es posible agrupar variables por distintas características, como lo son la dimensión cognoscitiva, en otras palabras, las capacidades mentales del alumnado. Por otro lado, también se puede mencionar la vertiente afectiva, la cual refiere a los rasgos de personalidad de las y los estudiantes. Por último, la social, el papel que desempeña la o el alumno en su grupo social.

En el ‘factor maestro’, existen las dimensiones profesionales, personales y sociales, las cuales están constituidas por la actitud y postura ante la profesión, la motivación, los métodos, la organización y relaciones de trabajo, capacidad intelectual, presencia física, actividad en instituciones sociales, entre otros, mientras que el ‘factor científico’, se representa por la adquisición de conocimientos con relación a los objetivos que se establecen al inicio de ciclo escolar. También se tiene la formación de hábitos y destrezas y el desarrollo de actitudes positivas.

Es en el 'factor metodológico' donde se pretende adecuar los métodos que ya existen a la estructura del contenido actual, además, se busca adaptar la estructura psicológica y social de las alumnas y alumnos. Para finalizar con las evaluaciones referidas a la o el docente, se cuenta con el 'factor institucional', el cual es representado por la influencia de la escuela, desde el alcance, la dirección y los aspectos positivos o negativos de la misma.

Por último, y una de las evaluaciones que más se conocen y se realizan son las que se refieren al estudiantado. Esas pruebas pueden ser tratadas, de acuerdo a Arroyo (1966), desde tres perspectivas; el 'factor intelectual', 'psicológico' y 'social'. El primero agrega las variables de capacidad mental, conocimientos culturales, hábitos y destrezas mientras que, en el segundo, el psicológico, integra la estructura de la personalidad, la vida emocional y madurez de criterio. Por último, en el social, se hallan la adaptación social, el interés vocacional y la actitud o conducta.

Para continuar con el desglose de contenidos que competen la evaluación y medición del rendimiento escolar, se deben considerar distintos instrumentos con respecto al factor y variable. En seguida, se toma en cuenta el estudio de Barrios y Frías (2016), en el que, sin más, se habla de algunas herramientas utilizadas en distintos grupos de bachillerato y que fueron correspondidos con lo que se deseaba evaluar, es decir, en concordancia con el factor o variable.

Dentro del aspecto personal que se analizó en el esquema 'factores que condicionan el rendimiento escolar', fueron señaladas las variables cognitivas y emocionales con las que cuentan las alumnas y alumnos, estas variables son dependientes de la individualidad del estudiantado. Para evaluar el rendimiento escolar condicionado por las emociones, se sugiere en Barrios y Frías (2016), aplicar la prueba

'Trait Meta Mood Scale' (TMMS) de Goleman (2008) con el fin de observar las competencias emocionales, en otras palabras, las habilidades que se tienen para poder controlar los impulsos emocionales, evitar las emociones con consecuencias negativas y enunciar las satisfacciones de manera correcta.

Por otro lado, se recuerda que en el factor personal se incluyen variables motivacionales, de las cuales se desprenden 'el autoconcepto' y 'metas de aprendizaje' para ello, se puede hacer uso de una prueba que mide la autodeterminación de las y los estudiantes, la nombrada 'The Arc's Self-Determination Scale' (Wehmeyer, 1995) ésta, además, valora las fortalezas y debilidades personales del alumnado con relación a la autodeterminación para, posteriormente, poder planificar estrategias educativas, mencionan Barrios y Frías (2016).

El factor contextual, al igual que el personal, son de suma importancia para el desarrollo y la optimización del éxito académicos de las y los jóvenes que cursan la EMS. Se recuerda que de este factor se desprenden variables de suma importancia como los son; socioemocionales, institucionales e instruccionales, estas son independientes de la o el estudiante, tratan sobre cómo lo que le rodea y las personas que están cerca de ellas y ellos pueden ejercer un papel valioso y notable en su vida académica debido a que pueden ser favorecedores para su labor estudiantil o, por el contrario, perjudicarles de una manera tal que hasta podrían llegar al rezago, reprobación o deserción.

Por lo anterior y con el propósito de visualizar, a través de pruebas el contexto familiar, se propone la escala 'The Adolescent Family Process Measure' (Vazsonyi, Hibbert y Snider (2003) la cual mide, sobre todo, el apoyo emocional e instrumental que brinda la familia al estudiantado. Por otro lado, para conocer de qué manera se

desempeñan las alumnas y alumnos socialmente, las competencias sociales y la habilidad para afrontar las exigencias de su o sus contextos sociales, se cuenta con la evaluación 'The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters' (MESSY) de Méndez, Hidalgo, e Inglés (2002). Mientras que la escala prosocial 'Self-Regulation, Questionnaire' (SRQ) de Ryan y Connell (1989) evalúa el involucramiento prosocial, la forma en que el estudiantado, de manera personal, realiza actos con el fin de apoyar a su contexto.

Por último, propone Barrios y Frías (2016) que, para evaluar las condiciones de la escuela, el ambiente escolar, en específico, se haga uso de la dimensión ¿Qué pasa en la escuela? (What Happens at school?), del cuestionario American Institute for Research-Self Determination Scale (AIR-SD) por Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., y Stolarski, V. (1994). Para finalizar, se plantea el uso de cuestionarios dirigidos al estudiantado para evaluar el desempeño docente, donde se evalúe la práctica educativa; desde la planeación, la metodología, la comunicación, entre otros aspectos importantes que pueden influenciar en una óptima relación enseñanza-aprendizaje.

Existe en el vasto mundo de los estudios académicos, una gran variedad de pruebas que se pueden incluir para realizar evaluaciones del rendimiento escolar, alejándose de las evaluaciones cognitivas, de inteligencia y aptitudes y que, en contraste, se acercan a una evaluación global e integral de los factores y variables que benefician o perjudican el desempeño académico del alumnado, queda, como responsabilidad de cada institución, docente, familiar y, por supuesto, estudiante, abonar a la mejora y optimización de los aspectos mencionados para evadir y evitar

los bajos resultados, desde el autoconcepto de las alumnas y alumnos hasta la práctica docente.

2.3 Consideraciones para fomentar la mejora del rendimiento escolar

Como todo proceso, es necesario que se defina un orden en el contenido revisado de este capítulo, se han analizado los factores que influyen en el rendimiento escolar, los tipos de evaluaciones, las escalas y pruebas sugeridas para algunas de las variables que afectan el desempeño académico y, en consecuencia, se debe establecer la forma en la que se puede fomentar la mejora de cada factor y variable relacionada al rendimiento escolar.

Para iniciar se tomará en cuenta, de los factores personales, las variables en las que la empatía docente y vocación educativa pueden favorecer la mejora del rendimiento escolar. Se atiende entonces, dentro de las variables motivacionales; el autoconcepto, mientras que las variables institucionales e instruccionales del factor contextual se revisan; la formación de profesores, el clima escolar, los métodos de enseñanza, tareas y actividades, nuevas tecnologías y expectativas.

Es imprescindible establecer que la mejora de desempeño académico se llevará a cabo solamente si las y los actores del quehacer educativo, como docentes, directivos y administrativos y las personas que existen en el contexto familiar y social de la o el estudiante, cooperan para crear un ambiente áulico y en su hogar adecuado en el que las y los involucrados cuenten con una comunicación asertiva, apoyo. Desde lo que corresponde a la escuela, brindar una educación de calidad con la

implementación de estrategias para mejorar resultados escolares y la gestión de herramientas y agentes de salud que ayuden, además, con el bienestar físico y mental.

Claro es que la preparación académica del profesorado es fundamental para optimizar el rendimiento escolar del estudiantado desde la parte cognoscitiva, pero también el contar con estudios en educación, docencia y pedagogía, aporta a la mejora del desarrollo individual de las alumnas y alumnos cuando el docente es consciente de su vocación, y asimila el proceso enseñanza-aprendizaje como la formación emocional, axiológica y social de, en este caso, adolescentes. A ello agregan Barrios y Frías (2016) que *“los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesorado-alumno y la calidad de interacción entre compañeros”* (p. 78).

Por eso se hace énfasis en el clima escolar, en la manera en que se relacionan las y los estudiantes con la planta docente de su escuela, en este caso, desde el aporte que la o el docente realiza. Aquí se introducen nuevamente los términos ‘empatía docente’ y ‘vocación educativa’, pues a través de estas herramientas la maestra o maestro generan estrategias de aprendizaje y metodologías de enseñanza que pueden incluir, asimismo, las nuevas tecnologías para las nuevas generaciones, se puede aportar también al autoestima, al autoconcepto que tienen de sí las alumnas y alumnos, a su bagaje axiológico, cultural, social, para que en ellas y ellos se fomente el respeto, que sean prosociales y comprendan el compañerismo para que, a partir de una educación humanista, se pueda favorecer el rendimiento escolar.

CAPÍTULO III.

LA EMPATÍA DOCENTE Y LA VOCACIÓN EDUCATIVA COMO ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA UAP-UAZ

El tercer capítulo de la presente tesis muestra como objetivo, establecer la relación de la empatía docente y la vocación educativa, el impacto que tienen en el rendimiento escolar del alumnado y el nivel de desarrollo de las capacidades anteriores que tiene el profesorado tomando como caso de estudio la Unidad Académica Preparatoria (UAP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) “Francisco García Salinas”.

3.1 Contextualización de la UAP-UAZ

La investigación sobre el tema planteado se lleva a cabo en la UAP-UAZ, debido a que la autora es docente en ese centro escolar e imparte la asignatura de Humanidades e Inglés, por otro lado, se elige esta institución pues cuenta con una matrícula amplia en contraste a otras escuelas de EMS en el estado de Zacatecas. Se señala en el segundo informe de rectoría del año 2022 que existe un incremento de matrícula teniendo a 43,847 en toda la Universidad con respecto al ciclo escolar 2022-2023:

“De los cuales, el 56.5 % son mujeres y el 43% restante son hombres. Dichas cifras superan las del ciclo escolar 2021-2022, donde la matrícula total se consolidó en 41,698 estudiantes, es decir, que se incrementó un cinco por ciento en comparación con el ciclo anterior” (Ibarra, 2023, p.11).

En añadidura, de ese total mencionado, se puntualiza en el mismo informe que la Unidad Académica Preparatoria cuenta con 11,798 estudiantes, 6474 son mujeres y 5324 son hombres.

3.1.1 Reseña histórica UAZ

Con una retrospectiva histórica, en la página web de la UAZ (s.f.a) se diseña una breve cronología de la Universidad, siendo la primera fecha relevante en mencionarse el 13 de septiembre del año 1774 cuando en la capital de Zacatecas se solicitó al Virrey de la Nueva España la creación de un instituto, el Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas, encargado a padres jesuitas de la región donde se impartieron clases de Latinidad, Retórica, Filosofía, Historia, además de Teología Eclesiástica. Años después, en 1832 se sustituye el nombre por Instituto Literario de García y posteriormente pasa a llamarse Instituto de Ciencias.

Para alcanzar su independencia, no obstante, la actual Universidad se estableció como Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas. En 1959 y gracias al colectivo estudiantil y a su lucha correspondiente, se obtiene el nombramiento por parte del Estado sobre la autonomía del Instituto con la oferta académica de Secundaria, Preparatoria, Enfermería, Ingeniería y Derecho. Un dato más que se agrega en la página web oficial de UAZ (s.f.a) es que los planes de estudios, hasta ese momento, eran obsoletos y habían sido tomados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de que la práctica docente era caracterizada por el autoritarismo.

En la página de la UAP-UAZ (s.f.a), en añadidura, se menciona que en el año 1968 con el ingeniero José Isabel Rodríguez Elías el ICAZ se transforma en Universidad Autónoma de Zacatecas. Recién surge la discusión y el análisis de organización en cuanto a los contenidos, la metodología, las técnicas de enseñanza, y se toca el tema sobre los grupos en situación de vulnerabilidad de la sociedad de aquella época. Entre otras cosas el *Simposium de Reforma Universitaria* toma lugar entre los años 1971-1972 y se rescata el surgimiento de la Reforma de la Ley Orgánica, lo que reflejó el aumento en matrícula estudiantil, personal docente y administrativo además de ingresos económicos.

Se recuerda, por otro lado, que previo a la Ley Orgánica, los planes y los programas de estudio eran impuestos por las autoridades educativas y respondían al interés económico y político del momento, de esta manera se mostraba la desigualdad de oportunidades respecto a la enseñanza debido a que inició siendo para un grupo selecto y con privilegio en la ciudad de Zacatecas.

Se nombra nuevamente a la Reforma de 1971, de acuerdo a la página de la UAP-UAZ (s.f.a), pues es ahí donde gracias a la apertura de ideas y de acuerdo a la situación socio-política económica y también cultural, llega la oportunidad de elaborar un plan de estudios que respondiera y solucionara conflictos y que, además, toda persona que así lo deseara podría ingresar a las aulas, incluida la población vulnerable.

3.2 Unidad Académica Preparatoria

En otro orden de ideas, se señala en la página de la Unidad Académica (s.f.a), que *“desde el período colonial, han existido en México instituciones dedicadas a impartir las enseñanzas que corresponden a lo que actualmente conocemos como Educación Media Superior”* (s/p). Estas escuelas, con diferentes denominaciones, se encargaban de preparar a la población de una manera segregadora pues se dividía en la especialización en oficios para, al egresar, contar con un empleo o, en todo caso, la especialización en temas que podían llevar al alumnado a una educación superior. Surge entonces la necesidad de una movilidad social a la educación que termina por provocar la demanda de escolarización entre la clase oligárquica presente.

En la misma página de la UAP-UAZ (s.f.a) dentro de la sección histórica se apela a cómo, cuando corría el año 1988, se elige cambiar la organización curricular y que, a través del diálogo que al inicio fue interno, se logró socializar en un diplomado que concluyó con el Plan de Estudios 1993, el cual, a pesar de las ligeras modificaciones que se ha llevado a cabo desde entonces, no se ha reformado de manera completa. Se señala a la reciente Reforma Educativa gestionada por la actual administración de la Unidad Académica ya que, entre otras cosas, busca la actualización del plan de estudios que ha estado en vigencia desde hace 30 años, aproximadamente.

En otro orden de ideas, se toca el tema axiológico, en la página de la UAZ (s.f.d) se hace referencia a los valores fomentados en estudiantes, docentes, y personal administrativo los cuales coinciden, en su mayoría, con los establecidos en la Unidad Académica Preparatoria: integridad, responsabilidad, honestidad, solidaridad, respeto, servicio, equidad, humildad, libertad, tolerancia, capacidad y lealtad.

Es interesante que en la misma página de la Unidad Académica Preparatoria (s.f.d) se brinda información acerca del porqué es una buena opción ingresar a algún programa de la misma, haciendo énfasis en las características del perfil de sus egresadas y egresados como lo son; el dominio de los conocimientos de las áreas científico-técnico, social, humanístico y cultural que le localice en su plano local y nacional para su trascendencia ciudadana.

Se menciona también la capacidad de integrar dichos conocimientos para que sea partícipe de las situaciones de la vida contemporánea, se muestra que la egresada o egresado tiene capacidad de síntesis, reflexión analítica, tiene la habilidad de comunicarse de forma creativa a través de la lengua y sus formas, desarrolla, a través del deporte y artes, sus capacidades físicas y de desarrollo social. En síntesis, una formación integral que le permita ingresar al Nivel Superior.

3.2.1 Historia Unidad Académica Preparatoria

Como se ha establecido en líneas anteriores, al concluir el Foro de Reforma llevado a cabo en el año 1971, el Lic. Lázaro Rivera Hernández en conjunto de su Consejo Técnico, presentó ante el Consejo Universitario el inicio de un proyecto que trataba sobre el nuevo Plan de Estudios a aplicarse al segundo y al tercer semestre del Bachillerato Único, el cual, anteriormente era de dos años y con asignaturas optativas. Una de las tantas razones para implementar dicho Plan era:

“para lograr que el estudiante de preparatoria obtuviera los conceptos universales que lo preparan para conducirse como ser humano, en plenitud del significado, en el entendido de que una educación integral básica no excluía preferencias tempranas o inclinaciones intuitivas que debían asignarse a materias de carácter optativo” (Rivera, 2022, s.p.a).

Entre diversos argumentos como evitar el rechazo que se solía tener ante otra profesión, era prepararlos para la tolerancia, esto fue discutido durante el *Simposium Sobre Reforma Universitaria 1971*.

Por otro lado, la escuela preparatoria planteó la apertura de salidas específicas en quinto y sexto semestre pues, al hacerlo, se prepararía al alumnado de manera óptima. De acuerdo a Rivera (2022, a), se propuso para el primer y segundo semestre las materias de Biología, Física, Matemáticas, Metodología de la Ciencia, Introducción a las Ciencias Sociales, Taller de Lectura y Redacción y, por último, Laboratorio de Lengua Extranjera. En estos semestres se promovía la orientación vocacional, servicio social y actividad deportiva, en la actualidad estos fueron distribuidos a distintos semestres.

En el curso del tercer y cuarto semestre, la distribución difería de la presente, se tenían materias generales como Matemáticas, Problemas Socioeconómicos y Políticos de México, Seminarios de Literatura y Sociología, Probabilidad, Estadística, Psicología, Ética, Seminario de la Revolución Mexicana, mientras que se ofertaban materias de especialización en áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Económicas - Administrativas, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Químico -Biológicas. Cuando se concluían los cuatro semestres la o el estudiante era capaz de obtener el Título de Bachiller o Tecnólogo (se obtenía después del quinto y sexto semestre).

En otro orden de ideas, y según recuerdan Rivera y Cabrera (2020), este movimiento también fue fundamentado en la percepción que se tenía de la planta docente de la escuela preparatoria pues, no se contaba con la metodología requerida y se debía cumplir con el proceso enseñanza-aprendizaje. Se menciona que las y los docentes eran juzgados socialmente por la escasa preparación académica y la

indiferencia hacia sus actividades escolares, además que no se aprovechaba la capacidad de razonar del colectivo estudiantil, pues solo se ejercitaba su capacidad de memorizar.

Más adelante en el año 1986, señala Rivera (2022, b), se diseñó un diagnóstico para presentarse en el Foro de Reforma Interno, pues se consideraba que *“la Escuela Preparatoria debía ser un centro de estudios donde sus alumnos y profesores adquirieran un formación integral, científica, crítica y humanística, que los concientizara de las necesidades sociales, los involucrara en sus soluciones y satisficiera sus pretensiones como universitarios”* (s.p.b). Los objetivos se tornaron en reestructurar los planes de estudio, organización de las academias de conocimiento, creación de departamentos para el apoyo académico y servicio a la comunidad estudiantil.

Los objetivos específicos eran, por otro lado, diseñar una manera para llevar a cabo la práctica docente, generar un correcto instrumento de diagnóstico académico, analizar el proceso enseñanza-aprendizaje, detectar los elementos en los espacios escolares que obstaculizaban el proceso mencionado, establecer un perfil de maestras y maestros que impartieran clases en la Preparatoria, organizar el manejo de técnicas didácticas del profesorado y, por último, elaborar una propuesta de planes y programas de estudio para reestructurar el programa académico de preparatoria.

3.2.2 Plan de estudios UAP-UAZ 1993

El Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria de la UAZ, se estableció bajo la dirección del, en ese entonces rector, el Ing. Rogelio Cárdenas Hernández en el año

1993. El plan ha tenido diversas adaptaciones, pero ha sido la misma base desde entonces. Enseguida, se realiza una síntesis de lo establecido en el documento.

Se puntualiza en UAP-UAZ (1993) que las Líneas curriculares se dividen entre el Área de Conocimiento Conceptual Metodológico la cual incluye: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Humanidades y Comunicación y Lenguaje. Por otro lado, se encuentra el Área de Orientación; Taller de Integración o Profundización, Taller de Apreciación o de Iniciación Artística, Taller de Actividades Deportivas y Taller de Formación de Técnicas por Áreas. Las anteriores líneas curriculares, a su vez, se estructuran en tres fases: Introducción, Profundización y Especialización.

La Fase de Introducción tiene como objetivo que el colectivo estudiantil acceda a los conceptos básicos de las distintas áreas. En la Fase de Profundización, la alumna o alumno podrá comprender los conceptos centrales y profundizará en la aplicación de métodos científicos para la apropiación de contenidos. Mientras que, en la Fase de Especialización, el alumnado se adentra en las áreas de su elección y resuelve problemas teórico-prácticas del conocimiento.

Se define, encima, en el Plan de estudios que *“las actividades del presente plan de estudio se dividen en dos ciclos o núcleos que integran a las líneas curriculares y fases descritas anteriormente”* (UAP-UAZ, 1993). Esos son: el básico o tronco común que toma las Fases Curriculares I y II y permite el aprendizaje de las líneas curriculares y los enlaces interdisciplinarios. En tanto que el Núcleo selectivo va a coincidir con la fase curricular de especialización y permite la elección del estudiantado ante los contenidos que se adecuen a sus intereses.

Para concluir con esta caracterización del Plan de Estudios UAP-UAZ (1993), se enlistan las áreas del conocimiento y sus respectivas asignaturas, se rescata que algunas fueron modificadas o eliminadas del currículum:

1. Ciencias Exactas
 - Fase Introductoria: Matemáticas I, Matemáticas II
 - Fase de Profundización: Matemáticas III, Matemáticas IV
 - Fase de Especialización: Matemáticas V, Matemáticas VI, Probabilidad y Estadística Inferencial, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Cosmografía, Introducción a la Topografía, Lógica Matemática I, Lógica Matemática II
2. Ciencias Naturales
 - Fase Introductoria: Física I, Física II, Química I
 - Fase de Profundización: Química II, Ciencias Experimentales, Biología I.
 - Fase de Especialización: Química III, Química IV, Física III, Física IV, Biología II, Biología III, Ciencias de la Salud I, Ciencias de la Salud II, Ecología I, Ecología II
3. Ciencias Sociales
 - Fase Introductoria: Ciencias Sociales I, Ciencias Sociales II
 - Fase de Profundización: Ciencias Sociales III, Ciencias Sociales IV
 - Fase de Especialización: Administración, Ciencias Políticas, Demografía Derecho, Economía, Geografía, Psicología, Sociología.
4. Humanidades
 - Fase Introductoria: Humanidades I, Humanidades II
 - Fase de Profundización: Humanidades III, Humanidades IV

- Fase de Especialización: Metodología de la Investigación, Ética I, Ética II, Filosofía I, Filosofía II, Estética I, Estética II, Teoría de la Cultura I, Teoría de la Cultura II.

5. Comunicación y Lenguaje

- Fase Introductoria: Redacción I, Redacción II, Lectura I, Lectura II
- Fase de Profundización: Redacción III, Redacción IV, Lectura III, Lectura

IV

- Fase de Especialización: Comunicación I, Comunicación II, Teoría e Historia del Arte, Teoría e Historia del Arte II

6. Inglés

- Fase Introductoria: Inglés I, Inglés II.
- Fase de Profundización: Inglés III, Inglés IV
- Fase de Especialización: Inglés V, Inglés VI

De acuerdo a la UAP-UAZ (s.f.e), en el Anexo I: Tronco Común, se observan las asignaturas actuales, las áreas del conocimiento, la fase y el semestre, así como su duración a la semana. En el Anexo II: Bachillerato de Químico-Biológico se señalan las materias correspondientes y las horas de duración a la semana, en el Anexo III: Bachillerato de Físico Matemático, en el Anexo IV: Bachillerato de Económico-Administrativo, de igual manera se perciben las asignaturas correspondientes, así como en el Anexo V: Bachillerato de Social-Humanístico.

3.2.3 Misión y Visión

Por lo que corresponde a la Misión y Visión de la Unidad Académica Preparatoria, se responde en la página web de la misma, acerca de contribuir al desarrollo local y nacional, atendiendo a la educación obligatoria e incluyente mientras se proporciona:

“una formación integral de calidad a bachilleres y técnicos profesionales, en los cuales se fomenta al compromiso con la promoción al desarrollo humano sustentable; la participación proactiva en la sociedad del conocimiento; una sólida vinculación con su entorno social; y un respeto a la diversidad cultural, en la que se honre la convivencia democrática y a la cultura de la paz”
(UAP-UAZ, s.f.f, s.p).

Por su lado, la visión señala que la Preparatoria de la UAZ:

“tiene un modelo educativo consolidado en congruencia con la misión y visión institucional; y con un amplio reconocimiento nacional e internacional por ser promotora de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, a través de un plan de estudios con diversas modalidades de formación, que le permiten cubrir la demanda de educación a Nivel Medio Superior para los diferentes estratos socioeconómicos”
(UAP-UAZ, s.f.f, s.p).

3.3 La empatía docente y la vocación educativa: una relación necesaria para el rendimiento escolar

La empatía, como se ha definido hasta ahora en la presente investigación, es la capacidad que las personas tienen, es propia de un aspecto biológico y puede desarrollarse desde uno psicológico y, además, puede ser fomentada por cada individuo. Ahora bien, si se une a la empatía con la docencia, se dice que es la habilidad que la o el docente tiene o es capaz de desarrollar para entender a sus estudiantes, para comprender y ser crítica o crítico en los procesos por los que pasan y para que, eventualmente, se genere entre ambas y ambos protagonistas una comunicación asertiva y con ella otros aspectos importantes de la vida académica.

Al hablar sobre la vocación educativa, por otro lado, se recuerda al término que es angular en el soporte de la investigación y que refiere al 'llamado' que se tiene hacia alguna profesión y no necesariamente desde que se es infante, sino que puede ser desarrollada de manera individual y colectiva a través y gracias a la trayectoria, en este caso, de la práctica docente. Más aún, se reconoce la vocación como propia a pesar de los obstáculos con los que se encuentre la o el docente en su ámbito escolar, desde la planeación de clases, hasta los procesos administrativos.

La empatía se encuentra acompañada, está relacionado con la vocación educativa, pues es a través de la última que se promueve la habilidad empática. Las y los docentes que se decantan por la educación, se interesan por el bienestar del alumnado, por los obstáculos académicos, así como las situaciones personales que puedan presentarse en la vida de la o el estudiante y que reconocen su vocación ya muestran niveles empáticos favorables.

En esa misma línea, ambos términos aportan al rendimiento escolar, pues impactan directamente en factores personales y contextuales en variables como la motivacional que se relaciona con el autoconcepto del alumnado, o en el aspecto institucional e instruccional donde es importante la formación académica de maestras y maestros para mantener un clima escolar adecuado, optimizar los métodos de enseñanza y actividades asignadas, empeñar nuevas tecnologías y generar expectativas positivas.

Es preciso recordar, en añadidura, que esta investigación surge a partir de la advertencia de distintas y distintos estudiantes que, al tener un acercamiento confianza y comunicación óptima con la autora, revelaron su sentir respecto al colectivo docente que les impartía clase en ese momento, por eso se nombra nuevamente a los términos

de empatía docente y vocación educativa y sus implicaciones positivas en el rendimiento escolar del alumnado, un desempeño que va más allá de lo numérico y se acerca a lo humanístico.

3.3.1 Instrumento: Evaluación de la Empatía Docente y la Vocación Educativa

Con lo anterior establecido y la motivación de conocer las prácticas docentes que se tienen en EMS, desde una perspectiva empírica, en la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, surge el objetivo de implementar el conocimiento compartido en la elaboración de un instrumento de evaluación. Por lo anterior, se llevaron a cabo diversas asesorías con la Dra. Sonia Villagrán Rueda, directora de la presente tesis, para concretar la realización de una estancia corta de investigación que aportara a dicha evaluación.

El proceso para la estancia fue accesible por ambas instituciones, de esta manera se logró la colaboración de la UAZ con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el establecimiento de una relación asesor-asesorada. El primer papel corresponde al Dr. Arturo Silva Rodríguez, Profesor Titular C Definitivo de Tiempo Completo y Jefe del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital. Entre otras cuestiones, se eligió al Dr. Silva pues se reconoce su labor en el campo de la psicología, y su experiencia y trayectoria como docente investigador con especialidad en temas diversos que serían pertinentes y enriquecedores para lograr el objetivo de la movilidad.

Para iniciar con la estancia virtual, se presentó ante el mismo Profesor un Plan de trabajo para eficientizar la organización, después de estar de acuerdo, se comenzó con el instrumento. El primer día de asesoría fue sustancial para el establecimiento de

la herramienta debido a que, si bien ya se contaba con un borrador previo basado en las teorías analizadas en el primer capítulo de este estudio acerca de la empatía docente y la vocación educativa, se modificó el objetivo de la estancia a sugerencia del asesor, era más beneficioso conocer los valores que obtiene el profesorado en las dimensiones de Empatía Docente y Vocación Educativa, no obstante, el interés no iba dirigido hacia su valoración científica y precisa, sino a conocer perfiles docentes. Por lo anterior y toda la práctica de asesoría llevada a cabo el mes de marzo de 2024, se realiza un especial reconocimiento a la Dra. Villagrán por su acompañamiento y al Dr. Silva por las grandes y precisas aportaciones a este trabajo.

Se utilizó una metodología mixta, en otro orden de ideas, donde las especificaciones se narran de acuerdo a la aparición del instrumento mismo y de las gráficas correspondientes en este documento. La evaluación se divide en dos partes, una que analiza la empatía docente a través de cinco subdimensiones: aspecto afectivo, cognitivo, comunicativo, social y moral. La otra parte; la vocación educativa, reflexiona sobre los comportamientos de tres subdimensiones: motivación y pasión por la enseñanza, construcción de la vocación educativa y vida escolar. La aplicación fue realizada a distintas y distintos docentes de diversos programas de la UAP-UAZ, sin delimitar por sexo, género, edad, entre otros. En una medida de respeto por el medio ambiente y practicidad, el instrumento fue diseñado en una plataforma digital, el colectivo respondió a los indicadores a través de un dispositivo móvil propio, además de firmar los acuerdos de privacidad de la misma manera.

Para interpretar las respuestas brindadas por las y los docentes encuestados se tomó como referencia imprescindible el libro *Métodos cuantitativos en psicología. Un enfoque metodológico* del autor Silva (2004) donde se rescata como fundamento

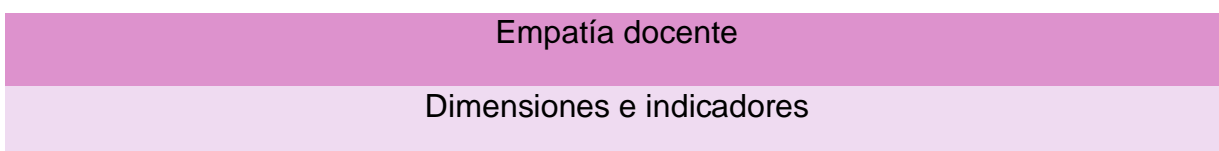
la probabilidad y estadística para el acercamiento a los parámetros de la distribución teórica y empírica. Para poner en práctica las fórmulas del cálculo de la distribución teórica, cálculo de la distribución empírica, así como la media y la variabilidad tanto teórica como empírica, así como el Valor t y el valor de probabilidad asociada, se utilizó el programa del paquete de Office Excel.

En añadidura, un total de 23 docentes participaron en la investigación, la edad promedio del profesorado evaluado es de 49.3 años de edad, 12 hombres y 11 mujeres docentes que laboran en el Programa I, II, IV y V de la Unidad Académica de EMS, los cuales tienen en promedio 20.3 años impartiendo la docencia y que están a cargo de asignaturas como Estadística, Química, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Biología, Taller de Lectura y Redacción, Humanidades, Informática, Ciencias Sociales e Inglés. Respecto a los estudios académicos, 13 cuentan con doctorado, 6 con maestría y 4 con licenciatura.

Por lo que corresponde a las limitaciones generales de la investigación se pueden incluir las siguientes: respecto a la aplicación del instrumento y la cantidad de docentes que accedieron a responderlo fue una cantidad menor a la esperada debido a que en el momento de la aplicación la UAP-UAZ se encontraba en la toma de sus instalaciones por parte de un sector del colectivo docente, ello desencadenó la baja participación. Por lo que corresponde a la interpretación de las respuestas de igual manera existieron obstáculos, pues si bien ya se había definido la manera estadística que se realizarían y se habían creado pronósticos en torno a ello, no se esperaba que las y los docentes, en general, obtuvieran respuestas muy cercanas a la línea que corresponde a la investigación teórica, es decir, se esperaba que las y los docentes no mostraran niveles de empatía, ni de vocación educativa.

Enseguida se muestra la propuesta de esquematización de Dimensiones y Subdimensiones e Indicadores de la Empatía Docente y la Vocación Educativa.

Figura 5: Dimensiones e indicadores de la empatía docente

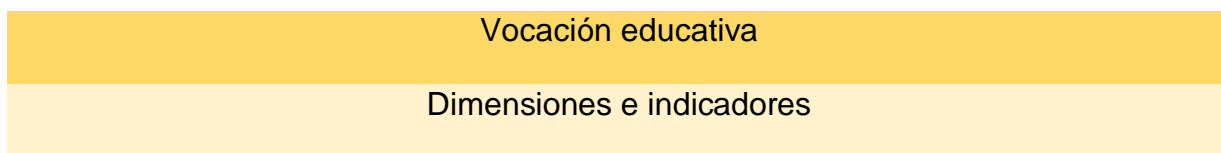


Dimensiones de análisis	Indicadores
1. Aspecto afectivo	Referente a la inteligencia emocional: a) Reacción afectiva b) Comprensión afectiva c) Cercanía
2. Aspecto cognitivo	Se analiza: a) La observación de la o el docente a sus estudiantes b) La capacidad de apoyo c) Las acciones ante situaciones desfavorables
3. Aspecto comunicativo	Trata sobre: a) Información verbal recibida b) Información verbal enviada

4. Aspecto social	Se muestra: a) Aprendizajes del aspecto social b) Habilidad social c) Personalidad d) Relaciones sociales
5. Aspecto moral	Se refiere a: a) Conciencia moral b) Altruismo c) Conductas de la o el docente

Fuente: elaboración propia

Figura 6: Dimensiones e indicadores de la vocación educativa



Dimensiones del instrumento	Indicadores
1. Motivación y pasión por la enseñanza	Hace referencia a: a) La identificación con la vocación docente b) Habilidades para ejercer la docencia

	c) Compromiso con la labor
2. Construcción de la vocación educativa	Se espera conocer: a) La vocación como característica personal o social c) La práctica profesional d) La trayectoria en el ámbito docente
3. Vida escolar	Hace alusión a: a) Áreas que impactan la docencia b) La tarea docente, académica y educativa c) Los componentes del centro escolar

Fuente: elaboración propia

Figura 7: Ítems Dimensión de análisis de la empatía docente

Ítems Dimensión de análisis: Empatía docente

Se muestran una serie de aspectos relacionados con la empatía docente: el aspecto afectivo, cognitivo, comunicativo, social y moral. La o el que responde debía marcar en uno de los indicadores el nivel en que se encuentra de acuerdo a su experiencia, mientras se seleccionaba Nunca; En ocasiones; Moderadamente; Frecuentemente; Siempre

A) Aspecto afectivo

1.	Entiendo los sentimientos y emociones de mis estudiantes y los propios para relacionarme de manera adecuada
2.	Tengo dificultades para comprender las diversas experiencias de vida de mis estudiantes
3.	Fomento un ambiente afectuoso y acogedor en mi aula
4.	Me resulta difícil mostrar calidez y cercanía emocional en mis interacciones con mis estudiantes
5.	Hago uso de la empatía pues considero que es fundamental para establecer relaciones positivas y significativas en mis estudiantes

B) Aspecto cognitivo

1.	Observo de manera constante las situaciones que aquejan a mis estudiantes para entender cómo se sienten
2.	Dudo de mi capacidad para apoyar a mis estudiantes
3.	Actúo de manera inmediata como respuesta a una situación poco favorable para mis estudiantes
4.	Entiendo las necesidades individuales de mis estudiantes
5.	Me resulta difícil ponerme en el lugar de mis estudiantes para comprender sus perspectivas

C) Aspecto comunicativo

1.	Fomento un ambiente de confianza y apertura para que mis estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus preocupaciones
2	Utilizo un lenguaje verbal y no verbal que demuestra comprensión y respeto hacia mis estudiantes
3	Escucho activamente a mis estudiantes, mostrando interés genuino en sus opiniones y experiencias
4.	Utilizo preguntas abiertas que invitan a la reflexión y promueven la comunicación bidireccional en el aula
5.	Me cuesta estar abierto a recibir retroalimentación de mis estudiantes sobre mi estilo de comunicación y no estoy dispuesto a hacer ajustes necesarios

D) Aspecto social

1.	Considero que mi habilidad para tratar con situaciones de riesgo no fue adquirida con mi experiencia
2.	Promuevo la inclusión y el respeto mutuo entre mis estudiantes, independientemente de sus diferencias sociales, culturales o económicas
3.	No fomento la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes para crear un sentido de comunidad en el aula

4.	Reflexiono regularmente sobre mi práctica docente para identificar formas de mejorar mi capacidad para entender y responder a las necesidades sociales de mis estudiantes
5.	Me preocupo por comprender las situaciones personales y familiares que afectan el desempeño académico de mis estudiantes

E) Aspecto moral

1.	Considero las implicaciones éticas de mis decisiones y acciones como docente
2.	Procuro ser un modelo a seguir en términos de comportamiento ético y moral para mis estudiantes
3.	No estoy abierto a recibir retroalimentación sobre mi propia conducta moral y no estoy dispuesta o dispuesto a mejorar en áreas donde sea necesario.
4.	Trato a todos mis estudiantes con imparcialidad y justicia, independientemente de sus antecedentes o circunstancias personales
5.	Dudo que soy una persona altruista que ayuda, sobre todo, a sus estudiantes cuando lo requieren

Fuente: elaboración propia

Figura 8: Ítems Dimensión de análisis de la vocación educativa

Ítems Dimensión de análisis: Vocación educativa

Se muestran, a continuación, una serie de factores que refieren a la vocación educativa: la vocación, adquisición de la vocación educativa y el proceso estructural de la vida escolar. Marque en uno de los indicadores el nivel en que se encuentra de acuerdo a su experiencia.

Se muestran una serie de aspectos relacionados con la vocación educativa: la vocación, adquisición de la vocación educativa y el proceso estructural de la vida escolar. La o el que responde debía marcar en uno de los indicadores el nivel en que se encuentra de acuerdo a su experiencia, mientras se seleccionaba Nunca; En ocasiones; Moderadamente; Frecuentemente; Siempre

A) Motivación y pasión por la enseñanza

1.	No entiendo qué significa y no me he sentido llamada o llamado por la profesión docente
2.	No encuentro satisfacción en ver el progreso y el crecimiento académico y personal de mis estudiantes.
3.	Tengo inclinación por la docencia y además tengo las habilidades necesarias para ejercerla
4.	Me siento comprometido/a con el éxito y el bienestar de mis estudiantes más allá de las expectativas laborales.
5.	Disfruto enseñando y compartiendo conocimientos con mis estudiantes

B) Construcción de la vocación educativa

1.	Considero que mi vocación no surge a partir de mi práctica profesional
2.	Creo que la educación es fundamental para el desarrollo humano y social.
3.	Me comprometo a seguir aprendiendo y mejorando como docente a lo largo de mi carrera
4.	Me es indiferente el impacto que puedo tener en la vida y el futuro de mis estudiantes.
5.	Creo en el potencial de cada estudiante y estoy comprometido/a a ayudarles a alcanzarlo.

C) Vida escolar

1.	Considero que el ambiente escolar influye significativamente en mi motivación como docente
2.	El prestigio social de las maestras y maestros no impacta en la constitución de mi vocación educativa
3.	Me parece un obstáculo la tarea académica, educativa y administrativa que tienen que realizar las y los docentes

4.	Pienso que la cultura y valores de la institución educativa impactan en mi compromiso con la enseñanza
5.	Creo que la participación de los padres y la comunidad escolar no fortalece mi vocación educativa

Fuente: elaboración propia

3.3.2 Resultados del Instrumento

Para iniciar con la evaluación de los resultados obtenidos por el profesorado de la UAP-UAZ, fue necesario que se hiciera una comparativa de los perfiles, desde el cálculo de la distribución teórica y la empírica a partir de cada subdimensión. En seguida se muestran las gráficas que corresponden a cada aspecto, se comienza con los cinco correspondientes al factor Empatía Docente y se concluye con los tres referentes al factor Vocación Educativa, a continuación, se realiza una breve interpretación de cada gráfica.

A fin de analizar las dimensiones tanto teóricas como empíricas en torno a los indicadores presentados, fue necesario valorizar las respuestas. Primeramente, se utilizó una teoría binomial, donde los resultados pueden ser positivos o negativos, 0 son negativos y el 1 es indicador positivo, por ello se denominó lo siguiente en variables afirmativas como “Utilizo un lenguaje verbal y no verbal que demuestra comprensión y respeto hacia mis estudiantes”. Las posibles respuestas eran Nunca, En ocasiones, Moderadamente, Frecuentemente, Siempre, por lo que Nunca, En ocasiones y Moderadamente obtenían el valor de 0, mientras que Frecuentemente y Siempre se

les brindó el valor de 1. Cuando se tenía una negación, por ejemplo “No entiendo qué significa y no me he sentido llamada o llamado por la profesión docente”, por el contrario, Nunca y En ocasiones, obtenían el valor de 1 y, Moderadamente, Frecuentemente y Siempre, se les dio el valor de 0.

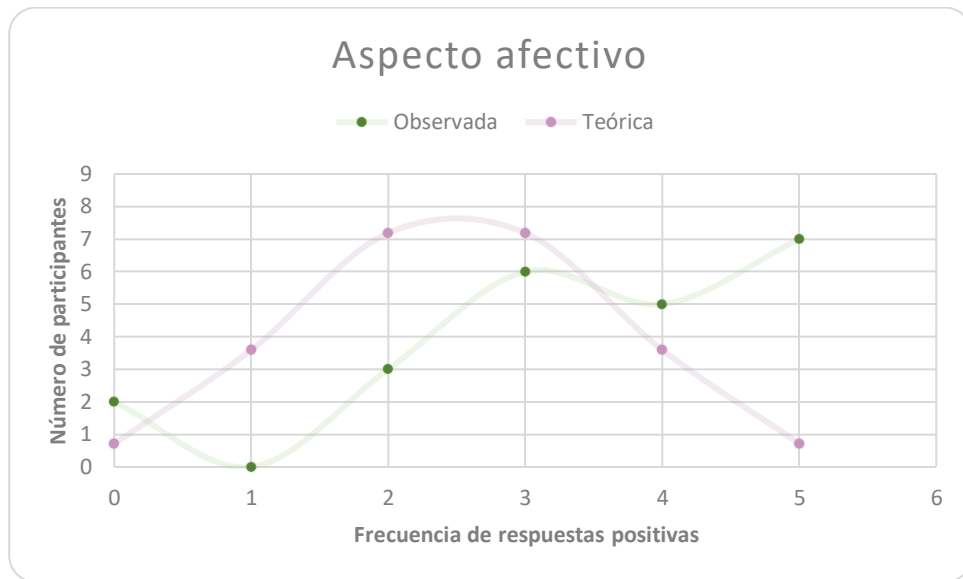
Posterior a asignar valores a las respuestas se hizo la sumatoria de todos los resultados obtenidos en cada subdimensión; aspecto social, aspecto moral, aspecto cognitivo, etcétera. De este proceso, se contabilizaron las respuestas positivas y negativas, y se realizaron gráficas, donde el eje vertical hace referencia a las y los docentes participantes y el eje horizontal a las respuestas positivas y negativas de cada aspecto específico, incluye una numerología del 0 al 5 pues todas las subdimensiones contaban con 5 indicadores.

Es preciso señalar que cuando se tienen 3 respuestas positivas, se habla de una media, pues son 6 posibles resultados, 0, 1, 2, ,3, 4, 5. Dicho lo anterior se hace la interpretación de la primera gráfica para no ser redundante y que se entiendan las próximas.

3.3.2.1 Resultados empatía docente

A) Aspecto afectivo

Gráfica 1: Aspecto afectivo de la empatía docente



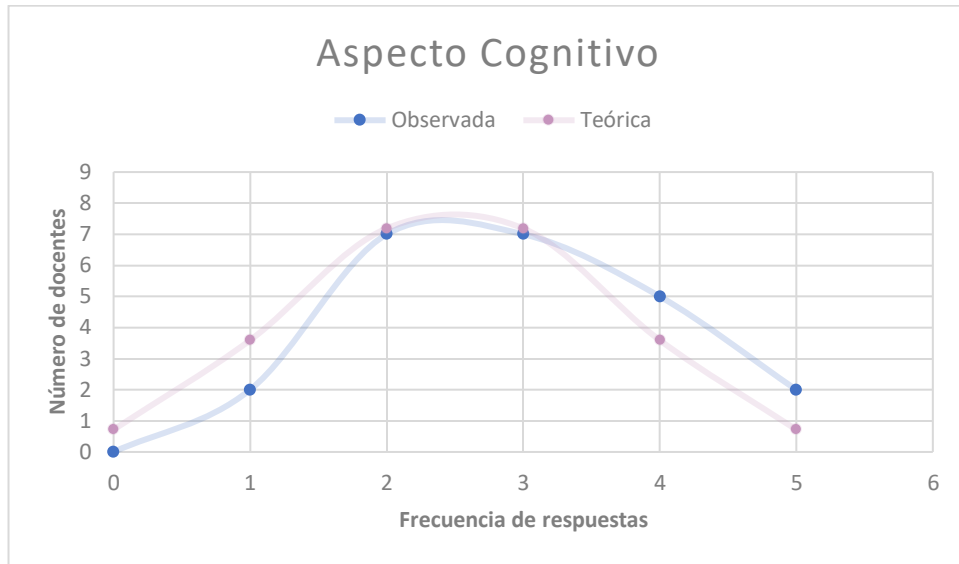
Fuente: elaboración propia.

Se muestra en el Aspecto Afectivo que 2 personas obtuvieron 0 reactivos positivos de 5 posibles, 3 docentes obtuvieron 2 respuestas positivas de 5 posibles, 6 personas con 3 respuestas positivas, 5 personas con 4 positivas y, por último, otras 7 personas con 5 respuestas positivas.

Dentro del aspecto afectivo se observa que los perfiles de las y los docentes de la UAP-UAZ no se alejan significativamente de los resultados teóricos, pues incluso muestran, hacia el final, aspectos más positivos, lo que quiere decir que, en general, el profesorado tiene una reacción y comprensión afectiva estándar. En síntesis, las y los docentes, muestran comportamientos regulares respecto a su reacción afectiva, comprensión afectiva y cercanía hacia el estudiantado.

B) Aspecto Cognitivo

Gráfica 2: Aspecto cognitivo de la empatía docente

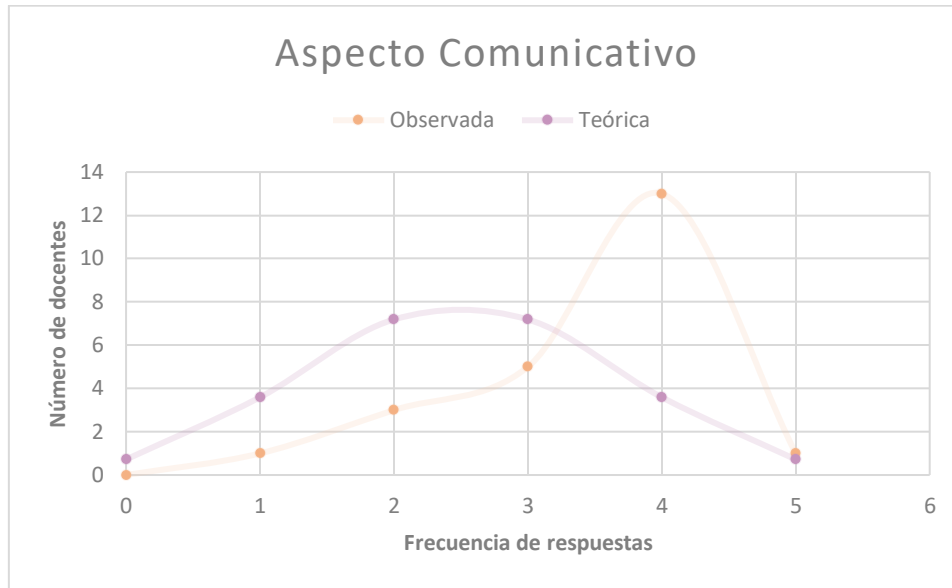


Fuente: elaboración propia.

En el análisis del valor de probabilidad asociada respecto al aspecto cognitivo es notable que no existe una diferencia importante entre los parámetros de distribución teórica y empírica. Nuevamente se establece que los resultados son regulares, sin sobresalir negativa o positivamente debido a que, en general, el profesorado, observa de manera constante a sus estudiantes, tiene la capacidad de apoyar al colectivo estudiantil y actúa ante situaciones desfavorables.

C) Aspecto comunicativo

Gráfica 3: Aspecto comunicativo de la empatía docente

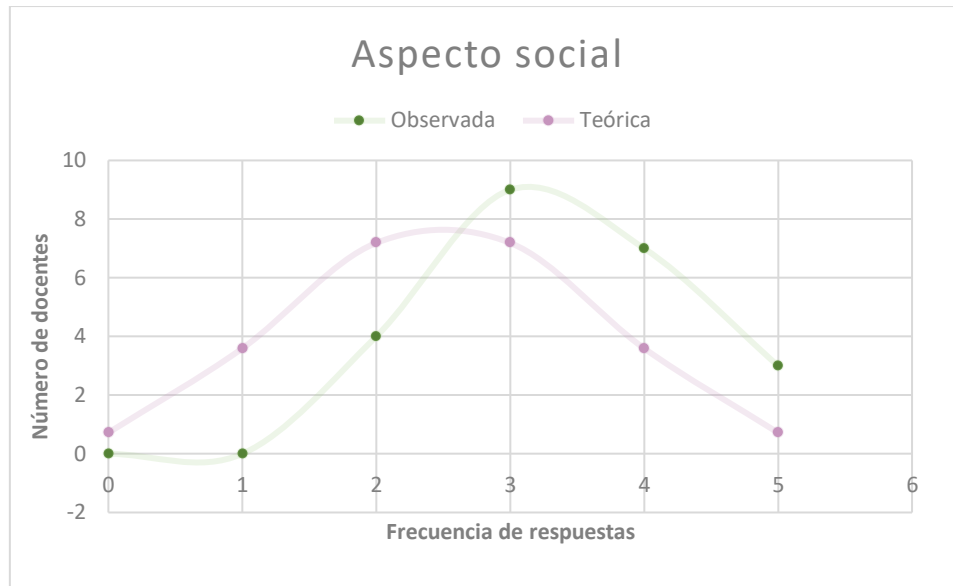


Fuente: elaboración propia.

En esta gráfica, al igual que la anterior no hay mayor diferencia cuando se interponen las variables teóricas y observadas. No obstante, resulta interesante que 13 personas, más de la mitad de las y los encuestados obtuvieron como resultado 4 respuestas positivas, en otros términos, la mayoría de docentes sobresale favorablemente respecto a la comunicación que establecen con sus alumnas y alumnos, siendo capaces de enviar y recibir mensajes verbales y no verbales y accionar ante la información recibida.

D) Aspecto social

Gráfica 4: Aspecto social de la empatía docente

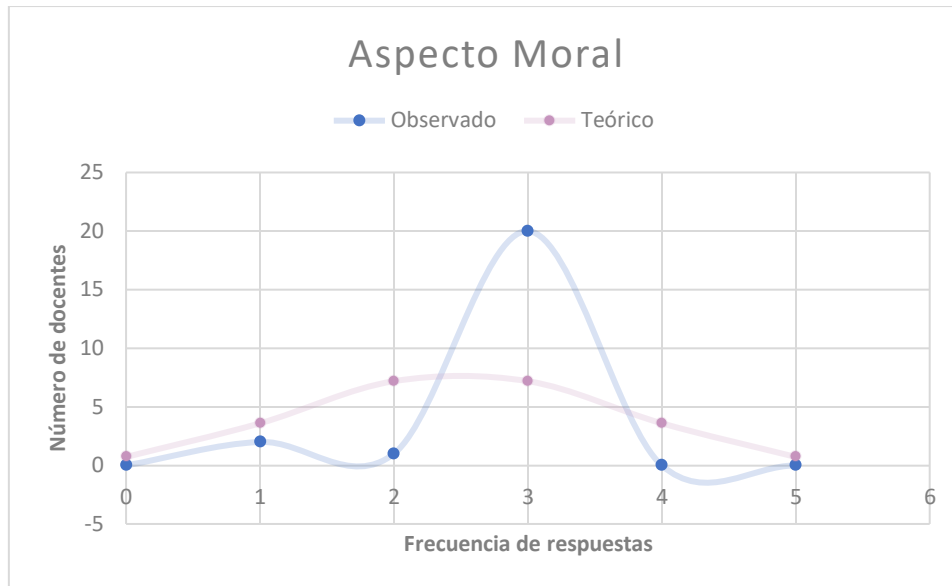


Fuente: elaboración propia.

Permanece similar a los parámetros teóricos, resalta, en esta ocasión, la ligera inclinación hacia las respuestas positivas. Estos indicadores sugieren que gran parte del profesorado cuenta con conocimientos y habilidades sociales que le permiten desenvolverse en su comunidad escolar y relacionarse de manera efectiva en ese contexto.

E) Aspecto moral

Gráfica 5: Aspecto moral de la empatía docente



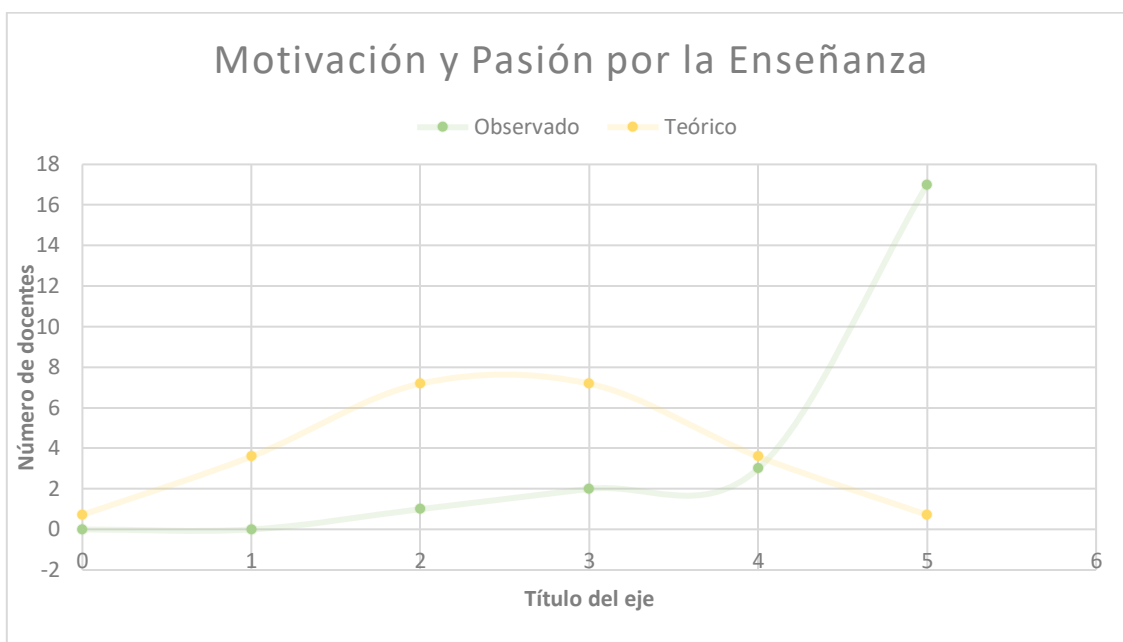
Fuente: elaboración propia.

De igual manera, es evidente que la mayoría, 20 personas, dieron 3 respuestas positivas. Como se ha establecido, se encuentran justo en la media de posibilidades, por lo que es posible determinar que las maestras y maestros, en general, tienen conciencia axiológica y moral con conductas propias de la docencia que les permite ser altruistas.

3.3.2.2 Resultados vocación educativa

A) Motivación y pasión por la enseñanza

Gráfica 6: Motivación y pasión por la enseñanza como parte de la vocación educativa

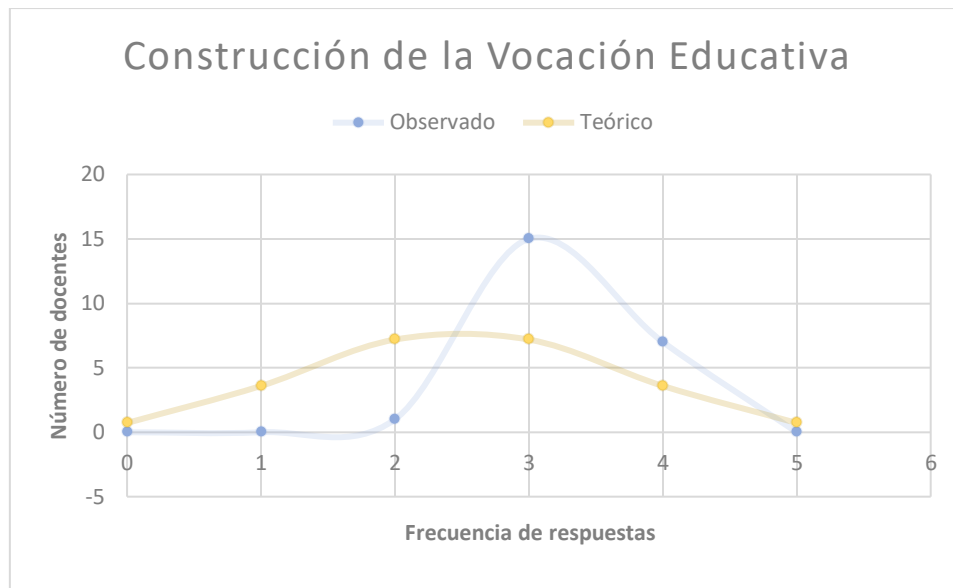


Fuente: elaboración propia.

Esta y las siguientes gráficas corresponden al factor Vocación educativa, que se fracciona en tres subdimensiones. En esta, Motivación y pasión por la enseñanza, es destacable que la mayoría obtuvo 5 respuestas positivas, por lo que es aceptable constituir que en la UAP-UAZ existen docentes con altos grados de vocación, con la que pueden identificarse, tienen habilidades y se comprometen.

B) Construcción de la vocación educativa

Gráfica 7: Construcción de la vocación como parte de la vocación educativa

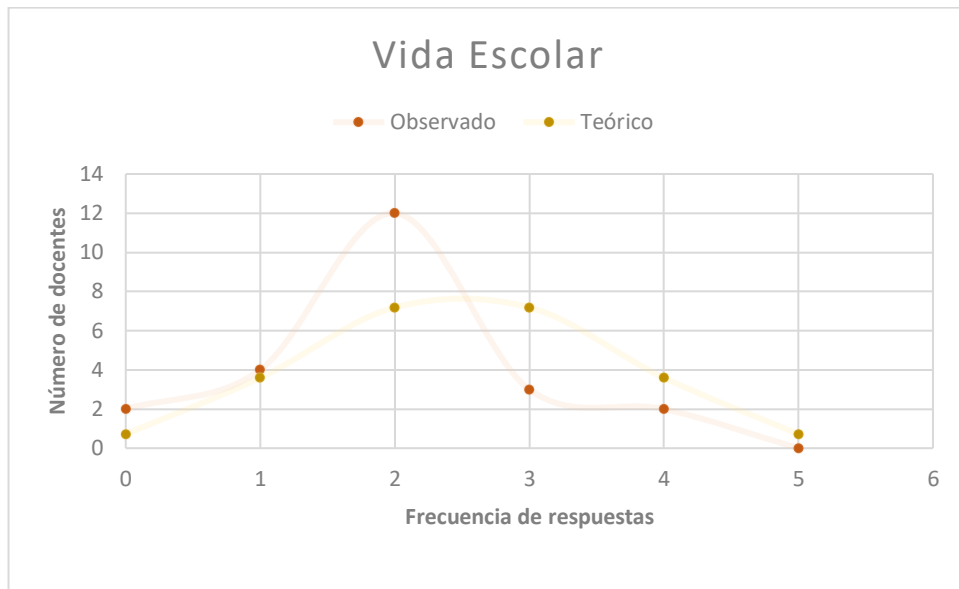


Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de las y los docentes evaluados se encuentran de lado de la obtención de resultados positivos, pero se quedan a la mitad, en la obtención del tres con 15 personas. En otros términos, se observa que la vocación permanece en cierta medida, no completamente, como una característica personal y social, además de evidenciarse la percepción que tienen de la práctica y su trayectoria docente.

C) Vida escolar

Gráfica 8: Vida escolar como parte de la vocación educativa



Fuente: elaboración propia.

Se aleja de la distribución teórica, de manera negativa pues 12 personas tuvieron 2 respuestas positivas solamente. Es significativo observar que estos indicadores corresponden a las áreas que impacta la docencia como la tarea docente, académica y educativa, así como los componentes del centro escolar. Es evidente, en ese sentido, la parte que obstaculiza la práctica y que corresponde a un proceso de aceptación continúa sin raicear en la vocación de la o el docente.

3.3.3 Observaciones finales

En general, se contempla que las y los docentes que respondieron al instrumento, no se alejan de manera significativa de la distribución teórica obtenida, en otras palabras, las y los docentes no sobresalen por ser demasiado empáticas o empáticos o por tener una vocación educativa muy arraigada, si bien, lo anterior no debería de verse de

manera negativa, sí que se puede mejorar. Obtener niveles más altos en todos los indicadores y subescalas pues, aunque el colectivo no muestra raíces negativas tampoco favorece en demasía al rendimiento escolar de su colectivo estudiantil.

Cabe dejar como referente otras dos observaciones; la primera es que la mayoría de docentes se encontraban en la mediana edad, además de ya tener un tiempo considerable en ejercer la práctica educativa lo que puede ser detonante de resultados más positivos o favorables dado que gracias a su trayectoria han podido determinar su vocación o llegar a etapas más avanzadas dentro de los procesos correspondientes.

No cabe duda que las y los docentes perfilados no se inclinan hacia lo negativo, pero es necesario mejorar sus niveles, sobre todo, en la parte que corresponde a la vocación educativa porque la labor se encuentra repleta de obstáculos y fue notorio su rechazo ante ellos. Se debe fijar, por otro parte, que no por ello se deben permitir injusticias o sobrecarga, pero sí se debe ser consciente que la educación tiene un proceso detrás que no solamente es suficiente con enfrentarse ante un grupo de personas y brindar una clase, sino que aún queda inconcluso revisar actividades, ejercer charlas con madres y padres de familia, mantener un ambiente laboral bueno con las y los demás docentes, entre otros.

Por lo demás, y donde se descubrieron resultados que se ajustaban a los parámetros teóricos, se debe impulsar todos los aspectos de la empatía, como mejorar y favorecer a la inteligencia emocional de la maestra o el maestro, brindar conciencia y conocimientos que puedan ser aplicados en situaciones de riesgo, entender los procesos comunicativos y las formas en las que se puede entablar el diálogo, promover las relaciones sociales en la comunidad escolar desde los directivos hasta las y los

estudiantes y sus familias mientras se conocen, se enseñan y se difunden los valores necesarios y se mejora la cultura axiológica de todas y todos.

Por lo que corresponde a la vocación educativa, se debe motivar a la o el docente a identificar su vocación y ejercitar sus habilidades y voluntad para ejercer la labor y que de esa manera su compromiso sea aceptado, valorizado y requerido por la misma o mismo docente, más aún, que la vocación sea establecida como una característica personal y social, así como dar a conocer los procesos para el establecimiento de una vocación educativa.

CONCLUSIONES

Para brindar un cierre a la presente investigación es preciso retomar lo que se estableció en un inicio y, de manera ordenada, con una perspectiva realista sintetizar los aciertos, los hallazgos y lo que aún queda por mejorar. Primeramente, dentro de las preguntas que surgen a partir de los problemas observados, se proyectó la pregunta: ¿Por qué la empatía docente y la vocación educativa puede favorecer el rendimiento escolar del alumnado, en particular en el caso de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas? Acercándose a lo específico se plantearon tres interrogantes particulares: 1. ¿De qué manera la empatía docente se fomenta y se relaciona con la vocación educativa? 2. ¿Qué es el rendimiento escolar y cuáles son los factores que lo favorecen? 3. ¿Qué importancia tiene la empatía docente y la vocación educativa para favorecer el rendimiento escolar del alumnado y cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades anteriores de las y los docentes en el caso de estudio de la UAP-UAZ?

Los cuestionamientos anteriores intentaron ser resueltos a partir de una hipótesis la cual, en otras palabras, esbozaba que la empatía docente es una capacidad que se puede fomentar mientras que la vocación, de igual manera, se puede desarrollar. El descubrimiento y favorecimiento de los anteriores de manera constante por parte de la o el docente, tiene una relación directa con el rendimiento escolar de las y los estudiantes, y en el caso específico de la UAP-UAZ, se puede utilizar como una herramienta para comunicarse y relacionarse de manera asertiva con el alumnado,

escuchar sus logros y fracasos académicos, ayudar a corregirlos, implementar actividades didácticas, apoyarlas y apoyarlos con procesos educativos innovadores.

Gracias a los análisis teóricos, se da por acertada la hipótesis, de que, en efecto, la empatía docente y la vocación educativa pueden ser desarrolladas, sin descalificar a la profesión inicial, la edad, los años de trayectoria, entre otros con los que cuenta la o el docente y de esa manera generar ambientes áulicos idóneos que permitan que la o el estudiante mejore su rendimiento escolar.

Se hace referencia al objetivo general de esta tesis, el cual buscaba determinar las condiciones en las cuales la empatía docente, junto con la vocación educativa, influyen respecto a la mejora del rendimiento escolar del alumnado, en el caso particular de la UAP-UAZ. Este se da por bien logrado, pues la práctica docente y las herramientas que se utilicen para ejercerla impactan en diversos factores que componen el rendimiento escolar del alumnado.

Mientras que, para delimitar aún más, se fijaron tres objetivos específicos: el primero era conocer cómo la empatía docente fomenta y se relaciona con la vocación educativa, el segundo; identificar los fundamentos teórico-metodológicos del rendimiento escolar, las condiciones y aspectos que permiten su favorecimiento y el último; establecer la relación de empatía docente y la vocación educativa y el impacto que tienen en el rendimiento escolar del alumnado de la UAP-UAZ, los cuales fueron cumplidos a lo largo de los Capítulos del documento.

Esta investigación ha pasado por procesos interesantes, el cuestionamiento sobre su pertinencia, por ejemplo, fue un detonante para demostrar porqué es importante estudiar las variables que se constituyeron desde un inicio. Primero es que la docencia debe verse siempre desde unas gafas humanistas, pues se trata de

interacciones sociales y culturales que impactan en la vida de las y los protagonistas escolares, en un inicio por los colectivos docente y estudiantil y en seguida por las y los demás.

Es importante, a su vez, fomentar el estudio de estos temas debido a que en la actualidad es común mecanizar diversos aspectos de la vida diaria, pero esto, la docencia, no puede ser de esa manera, necesita del calor y acompañamiento humano, de emociones y cuidado de una o uno mismo hacia el prójimo, se apela a la colectividad, pues en conjunto disminuyen los niveles de dificultad de los obstáculos que aquejan, al menos, a la educación.

Los términos y conceptos, quizás hasta las teorías no sean temas en boga porque alguna vez lo fueron, no obstante, debería de serlo, pues la empatía docente y el reconocimiento de una vocación son importantes de manera individual, se necesitan docentes que disfruten su trabajo, que tengan vocación porque su trabajo, además de muchas otras cosas, requiere de relaciones sociales, y si se instalan personalmente los conceptos principales, pueden favorecer a otro grupo de personas.

La realización de este trabajo de grado ha sido enriquecedor en muchos aspectos, por lo que corresponde al ámbito académico se advierte, nuevamente, de la importancia de una educación humanística, donde el profesorado específicamente de EMS, pero de otros niveles académicos también, sea capaz de comprender, de ser condescendiente con sus estudiantes, escucharles, apoyarles sin que lo soliciten, que la comunicación sea lo suficientemente buena para que la o el docente no sea un obstáculo en la vida académica del estudiantado sino que, además, se una mano que le brinde soporte para escalar, para que su rendimiento y aprovechamiento escolar sea analizado desde lo social, moral, comunicativo, y no sólo numérico.

Esta investigación comenzó en la búsqueda de respuestas para mejorar la práctica docente, pues se percibía que había distintas deficiencias, sobre todo en el acercamiento del profesorado hacia el estudiantado, se logró demostrar, a través de la teoría, que tanto la empatía docente como la vocación educativa son indispensables para fomentar un ambiente escolar que rebase lo estándar y que se incline por el mejoramiento, asimismo, se logró recuperar el concepto de rendimiento escolar y todas las vertientes que se pueden evaluar así como los factores que le influyen, si bien, existen factores donde la o el docente no tiene implicaciones directas, como en la familia o en la comunidad, es preciso que, desde su trinchera, desde donde le corresponde, realice lo propio y fomente el bienestar de los factores restantes.

La evaluación que se realizó y aplicó a la comunidad docente de la UAP-UAZ, tuvo resultados inesperados, quizás sujetos a la edad del profesorado que respondió, quizás a su grado académico, pero demostraron ser empáticas y empáticos en general, si bien, existen aspectos que pueden mejorar dentro de la dimensión empático y de la vocación educativa, es alentador que los resultados se inclinan más a lo positivo que a lo negativo. Claro, un ideal utópico sería dimensionar todos los aspectos con picos de positivismo por ello, se propone seguir con el favorecimiento y fomento de las prácticas empáticas y la comprensión de la vocación.

Por lo anterior, se destaca que este estudio ha dejado más que enseñanzas académicas y literarias científicas, ha causado la motivación para continuar con el estudio, con el mejoramiento de la práctica que tanto compete, pues se considera que la educación es una de las bases para los cambios sociales, aquellos que causan impacto y diferencia que se necesita en la actualidad. Se establece que las líneas que se escribieron, se complicaron y combinaron las unas con las otras a lo largo de dos

años, no quedarán plasmadas en la nube digital sino que se pretende crear talleres, difundirlos, y buscar su permanencia en distintos tiempos y escuelas, Además, se incita a la creación de una evaluación psicométrica para docentes de nuevo ingreso y con antigüedad para que, si no cuentan con niveles adecuados ya sea de empatía docente como de vocación educativa tomen talleres que les permitan regularizarse, ubicarse, y ejercer la profesión desde un sentido consciente y humano.

Queda, a modo de reflexión, los pensamientos sobre la propia práctica, ¿de qué manera ejerzo mi labor docente? ¿en qué parte del proceso de la adquisición vocacional me encuentro? ¿si no estudié pedagogía como licenciatura y me dedico a la docencia, aún me gustaría ejercer lo que estudié? ¿cuál es mi nivel de empatía? ¿soy capaz de comunicarme asertivamente con mis estudiantes? Si existen negativas a los cuestionamientos, pero es de interés cambiar los resultados, ya se tiene un paso en la otra cara del cambio y la transformación de la práctica, quiere decir que existe un nivel de empatía y vocación y, de así desearlo, será más sencillo obtenerlos y conservarlos.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, Vol. 32, Núm. 127, pp. 3857. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820100010003.
- Aquino, F. (2017). Albert Einstein y la educación socialista. *Revista Vinculando*, pp. 1-37. Recuperado el 7 de febrero de 2023, de https://vinculando.org/educacion/albert-einstein-educacion-socialista.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=albert-einstein-educacion-socialista
- Arroyo, V. (1966). La evaluación del rendimiento escolar. *Vida escolar*, pp. 4-7. Recuperado el 2 de septiembre de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/77719>
- Barrios, M., y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista colombiana de psicología*, Vol. 25, Núm. 1, pp. 63-82. Recuperado el 4 de septiembre de 2023, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692016000100005&script=sci_arttext
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, Núm.1, pp. 15-80. Recuperado el 20 de agosto de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/126881>
- Cárdenas, G., y Santos, N. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía*, Núm. 67, 1-18. Recuperado el 17 febrero de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5256769>
- Cárdenas, G., y Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, Núm. 70, 244-266. Recuperado el 17 febrero de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513854327013.pdf>
- Carpna, A. (2016). *La empatía es posible*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Ciporkin, M. (2004). ¿Vocación o destino? *Revista electrónica de psicología política*, Vol. 2. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/N22h.pdf>.

- Deutsch, F., y Madle, R. (1975). Empathy: historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, Vol. 18, Núm. 4, pp. 267-287.
- Franzese, P. (2017). The power of empathy in the classroom. *Seton Hall Law Review*, Vol. 47, pp. 693-716. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de [https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/shlr47&div=25&id=&page=.](https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/shlr47&div=25&id=&page=)
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, A. (1988). Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. *Revista de educación*, Vol. 287, pp. 31-54. Recuperado el 3 de septiembre de 2023, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70121/00820073003442.pdf?sequence=1>
- González, J. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, Vol. 8, Núm. 7, pp. 247-258. Recuperado el 23 de agosto de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039913>
- Gutiérrez, N. y Gutiérrez, R. (2016). ¿Es factible una educación humanista? Un análisis a partir de la función docente. En Ibarra, M. (Ed.). *Trascender el neoliberalismo y salvar la humanidad*, (pp. 126-136). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1629>.
- Gutiérrez, P., Camacho, N., y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, Vol.39, Núm. 11, pp. 597-603. Recuperado el 25 de agosto de 2023, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656707709861>
- Heredia, Y. y Cannon, B. (Eds). (2017). Introducción. En Heredia, Y. y Cannon, B. (Eds). *Estudios sobre el desempeño académico*, (pp. 7-13). México: Editora Nómada.
- Hoffman, M. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, Núm. 1, pp. 121-137.
- Ibarra, R. (2023). Segundo informe de actividades. Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", pp. 9-269. Recuperado el 16 de febrero de 2024, de <https://www.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2023/09/2doInforme-web.pdf>

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones, Vol. 3, pp. 313-386. Recuperado el 20 de agosto de 2023, de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- López, N. y Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/176/3/M%20odos%20y%20t%20c%20nicas%20de%20investigaci%20n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>.
- Lozano, D. y Maldonado, L. (2020). Factores docentes asociados a la reprobación en Educación Media Superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Núm. 3, pp. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2310>.
- Matamoros, F. (2000). Hermenéutica analógica, comunicación y empatía. *Analogía filosófica: revista de filosofía, investigación y difusión*, Vol. 14, Núm. 7, pp. 1-8.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago press.
- Méndez, F., Hidalgo, M., e Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol.18, pp. 30-42.
- Montes, T. (2022). La vocación docente como condición de la calidad educativa: análisis con expertos en educación. *Maestro y Sociedad*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 568-581. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5529#:~:text=Los%20docentes%20con%20vocaci%C3%B3n%20no,con%20capacidad%20de%20resolver%20problemas,el%201%20de%20septiembre%20de%202022>.
- Monroy, S. (2009). El Estudio de Caso: ¿Método o técnica de investigación? *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, Vol. 1, pp. 38-64. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20Ciencia%20\(1a%20parte\)/EstudiodeCasoMonroy.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20Ciencia%20(1a%20parte)/EstudiodeCasoMonroy.pdf).
- Morales, L., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia*, Vol. 15, pp. 1-5. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Moreno, J. (1914). *Progress in psychotherapy*. Nueva York, Grune & Stratton.

- Morris, M. (2014). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La vida & la historia*, Vol. 3, pp. 7-18.
- Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2018). ¿Quién dijo que no existe la vocación docente? Un estudio sobre el discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes de Nivel Primario. En Vezub, L. (Ed.). *Formación Docente*, pp.12-35. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Muñoz, A. y Chaves L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Katharsis*, Núm. 16, pp. 123-146. DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.467>
- Olmedo, P. y Montes, B. (2009). Evolución conceptual de la Empatía. *Iniciación a la Investigación*, Núm. 4. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>
- Ortega, H., Pérez, E. y Acosta, J. (2020). Competencias del docente, un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Conocimiento global*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 1-15. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/96>.
- Plutchik, R. (1987) Capítulo 3: Bases evolucionistas de la empatía En *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer.
- Reik, T. (1983). *Listening with the third ear*. Macmillan.
- Rivera, J. (21 de septiembre de 2022). *La Escuela Preparatoria de la UAZ, breves de la historia 8*. La Jornada Zacatecas. (S.p.a). Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://ljz.mx/21/09/2022/la-escuela-preparatoria-de-la-uaz-breves-de-la-historia-8/>
- Rivera, J. (16 de noviembre de 2022). *La Escuela Preparatoria de la UAZ, breves de la historia 9*. La Jornada Zacatecas. (S.p.b). Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://ljz.mx/16/11/2022/la-escuela-preparatoria-de-la-uaz-breves-de-la-historia-9/>
- Rivera, J. y Cabrera E. (19 de agosto de 2020). *Una nueva perspectiva para la Escuela Preparatoria en el Simposium de Reforma de 1971 (1/3)*. La Jornada Zacatecas. (S.p.c). Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://ljz.mx/19/08/2020/una-nueva-perspectiva-para-la-escuela-preparatoria-en-el-simposium-de-reforma-de-1971-1-3/>
- Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 23-50. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>.

- Ryan, R. y Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.57, pp. 749-761.
- Sánchez, E. (2004). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*. Núm. 6, pp. 203-222. Recuperado el 9 de febrero de 2024, de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17087/file_1.pdf?sequence=1
- Salas, M., Salas, M. y Herrera, B. (Coords.). (2017). *Problemática de la educación media superior en Zacatecas*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1969/1/PROBLEM%C3%81TICA%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%20SUPERIOR%20EN%20ZACATECAS.pdf>.
- Solar, M. (2006). Creatividad en las capacidades múltiples (H. Gardner). En De la Torre, S. y Violant, V. (Ed.). *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 31-39). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Titchener, C. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. New York: Mac-Millan
- Toscano, D., Peña, G., y Lucas G. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, Vol. 2, Núm. 2, pp. 62-68. Recuperado el 23 de agosto de 2023, de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/128>
- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.a). Página web oficial. *El origen de 180 años de historia*. Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://uap.uaz.edu.mx/node/3>
- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.b). Código de ética. Recuperado de <https://uap.uaz.edu.mx/index.php/node/18>. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2022.
- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.c). Plan de estudios. Recuperado de <https://uap.uaz.edu.mx/node/20>. Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2022.
- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.d). Página web oficial. *Bachillerato del UAZ*. Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://uap.uaz.edu.mx/node/19>

- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.e). Página web oficial. *Modalidad escolarizada*. Recuperado el 17 de febrero de 2024, de <https://uap.uaz.edu.mx/node/21>
- Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (s.f.f). Página web oficial. *Misión y Visión del Nivel Medio Superior*. Recuperado el 17 de febrero de 2024, de https://uap.uaz.edu.mx/mision_vision
- Unidad Académica Preparatoria, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAP-UAZ). (1993). Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria, pp. 1-92. Recuperado el 19 de febrero de 2024, de <https://uap.uaz.edu.mx/node/20>
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (S.f.a). Página web oficial. Reseña histórica. Recuperado el 16 de febrero de 2023, de <https://www.uaz.edu.mx/universidad/resena-historica/>
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (S.f.b). Página web oficial. Valores. Recuperado el 16 de febrero de 2023, de <https://www.uaz.edu.mx/universidad/valores/>
- Vazsonyi, A., Hibbert, J., y Snider, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 13, Núm. 2, pp. 129-160.
- Wehmeyer, M. (1995). The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines. Texas: Eric.
- Wispé, L. (1987). Capítulo 2: Historia del concepto de empatía. En *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., y Stolarski, V. (1994). Self-Determination Scale and user guide. *California: American Institute for Research*.
- Zaragüeta, J. (1927). La vocación profesional. In *Inx: IV Congreso de Estudios Vascos: recopilación de los trabajos de dicho Congreso, celebrado en Vitoria del*, Vol. 25, pp. 40-54. Recuperado el 9 de febrero de 2024, de <https://core.ac.uk/reader/11496910>

ANEXOS

Anexo A: Tronco Común

Líneas Curriculares		Tronco Común			
Áreas de Conocimiento	Fase introductoria		Fase de Profundización		
Conceptual- Metodológico	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	
Ciencias Exactas	Matemáticas I 4.5 h	Matemáticas II 4.5 h	Matemáticas III 4.5 h	Matemáticas IV 4.5 h	
Ciencias Naturales	Física I 4.5 h	Física II 4.5 h Química I 4.5 h	Biología I 4.5 h Química II 4.5 h	C. Experimentales 6 h	
Ciencias Sociales	C. Sociales I 4 h	C. Sociales II 4 h	C. Sociales III 4 h	C. Sociales IV 4 h	
Humanidades	Humanidades I 4 h	Humanidades II 4 h	Humanidades III 4 h	Humanidades IV 4 h	
Comunicación y Lenguaje	T. de Lectura y Redacción I 4.5 h	T. de Lectura y Redacción II 4.5 h	T. de Lectura y Redacción III 4.5 h	T. de Lectura y Redacción IV 4.5 h	
	Computación I 3 h	Computación II 3 h			
	Inglés I 4 h	Inglés II 4 h	Inglés III 4 h	Inglés IV 4 h	
Orientación			Cultura Física I 2 h	Cultura Física II 2 h	
Total de Horas (h/s/m)	28.5	33	32	29	

Fuente: (UAP-UAZ). (s.f.e).

Anexo B: Bachillerato de Químico-Biológico

Líneas Curriculares	Número de Ciclos Selectivo Especialización	
	Semestre V	Semestre VI
Bachillerato de Químico - Biológico	Bioquímica 4.5 h	Biología II 4.5 h
	Anatomía Comparada 4.5 h	Fisiología y Anatomía 4.5 h
	Ciencias de la Salud I 4.5 h	Ciencias de la Salud II 4.5 h
	Química III 4.5 h	Química IV 4.5 h
	Ecología I 4.5 h	Ecología II 4.5 h
	Sociedad Mexicana I 4.5 h	Sociedad Mexicana II 4.5 h
	Estrategias de Aprendizaje I 2 h	Estrategias de Aprendizaje II 2 h
	Inglés V 4 h	Inglés VI 4 h

Fuente: (UAP-UAZ). (s.f.e).

Anexo C: Bachillerato de Físico Matemático

Líneas Curriculares	Número de Ciclos Selectivo Especialización	
	Semestre V	Semestre VI
Bachillerato de Físico- Matemático	Física III 4.5 h	Física IV 4.5 h
	Química III 4.5 h	Química IV 4.5 h
	Matemáticas V 4.5 h	Matemáticas VI 4.5 h
	Estadística 4.5 h	Probabilidad y Estadística 4.5 h
	Ecología I 4.5 h	Ecología II 4.5 h
	Sociedad Mexicana I 4.5 h	Sociedad Mexicana II 4.5 h
	Estrategias de Aprendizaje I 2 h	Estrategias de Aprendizaje II 2 h
	Inglés V 4 h	Inglés VI 4 h

Fuente: (UAP-UAZ). (s.f.e).

Anexo D: Bachillerato de Económico-Administrativo

Líneas Curriculares	Número de Ciclos Selectivo Especialización	
	Semestre V	Semestre VI
Bachillerato de Económico-Administrativo	Economía I 4.5 h	Economía II 4.5 h
	Administración I 4.5 h	Administración II 4.5
	Contabilidad I 4.5 h	Contabilidad II 4.5 h
	Estadística 4.5 h	Matemáticas Financieras 4.5 h
	Ecología I 4.5	Ecología II 4.5
	Sociedad Mexicana 4.5 h	Sociedad Mexicana II 4.5 h
	Estrategias de Aprendizaje I 2 h	Estrategias de Aprendizaje II 2 h
	Inglés V 4 h	Inglés VI 4 h

Fuente: (UAP-UAZ). (s.f.e).

Anexo E: Bachillerato de Social-Humanístico

Líneas Curriculares	Número de Ciclos Selectivo Especialización	
	Semestre V	Semestre VI
Bachillerato de Social - Humanístico	Modernidad I 4.5 h	Modernidad II 4.5 h
	Psicología I 4.5 h	Psicología II 4.5 h
	Derecho I 4.5 h	Derecho II 4.5 h
	Teoría Literaria 4.5 h	Filosofía 4.5 h
	Ecología I 4.5 h	Ecología II 4.5 h
	Sociedad Mexicana I 4.5 h	Sociedad Mexicana II 4.5 h
	Estrategias de Aprendizaje I 2 h	Estrategias de Aprendizaje II 2 h
	Inglés V 4 h	Inglés VI 4 h

Fuente: (UAP-UAZ). (s.f.e).