

ENSAYOS

*APROXIMACION A UN MODELO EVALUATIVO DE LA FORMACION
PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CHILE**

Approach to an evaluation model of the permanent education of teachers in Chile

Christian Miranda Jaña

Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Casilla 567, Valdivia, Chile.
Christian.Miranda@uach.cl

Resumen

El propósito de esta investigación es contrastar un modelo de análisis que permita aproximarse a los aspectos que la formación permanente aporta a los docentes en términos profesionales. Para ello se analiza el impacto provocado por el Programa de Becas en el Exterior (PBE) sobre la autoestima profesional de los docentes beneficiados. Se optó por un diseño cuasiexperimental con pretest y postest que articula procedimientos cualitativos y cuantitativos. A una muestra de 352 profesores de nivel básico se validó y aplicó la Escala de Autoestima de profesores de Arzola y Collarte (1992) destinada a evaluar tal competencia profesional. Los resultados revelaron: a) diferencias significativas entre el perfil de autoestima profesional percibido antes del PBE y posterior a éste en las dimensiones *Yo Soy*, *Yo Siento* y *Yo Hago*, exceptuando los factores de *Autocriticidad* y *Vocación*; y b) las relaciones percibidas entre las dimensiones permitieron la clarificación de un modelo evaluativo que evidencia el impacto del PBE sobre tal competencia.

Palabras clave: formación permanente, Programa de Becas en el Exterior (PBE), autoestima profesional.

Abstract

The purpose of this investigation is to contrast a model of analysis which allows us to come closer to the aspects that permanent training contributes to the teachers in professional terms. The impact produced by the Abroad Training Program (PBE) on the professional self-esteem of the benefited teachers is analyzed. A quasi-experimental design was chosen, including a pre-test and a post-test, to articulate qualitative and quantitative procedures. The Self-esteem Scale by Arzola y Collarte (1992) was validated and applied to a sample of 352 primary school teachers in order to evaluate the professional self-esteem. The results revealed: a) significant differences before and after the PBE was carried out in relation to the professional self-esteem profile in the dimensions: *I am*, *I feel* and *I do*, exempting the *self-criticism* and *vocation* factors; and, b) the relations perceived among the dimensions allowed the clarification of an evaluating model that demonstrates the impact of the PBE on such competence.

Key words: teacher training, Abroad Training Program (PBE), professional self-esteem.

* Financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile. Proyecto N° S-200549.

I. INTRODUCCION

La orientación general de este artículo se mueve en el terreno de la evaluación de los programas de formación permanente y el enfoque fundamental, a través del cual se emprende el análisis de la eficacia de éstos, se focaliza en una intencionalidad psicosocial y descriptiva.

En la literatura internacional sobre los procesos de aprender a enseñar, han aparecido diversos libros, estudios, artículos, seminarios y congresos que tratan tanto de la carrera docente como de aspectos concretos referidos a la formación permanente, por ejemplo, evaluación de desempeño profesional, certificación de calidad, profesionalización, estrategias formativas más adecuadas para el aprendizaje profesional y análisis del currículum formativo, entre otros. No obstante, poco se ha avanzado en la evaluación de tales estrategias.

Sobre este punto, en el ámbito nacional se han realizado numerosas investigaciones que han sido auspiciadas tanto por el Ministerio de Educación como por organismos internacionales dedicados a la educación, entre las cuales destaca, por su actualidad y trascendencia, el Informe de la OCDE. En éste se señala la importancia de la formación permanente como proceso dirigido a la actualización curricular y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; no obstante, agrega que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global hacia formas más específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar conocimientos pedagógicos de materias específicas y apoyar a los docentes en su valoración, mediante el desarrollo de competencias socio-afectivas para lograr un clima de aula apropiado para la formación integral de todos sus estudiantes.

Uno de los programas de formación permanente, que se focaliza en el fortalecimiento de competencias profesionales y estímulo de competencias socio-afectivas, es el Programa de Becas en el Exterior (en adelante PBE). Cada año, un número importante de profesores viaja al exterior para actualizarse respecto a experiencias exitosas y mejorar su autoestima (MINEDUC 2002).

De esta forma, más de 6.000 profesores, en su mayoría del nivel básico del sistema, han sido beneficiados con el PBE. A su regreso al país, los docentes elaboran informes acerca de sus experiencias y presentan ante su comunidad escolar las reflexiones, sensaciones y proyectos de mejoramiento educativo. Dado su formato internacional, el PBE es una forma costosa de formación docente, equivalente al 70% del costo anual de los cursos de formación permanente gestionados por el Ministerio de Educación en el ámbito nacional. Sobre este último punto, el Informe de la OCDE (2004:160) recomienda: "Debería considerarse el evaluar el actual formato del Programa de Becas en el Exterior para determinar si su impacto positivo amerita el costo respecto a otras prioridades para la política de desarrollo profesional continuo de docentes en las circunstancias actuales".

Este artículo pretende, precisamente, dar respuesta parcial a esta recomendación. Examinar si el PBE cumple con sus objetivos, esto es, si es eficaz. Concretamente, sobre la autoestima profesional de un grupo de docentes de enseñanza básica beneficiados del país, constituyendo de esta forma el aporte del autor en la búsqueda de mejorar las estrategias de fortalecimiento de la profesión docente.

II. MARCO TEORICO

II.1. *La Formación Permanente.* En Iberoamérica la formación permanente fue y sigue siendo un objeto de discusión y estudio constante en, a lo menos, tres niveles de análisis: desde las políticas públicas, la academia y la institución escolar. Tales ámbitos de acción coinciden en señalar la importancia de ésta al perfilarse como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que le compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Ello ha provocado que el profesor, en la escuela, se vea sometido a una serie de exigencias, tanto en el plano formativo como en el laboral y que tienen por objeto elevar la calidad y equidad de los sistemas educativos (OEI 1999; Marcelo 2002).

En el mismo sentido, en la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Santa Cruz de la Sierra 2003), se analizaron experiencias de investigación de 21 países iberoamericanos, donde se emitió, como resultado final de las discusiones, una declaración regional respecto a que una enseñanza eficaz descansaría sobre el acertado equilibrio entre una adquisición de conocimientos cuidadosamente seleccionados, un desarrollo de capacidades integrales por naturaleza y el potenciamiento de competencias, mejor orientadas y relacionadas entre sí, centradas en una “re-utilización” en situación de todo tipo: socio-afectivas, cognitivas, prácticas, entre otras. A partir de dicha declaración, se avanza en la caracterización y comprensión regional de lo que se entiende y se asume, en este artículo, como formación permanente de docentes:

- Proceso político-ideológico que apela al protagonismo del docente en su continua ampliación de su mundo interno y externo inherentes a su labor profesional.
- Está legitimado a los desarrollos globales que suceden en el actual contexto social; además, es impactado por el uso y aplicación de las TIC en el medio escolar.
- Al estar vinculado a los cambios sociales y tecnológicos que caracterizan a la sociedad del conocimiento, requiere de la cooperación internacional para actualizar sus estructuras teóricas y metodológicas a fin de fundamentar la construcción de saberes sociales que sean instrumentos de innovación, promoción y competencia docente.
- Como sistema, implica la activación de mecanismos de desarrollo profesional que redunden en la intervención positiva de los procesos que conforman el desarrollo educativo, involucrando lo didáctico y lo curricular, como elementos de una educación que está atenta a la diversidad y al cambio sociocultural.

En síntesis, existe consenso internacional respecto de la importancia de la formación permanente del profesorado en la calidad educativa. Esto por ser una instancia de ampliación del conocimiento y valoración del saber pedagógico, al vincular la necesidad de desarrollo personal y profesional de los individuos, y las políticas orientadas a fortalecer la profesión docente mediante estrategias de aprendizaje en servicio.

II.2. *Evaluación de la eficacia de la formación permanente.* La aproximación evaluativa del artículo está basada en una revisión de las investigaciones recientes sobre las características de los programas de formación permanente efectivos (Garet *et al.* 2001; Guskey y Sparks 2002; Miranda 2004; Ingvarson 2005). Esta investigación ha llegado a ser

cada vez más sofisticada durante estos años, y otorga bases firmes para desarrollar un modelo con el cual contar para la mayoría de las diferencias en la efectividad de programas de formación permanente. Este modelo avanza en la perspectiva de Stake, quien propone un método de evaluación centrado en la satisfacción del usuario del programa o “beneficiado” (Stake 1975 y 1975a), asumiendo que los objetivos de los programas deben responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), este modelo hace de Stake un referente de una nueva escuela de evaluación, que exige un método orientado al servicio y la medición de la eficacia. El autor distingue tres aspectos a evaluar en los programas: i) *antecedentes*, es decir, cualquier condición existente antes de la actividad formativa que pueda relacionarse con los resultados. Como, por ejemplo, las variables de procedencia tales como edad, años de experiencia e intereses de los docentes; ii) *transacciones*, como las características estructurales e interacciones que se producen entre las actividades y las oportunidades para aprender de los docentes; y iii) resultados inmediatos (ej.: cambio en la autoestima, aumento de conocimientos y práctica mejorada) y a largo plazo (ej.: aprendizaje estudiantil) (Stake 1975).

Como se observa, este modelo está en la base de las investigaciones recientes sobre las características de programas de formación permanente eficaces (Ingvarson 2005), al centrar su mirada en las interacciones altamente asociados a la eficacia de los programas, como son las características estructurales, de proceso y resultado.

El presente escrito focaliza su atención en la evaluación de la eficacia de los programas de formación permanente desde el impacto en las características de resultado inmediato. Concretamente, en la autoestima de los docentes.

En tal sentido, las acciones del eje de fortalecimiento de la formación docente, en el contexto de la actual etapa evaluativa de la Reforma y el Marco para la Buena Enseñanza, han ido construyendo unas estrategias de aprendizaje profesional destinadas no sólo a actualizar conocimientos (del contenido, pedagógicos y didácticos) al docente, sino también a desarrollar y modificar actitudes de éste, lo que significa centrar sus objetivos de acción en el aprendizaje docente (características de resultado) mediante la modificación de esquemas referenciales internos como la autoestima. Un ejemplo de ello, es el PBE.

II.3. *El Programa de Becas en el Exterior (PBE)*. Núcleo central del PBE lo constituye, desde su origen, la búsqueda por abarcar las diversas necesidades y demandas de formación del colectivo docente. Desde 1996 a la fecha, mediante la cooperación internacional y la participación activa de docentes, directores y autoridades regionales y comunales ha dado respuesta a la falta de propuestas nacionales de formación en temas tan diversos como música, educación rural, educación de adultos, metodología de la especialidad, evaluación, entre otras.

Los antecedentes revisados para la fundamentación del PBE provienen de varias fuentes principales. El enfoque pedagógico se basa en el desarrollo de habilidades para aprender y el desarrollo de la capacidad crítica sobre la realidad de Mena (1993) y la gestión de recursos humanos de Servat (1997). También se consideran los aportes de Sebastián (1997) para fundamentar la concepción de formación permanente. Por otra parte, se incluyeron las ideas de Maturana (1999) para incorporar el concepto de innovación en el contexto de la gestión de recursos humanos desde un enfoque centrado en

la administración. Además, los niveles de formación permanente (estimación de las necesidades, formación-desarrollo y evaluación) se fundamentan en las contribuciones de Milkovich (1994). Por último, desde la tipología de los modelos de formación (Imbernon 1996), el PBE se considera una propuesta holística que integra los principios de *desarrollo/mejora/indagación* a través de la reflexión crítica mediante el cruce intercultural.

El propósito fundamental del PBE es ofrecer a los docentes la oportunidad de actualizar competencias generales y específicas de su quehacer profesional, necesarias de ser transformadas en la perspectiva de fortalecer su desarrollo profesional y, con ello, mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes que viven los alumnos. Desde esta perspectiva, entre los objetivos específicos del programa se destaca: *Elevar la autoestima de los docentes seleccionados* (Infante 1996; Rodríguez 2000).

El modo polifuncional en que se encuentra institucionalmente definido el rol docente, su estatus social y la falta de seguridad respecto a su preparación para enseñar, llevan a una baja valoración de su rol profesional (OCDE 2004). El PBE procura generar condiciones en las cuales el docente se reconozca y aprecie, a fin de resignificar no sólo la propia forma de actuar en su práctica pedagógica, sino también las potencialidades y posibilidades del trabajo formativo.

Se han realizado cuatro investigaciones evaluativas del PBE. Primero, Infante (1997) observó la valoración positiva de los docentes respecto del PBE. Luego, Rodríguez (2000) resaltó el aporte pedagógico del programa. Posteriormente, el propio PBE analizó el impacto del programa en términos personales de los docentes. Finalmente Miranda (2004) evaluó su impacto en términos de competencia profesional. En todas ellas, se resalta su bajo poder de transferencia en el ámbito institucional, la necesidad del seguimiento y retroalimentación.

El cuadro 1 contiene los datos de la cobertura del PBE desde su origen.

Cuadro 1

Cobertura del PBE: 1996-2005

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Docentes Becados	588	796	902	936	916	462	460	415	408	130	6.010

Fuente: elaboración propia.

A la fecha, más de 6.000 profesores se han beneficiado con el PBE. Si bien la cantidad de docentes beneficiados ha disminuido desde el año 2000, su continuidad se ha mantenido, más allá del proyecto original de cinco años. A su regreso al país, los docentes elaboran informes acerca de sus experiencias y están disponibles para socializar con sus pares y autoridades directas acerca de sus reflexiones y logros. De esta forma, el programa amplía el horizonte cultural de los docentes beneficiados al viajar al extranjero, quienes traen innovaciones para replicar y difundir en su entorno educativo.

En síntesis, el PBE surge como una estrategia de formación permanente, orientada al cambio educativo, a través de un proceso descentralizado, autónomo, original e internacional, de elevado costo económico para el sistema y que, como tal, cobra especial relevancia conocer cómo ha respondido a sus objetivos, propuestas de instituciones internacionales y, en específico, cómo impacta a los docentes en términos socio-afectivos.

II.4. *La autoestima del profesor.* El concepto de autoestima traspasa con frecuencia el ámbito exclusivamente científico para formar parte del habla popular. Su significado científico ha llegado a ser evidente para numerosos investigadores, en detrimento de una búsqueda de definiciones consensuales. Los autores citados a continuación coinciden en afirmar que la autoestima adquiere relevancia en la vida del ser humano, ya que es un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional, cognitivo y práctico, configurándose en la actualidad como un área importante para el desarrollo de la persona, tanto en el ámbito personal como profesional.

Autores como Arzola y Collarte (1992), Sebastián (1997), Colegio de Profesores (1997), Matta (2002), Millar y Troncoso (2005) concuerdan en señalar que los estudios concernientes a la autoestima son numerosos, pero son pocos los estudios que analizan la autoestima desde el punto de vista de los docentes.

La valoración que a lo largo de la vida profesional se forma el docente ha sido objeto de análisis e investigación por parte de numerosos teóricos de la personalidad y la motivación. Este interés no es casual, sino que se fundamenta en la enorme importancia que tiene la autovaloración en la formación del docente, en el proceso de desarrollo profesional, así como también en el rendimiento académico y formación valórica de los alumnos, tal como lo considera el actual Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC 2004).

Profesores, directores, padres y miembros de la comunidad escolar están conscientes acerca de la falta de motivación del alumnado, el bajo rendimiento académico, el consumo de drogas y alcohol, el embarazo adolescente y la obesidad infantil.

Las investigaciones recientes muestran que el elemento clave en este problema es la baja autoestima. En tal sentido, Mruk (1998) demuestra en sus estudios sobre adultos que una alta autoestima está asociada con una productividad referida al rendimiento académico, creatividad o liderazgo; una baja autoestima es característica de un perdedor, poco creativo y más bien un seguidor.

Sin duda que un elemento clave para elevar la autoestima de los alumnos yace en el sentimiento que tienen las personas adultas de sí mismas y de su propia autoestima. De esta forma, la influencia que tiene el profesor aparece como altamente significativa. Parte de la importancia asignada a la autoestima docente se debe a su vinculación con la calidad de la educación.

Esto parece particularmente aplicable a la dimensionalidad y métrica de la autoestima utilizada por Fitts (1971). Para el autor, la autoestima es un marco de referencia interno y externo que se relacionan a través de categorías asociadas a la identidad, satisfacción y comportamiento de las personas. De acuerdo a los planteamientos posteriores de Fitts (1989), la autoestima es en gran medida un proceso de internalización, que implica, en el caso del profesor, el paso de la apreciación profesional de la competencia específica (autoestima profesional) a lo individual (autoestima general), del exterior al interior.

Esta aseveración se ve apoyada por el trabajo de Arzola y Collarte (1992) y Alfaro (2002), quienes mostraron cómo la dimensionalidad y métrica de la escala creada por Fitts está relacionada a un conjunto de dimensiones, áreas y escenarios propios de acción docente, que puesta en relación con instancias de formación permanente, es un buen instrumento para predecir el cambio en tal competencia socio-afectiva.

A partir de esto, se podría decir que el profesor al aprender se siente más competente en su trabajo profesional, lo que significaría que no solo adquiere conciencia de su propia importancia, sino que al desarrollarla en forma continua, se convierte en un elemento motivador de su seguridad, satisfacción e identidad social como educador. Tal competencia configura la valoración específica que el docente tiene de su trabajo, constructo que en el presente estudio es denominado como autoestima profesional.

III. METODOLOGIA

III.1. *Hipótesis.* La hipótesis del estudio es que “un análisis de las relaciones propuestas en el modelo teórico evidenciará que el PBE es eficaz, al tener un impacto directo sobre la autoestima profesional percibida”¹.

III.2. *Diseño.* Considerando que el estudio tiene por propósito examinar la eficacia de la formación permanente en términos socio-afectivos, se optó en primera instancia por un diseño experimental. Sin embargo, las dificultades para lograr acceso a la muestra comparativa ideal (mismo nivel de temporalidad de la intervención), la imposibilidad de asignación al azar de los educadores del PBE y el trabajar con grupos intactos, hizo necesario adaptar el estudio a las condiciones descritas, con lo cual sólo pudo emplearse un diseño cuasi-experimental multivariado con pretest y postest² más dos grupos control.

Mediante el uso del diseño cuasi-experimental se pudieron utilizar grupos que no son exactamente iguales en todas sus dimensiones³. No obstante que el sentido de la utilización del PPF fue controlar la equivalencia inicial de los grupos se asume los problemas metodológicos de este tipo de diseño, en términos de validez interna (inferencia causal en la interpretación de los datos del estudio) y validez externa (generalización de los resultados) (Hernández, Fernández y Baptista 1991).

III.3. *La Muestra.* La muestra estuvo compuesta por docentes de básica del sistema municipal y particular subvencionado de Chile, divididos en tres grupos: Grupo Control (1) compuesto por docentes sin formación permanente durante la etapa empírica del estudio; Grupo Control (2) compuesto por docentes que participaron en la modalidad de formación denominada Programa de Perfeccionamiento Fundamental (en adelante PPF), y Grupo de Aplicación Experimental (3) de la modalidad de Pasantía (PBE).

¹ El nivel de exigencia para la hipótesis es de $\alpha = 0,05$.

² El pretest fue aplicado para verificar la equivalencia inicial y para analizar el puntaje ganancia de cada grupo a partir del postest.

³ Situación que se evidencia en la conformación de las intervenciones PBE y PPF, en términos de tiempo destinado a la actualización.

La edad promedio de los docentes del Grupo 1 al inicio del estudio fue de 36 años con una desviación estándar de 5,7 años, la del grupo PPF 41 años con una desviación estándar de 9,2 años y el PPE 42 años con una desviación estándar de 6,7 años.

En el Grupo 1 se perdió el 8,4% de los casos entre ambas mediciones, en el PPF el 8,2% y en el PPE de 4,2%. No obstante, la comparación entre la muestra que se perdió entre el pre y postest no presenta diferencias significativas en ninguna de las variables medidas. La tabla 1 contiene los datos de las muestras finales de la experiencia.

Tabla 1

Distribución de la muestra control, PPF y PPE finales por género

	Grupo Control		Grupo PPF		Grupo PPE		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hombres	43	38,1	44	35,5	44	38,2	131	36,7
Mujeres	70	61,9	80	64,4	71	61,8	221	63,3
Total	100	100,0	124	100,0	115	100,0	357	100,0

Para seleccionar la muestra general del grupo PBE, se utilizaron solo criterios cuantitativos. Estos estuvieron dados por la aplicación de la fracción de muestreo, el coeficiente de elevación y el balanceo respecto a los individuos dentro de cada grupo y por variable de entrada.

En el caso de la fracción de muestreo, que es el porcentaje que representa la muestra respecto al universo, se obtuvo de la división entre el grupo de profesores de Educación General Básica que participaron en el PBE el año 2001 (n = 180), con la contemplada en el diseño original (n = 120). Así, la fracción de muestreo es de 0,66 o el 66% de la muestra total.

En cuanto al coeficiente de elevación, éste se obtuvo dividiendo el universo por la muestra, en el caso del estudio es de 1,5. Prácticamente el coeficiente de elevación señala que la muestra cae una y media veces en el universo.

Estos procedimientos, de acuerdo a la literatura revisada (Hernández, Fernández, Baptista 1991), es uno de los más utilizados en estudios cuasi-experimentales. Además, según Ingvarson (2005), en el ámbito de la eficacia de los programas de aprendizaje profesional ha sido habitual su uso.

III.4. *Instrumento.* Se utilizó el Test de Autoestima en Profesores (en adelante TAP), traducido, adaptado y validado por Arzola y Collarte (1992). Esta prueba está basada en el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) en su Forma C, desarrollada inicialmente por Fitts (1989). La escala original consiste en 90 aseveraciones descriptivas del Yo, que se contestan en una escala Likert de cinco niveles, que van desde Completamente en Desacuerdo (1) hasta Completamente de Acuerdo (5). De estos 90 reactivos, se incorporaron 10 de la Escala de Mentira del Minnesota *Multiphasic Personality Inventory* (MMPI), para constituir la subescala de Autocrítica. Para la validación del TAP, Arzola

y Collarte (1992) informaron haber traducido, adaptado (semánticamente) y reducido el TSCS de 100 a 73 reactivos. En el contexto de dicha investigación se validó constructivamente el instrumento, reportándose altos coeficientes de consistencia interna y fiabilidad (∞ 0,90), en la escala total reducida. La confiabilidad de la escala detectada en el presente estudio se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Confiabilidades de la Escala TAP

COMPETENCIA SOCIO-AFECTIVA Dimensiones	MUESTRA DE VALIDACION ∞ Cronbach	MUESTRA ESTUDIO ∞ Cronbach	Nº de ítemes
Yo Soy (Identidad)	$\infty = 0,81$	$\infty = 0,83$	24
Yo Siento (Satisfacción)	$\infty = 0,79$	$\infty = 0,87$	24
Yo Hago (Conducta)	$\infty = 0,82$	$\infty = 0,85$	24
Total	$\infty = 0,90$	$\infty = 0,93$	72

Como se puede observar, la confiabilidad en la muestra de investigación es más alta que en la muestra de validación de la prueba y la reportada por Arzola y Collarte (1992), situación que reafirma la validez interna de la escala.

III.5. *Técnica de análisis.* Se llevó a cabo una serie de operaciones estadísticas, a fin de contrastar la hipótesis del estudio, mediante el uso del Programa Estadístico computacional SPSS, versión 10.0. Se realizaron dos tipos de análisis: a) análisis descriptivos, donde se presentan cálculos del promedio, en una distribución de medias aritméticas para determinar cuál es la medida de tendencia central, y las medidas de variabilidad, mediante el cálculo de la desviación estándar para medir los intervalos que designan número de unidades en cada escala utilizada, y b) análisis multivariado de la varianza (MANOVA) de medidas repetidas, sometiendo a prueba el modelo propuesto con evaluaciones en dos momentos temporales distintos. Además, se utiliza la razón *F* y la prueba *Wilks-lambda* para la diferencia de medias entre los grupos tanto a nivel univariado como multivariado.

IV. RESULTADOS

Con el objetivo de examinar la eficacia del PBE sobre la autoestima profesional de los docentes se identificaron tres dimensiones, cinco áreas y cinco escenarios. Cada una de las cuales representa la autoestima conceptual y empíricamente observada.

El análisis realizado permite suponer que tales dimensiones, áreas y escenarios tienen una presencia latente y relevante en la estructura socio-afectiva de los profesores. A su vez, el contenido de las respuestas permite aseverar su relación y consistencia con

el marco teórico presentado, dando cuenta de las valoraciones que éstos tienen acerca de sí mismo, alumnos, pares, apoderados, vocación y autocrítica. Aspectos considerados centrales en la actual discusión nacional relativa a la evaluación del desempeño docente.

El perfil de la autoestima de los docentes se calculó a partir de los puntajes obtenidos en pretest de la muestra del estudio. Estos puntajes se observan en la tabla 3.

Tabla 3

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según la Escala TAP⁴

	Medias Aritméticas	Desviaciones Estándares	n
<i>Dimensiones</i>			
Yo soy	4,35	0,35	352
Yo siento	4,38	0,36	352
Yo hago	4,33	0,38	352
<i>Áreas</i>			
Yo físico	3,81	0,36	352
Yo ético-moral	3,82	0,37	352
Yo personal	3,89	0,41	352
Yo social	3,71	0,37	352
Autocrítica	3,37	0,45	352
<i>Escenarios</i>			
Profesor-alumnos	4,23	0,45	352
Profesor-pares	3,27	0,32	352
Profesor-autoridad	2,73	0,34	352
Profesor-apoderados	2,91	0,32	352
Profesor-vocación	4,01	0,40	352
Total	4,33	0,82	352

La aplicación del Test de Autoestima en profesores, de Arzola y Collarte, permite determinar el perfil de autoestima profesional de la muestra. En el perfil se evidencia que los profesores dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Siento* y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Soy* y *Yo Hago*.

Estos resultados indican que: a) los profesores poseen, en gran medida, una autoestima normal; b) en cuanto al comportamiento general de los datos se observa que los datos discuten la apreciación general respecto a la “baja autoestima histórica de los docentes”, cuestión planteada por diversos autores (Sebastián 1997; Rodríguez 2000) y por el mismo PBE (MINEDUC 2002); c) este perfil es consistente con las respuestas

⁴ La Escala es de 1 a 5, siendo el rango de “alta” autoestima (5 a 4,5); “normal” (4,4 a 3,5); “baja” (3,4 a 1).

que los profesores dan en la aplicación original de la escala utilizada por Arzola y Collarte (1992). En esta investigación también se constatan puntajes menores en la dimensión de autocriticidad, lo cual puede ser entendido como una actitud “defensiva” (Miranda 2004).

De este modo, los puntajes obtenidos en el pretest evidencian que los profesores poseen una autoestima normal y una tendencia inicial desfavorable a la autocrítica.

También permite determinar el perfil de autoestima profesional de los profesores de la muestra en relación con las áreas. En el perfil se evidencia que los profesores valoran más las áreas que tienen relación a su persona, que aquellas que están con relación a lo social y a su capacidad de autocrítica.

Estos resultados indican que los profesores poseen, en mayor medida: a) un nivel de autoestima profesional variada que, puesta en relación con su yo interno, con los alumnos y su vocación, es de rango normal, pero que disminuye cuando se relaciona con factores externos como el yo social, con los pares, apoderados y autoridades. Esto, interpretado en el conjunto del puntaje total, indica que hay una tendencia a la autosatisfacción afectivo-personal, pero en menor medida en los aspectos sociales y de autocrítica, lo que permite afirmar el carácter multidimensional del constructo teórico asumido; b) este perfil es consistente con estudios internacionales que señalan la diferencia de puntaje entre las escalas internas y externas del instrumento (Alfaro 2002). A escala nacional esto último es consistente con el estudio realizado por Troncoso y Millar (2005), donde se observa un perfil de similares características.

Además, al analizar la tendencia entre los puntajes del pretest, se puede determinar el perfil de autoestima profesional de los docentes en los escenarios de acción. En éste se evidencia que los docentes dan más valoración a los escenarios *Profesor-Alumnos* y *Profesor-Vocación*, y valoraciones promedio menor en el escenario *Profesor-Pares* y una valoración baja en los escenarios *Profesores-Apoderados* y *Profesores-Autoridades*.

Estos resultados indican que los docentes sienten, en mayor medida, que son aceptados y están satisfechos con su vocación y con sus alumnos. En menor grado, sienten que son aceptados y están satisfechos por sus pares, presentando, además, que las autoridades y apoderados son los actores más críticos a su trabajo, lo cual redundaría en una baja satisfacción con tales escenarios, donde: a) estas valoraciones pueden ser atribuidas a la pérdida del estatus de funcionarios públicos (OCDE 2004) y regidos por el mercado económico, donde se enfatiza su pérdida de autonomía profesional. Además, el factor “autoridad” es bajo, situación que puede deberse al poder que tradicionalmente ha detentado la figura del “Director” en el campo educativo, situación que se torna más importante al ser un referente importante en la decisión de asistir a la pasantía y ser el “puente” para lograr la transferencia de saberes e impacto educativo en la escuela. Sin duda, un factor que se relaciona con lo anterior es “el apoderado”, el cual tuvo un puntaje similar al anterior, lo cual se puede atribuir a la percepción de ser el “cliente” a satisfacer, dado el modelo actual del sistema educativo; b) el perfil de autoestima, según escenarios, es entendido en un contexto educativo donde las valoraciones reformistas ponen en el centro al alumno y al docente, lo que, de acuerdo a Fullan (1999), supone un cambio en la forma de contextualizar el fenómeno educativo.

Desde la perspectiva del estudio, tal perfil evidencia la policausalidad en la configuración de la psiquis del docente. Se produce una relación entre la estructura social

que rodea al profesor (unidades interaccionales que operan como mediaciones) y el desarrollo de su psiquismo. Es decir, la autoestima se configura en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales.

A partir de los resultados del pretest, se puede afirmar que el perfil detectado en la muestra da cuenta de la coexistencia de dimensiones, áreas y escenarios de autoestima, que evidencian una autosatisfacción respecto al trabajo educativo como tendiente al rango normal, donde contribuyen fuertemente a la aceptación el yo interno, la valoración de los alumnos y vocación, pero esta valoración se ve limitada cuando se pone en relación a actores como las autoridades y apoderados. Esto evidencia la eficacia determinante del orden social en la valencia positiva o negativa de la autoestima, expresada, en el caso del docente, en una autovaloración por efecto de la deseabilidad social del colectivo y de un contexto reformista que plantea que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea con todas sus capacidades y sus valores, lo que supone la centralidad de la autoestima del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este perfil es consistente con estudios nacionales relacionados a la medición y análisis de la autoestima en profesores (Matta 2002; Troncoso y Millar 2005).

Finalmente, estos resultados tienen un fuerte impacto en la forma en que los profesores sienten, piensan y actúan profesionalmente, frente a las demandas de perfeccionamiento y deseabilidad social, donde la autoestima se constituye en una competencia determinante a la hora de implementar un intento de reforma orientada a la “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, al destacar el carácter central del escenario profesor-alumnos en la configuración de esta competencia socio-afectiva.

Como el diseño es cuasi-experimental, con un grupo de intervención y dos grupos control equivalentes, se efectuó una comparación multivariada entre el grupo PBE y los grupos control. Los resultados de este análisis se resumen en las tablas 4 y 5.

La tabla 4 revela que el PBE obtuvo puntajes similares a las muestras de los grupos control en todas las áreas, dimensiones y escenarios, no presentándose diferencias significativas antes de la intervención. Como los puntajes del instrumento se encuentran expresados en estadística descriptiva, se puede advertir que los docentes del PBE se encuentran, en promedio, entre 0 y 2 desviaciones estándar bajo el grupo control en todas las áreas y entre 0 y 1 desviaciones estándar bajo el grupo PPF en casi todas las áreas. De acuerdo a las normas de interpretación del test y las medias aritméticas, el perfil de autoestima profesional de los docentes en la muestra, antes de la intervención, se mantiene igual a la desigualdad en el dato referido a que el grupo PBE es levemente más homogéneo en sus respuestas que los grupos control. Sin embargo, en el perfil se evidencia que los profesores en todas las dimensiones, áreas y escenarios la autoestima es de rango normal.

Tal como se vio en las medias aritméticas, las diferencias entre los grupos no son significativas (salvo en el caso del escenario *Autoridades* a nivel univariado), tanto en el nivel multivariado como univariado. Este análisis corrobora que los grupos son equivalentes, en cuanto al tipo de autoestima en las diferentes dimensiones, áreas y escenarios del pretest.

El análisis de las comparaciones en el postest se sintetiza en las tablas 6 y 7.

Tabla 4
 Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según Escala TAP en el pretest

	Grupo Control		Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GC-GPBE	Dif. GC-GPBE-GPPF	Dif. GPBE-GPPF	
	Media	Des. Est.	n	Media	Des. Est.	n	Media	Des. Est.				n
<i>Dimensiones</i>												
Yo soy	103,8	8,5	113	103,1	11,1	124	104,7	8,7	115	-0,7	+0,9	+1,6
Yo siento	105,2	8,7	113	103,8	11,4	124	105,3	9,0	115	-1,4	+0,1	+1,5
Yo hago	104,1	9,3	113	103,3	10,6	124	104,6	9,1	115	-0,7	+0,5	+1,3
<i>Areas</i>												
Yo físico	68,6	6,4	113	68,3	6,4	124	69,9	6,1	115	-0,3	+1,3	+1,6
Yo ético-moral	68,8	6,6	113	69,1	6,6	124	69,7	6,6	115	+0,4	+0,9	+0,6
Yo personal	70,1	7,4	113	69,6	8,1	124	70,7	6,6	115	-0,5	+0,6	+1,1
Yo social	66,9	6,7	113	68,0	7,4	124	68,9	6,5	115	+1,1	+2,0	+0,9
Autoérfica	35,0	3,6	113	35,3	4,3	124	35,7	3,5	115	+0,3	+0,7	+0,4
<i>Escenarios</i>												
Prof-alumnos	76,3	8,1	113	76,7	9,7	124	77,0	7,4	115	+0,4	+0,7	+0,3
Prof-pares	59,0	5,9	113	59,1	6,8	124	59,6	6,1	115	+0,1	+0,6	+0,5
Prof-autoridad	49,2	6,2	113	49,7	6,9	124	51,4	5,3	115	+0,5	+2,2	+1,7
Prof-apoderado	52,5	5,9	113	52,5	6,0	124	53,0	5,7	115	0,0	+0,5	+0,5
Prof-vocación	72,3	7,2	113	72,2	8,0	124	72,7	6,2	115	-0,1	+0,4	+0,5
Total	313,5	7,2	113	314,6	24,1	124	319,1	24,6	115	+1,1	+5,6	+4,5

Tabla 5

Comparación entre los grupos Control y PBE según Escala TAP en el pretest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
<i>Dimensiones</i>				
Yo soy			0,754	0,520
Yo siento			0,923	0,430
Yo hago			1,421	0,236
<i>Areas</i>				
Yo físico			1,338	0,262
Yo ético-moral			0,596	0,618
Yo personal			0,729	0,535
Yo social	0,999	0,678	1,615	0,185
Autocrítica			0,682	0,563
<i>Escenarios</i>				
Prof. alumnos			1,105	0,347
Prof. pares			0,178	0,911
Prof. autoridad			3,255	0,022
Prof. apoderado			0,181	0,909
Prof. vocación			0,117	0,950
Total			1,006	0,390

Las medias aritméticas muestran que los docentes en el grupo control y PPF mantienen el rango “normal”, y los del grupo PBE han alcanzado el rango “alta autoestima”, aumentando significativamente el que exhibían inicialmente.

Se ve, además, que las diferencias entre el grupo PBE y el grupo control y PPF han aumentado notablemente, todas las diferencias promedio son significativamente mayores que dos unidades de desviación estándar; además, la homogeneidad de las respuestas en los docentes del PBE aumenta considerablemente respecto a los otros grupos. Finalmente, la significación de las diferencias entre los grupos también cambia, como se observa en la tabla 7.

Tabla 6

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según la Escala TAP en el postest

	Grupo Control		Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GPPE-GPPF	Dif. GPBE-GC	Dif. GPPF-GC	
	Media	Des. Est.	n	Media	Des. Est.	n	Media	Des. Est.				n
<i>Dimensiones</i>												
Yo soy	103,1	8,7	113	103,4	11,9	124	110,1	8,9	115	+0,3	+7,0	+6,7
Yo siento	104,0	11,6	113	104,3	12,0	124	111,8	9,0	115	+0,3	+7,8	+7,5
Yo hago	102,8	11,2	113	103,0	9,9	124	109,4	8,5	115	+0,2	+6,6	+6,4
<i>Areas</i>												
Yo físico	68,2	7,9	113	68,8	9,0	124	73,7	5,9	115	+0,6	+5,5	+4,9
Yo ético-moral	69,1	7,7	113	69,2	7,4	124	73,7	6,5	115	+0,1	+4,6	+4,5
Yo personal	69,5	8,5	113	69,5	9,3	124	74,7	6,1	115	0,0	+5,2	+5,2
Yo social	67,6	7,6	113	67,5	7,0	124	72,1	6,9	115	-0,1	+4,5	+4,6
Autoeficacia	35,2	4,7	113	35,2	4,2	124	37,2	2,8	115	0,0	+2,0	+2,0
<i>Escenarios</i>												
Prof. alumnos	75,2	8,7	113	76,8	9,2	124	81,7	9,0	115	+1,6	+6,5	+4,9
Prof. pares	58,8	6,1	113	58,8	6,8	124	64,2	5,1	115	0,0	+5,4	+5,4
Prof. autoridad	49,2	6,1	113	49,8	7,6	124	55,0	5,6	115	+0,6	+5,8	+5,2
Prof. apoderado	52,7	5,9	113	53,0	7,6	124	55,2	4,9	115	+0,3	+2,5	+2,2
Vocación	72,3	7,1	113	72,1	8,2	124	75,4	5,5	115	-0,2	+3,1	+3,3
Total	311,2	32,7	113	314,5	30,8	124	331,4	24,4	115	+3,3	+20,2	+16,9

Tabla 7

Comparación entre los grupos según la Escala TAP en el postest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
<i>Dimensiones</i>				
Yo soy			35,00	0,000
Yo siento			29,70	0,000
Yo hago			26,46	0,000
<i>Areas</i>				
Yo físico			34,45	0,000
Yo ético-moral			24,03	0,000
Yo personal			24,60	0,000
Yo social	18,48	0,000	23,81	0,000
Autocrítica			16,75	0,000
<i>Escenarios</i>				
Prof. alumnos			18,70	0,000
Prof. pares			43,95	0,000
Prof. autoridad			45,70	0,000
Prof. apoderado			12,50	0,000
Prof. vocación			0,86	0,335
Total			21,67	0,000

Tal como se vio en las medias aritméticas, las diferencias entre los grupos son significativas, tanto a nivel multivariado como univariado. Este análisis permite mostrar que, por un lado, el grupo control y PPF se mantienen sin diferencias significativas y equivalentes en el desarrollo de las diferentes dimensiones, escenarios y áreas de la autoestima de los docentes, tipificado como “normal” y, por otro, se puede hacer notar que el PBE exhibe notables diferencias en cada una de las dimensiones, áreas y escenarios, salvo a nivel univariado en el escenario *Vocación*; éste no se ve afectado significativamente por la intervención. Esto último es consistente con estudios nacionales (Colegio de Profesores 1997) e internacionales (OCDE 2004) que muestran la estabilidad vocacional de los docentes. Sin duda que el PBE ha contribuido a elevar la autoestima de los docentes desde el rango “normal” a “alta”.

Resulta de interés examinar el progreso experimentado por el grupo PBE a lo largo de la experiencia. Para este efecto, se examinaron las diferencias entre el pretest y el postest. La tabla 8 contiene las diferencias promedio mencionadas.

Tabla 8

Comparación de Medias Aritméticas según la Escala TAP entre pretest y postest del PBE

	Pretest	Postest	Diferencia	F
<i>Dimensiones</i>				
Yo soy	104,7	110,2	+5,5	Significativo
Yo siento	105,4	111,9	+6,5	Significativo
Yo hago	104,7	109,4	+4,7	Significativo
<i>Areas</i>				
Yo físico	69,9	73,7	+3,8	Significativo
Yo ético-moral	69,7	73,7	+4,0	Significativo
Yo personal	70,7	74,7	+5,0	Significativo
Yo social	68,9	72,1	+3,2	Significativo
Autocrítica	35,7	37,2	+1,5	
<i>Escenarios</i>				
Alumnos	77,9	81,7	+3,7	Significativo
Pares	59,6	64,2	+4,6	Significativo
Autoridad	51,4	55,0	+3,6	Significativo
Apoderados	52,9	55,2	+2,2	Significativo
Vocación	72,7	75,4	+2,7	
Total	319,1	331,4	+12,7	Significativo

De estos resultados se puede concluir que el grupo PBE mejora entre 2 y 4 unidades de desviación estándar entre ambas mediciones para cada una de las dimensiones, áreas y escenarios; en cambio, en los grupos control sólo presentan un incremento de alrededor de media desviación estándar en todas las secciones, menos en la referida a la *Vocación*, donde se observa un nulo incremento en ambos grupos control. Esta última es la que, en el grupo PBE, presenta un menor incremento. Este resultado es consistente con un estudio que en 1998 registró en una encuesta a una muestra de docentes a escala nacional que un 69,9% de los profesores declaraban que realizaban su trabajo motivados por su vocación profesional (Avalos 2002). En el grupo de docentes que participó en la actualización PBE, se advierte, en primer lugar, un alto grado de avance en los aspectos físicos, éticos, personales y sociales y, en menor medida, en el caso de la *Autocrítica*, donde el avance no alcanza a ser significativo entre ambas mediciones. En segundo lugar, un avance en las dimensiones *Yo Soy*, *Yo Siento* y *Yo Hago*. En tercer lugar, se advierte en los escenarios de relación con alumnos, pares, autoridades y apoderados un alto grado de avance a partir de la actualización. Todas ellas son estadísticamente significativas.

Es altamente probable que los resultados en el grupo PBE sean producto del énfasis valorativo de tal formación. En efecto, los profesores fueron sometidos a diferentes pasantías, que se orientan basándose en el aprendizaje de experiencias pedagógicas exitosas en el país formador. Los componentes centrales en cada uno son: la observación, el análisis y la reflexión acerca de las experiencias pedagógicas a las que accedieron los becarios, configurando un escenario propicio para el desarrollo personal y profesional de los docentes, facilitando con ello el aumento de la autoestima. A su vez, la metodología privilegió las relaciones afectivas a través del trabajo, preferentemente en torno a los grupos (operativos). Si bien los docentes participantes pertenecían a distintas unidades educativas, en las jornadas su trabajo se tornó grupal por especialidades y afinidad afectiva y cognitiva. Así, al término del proceso de formación redactaron un informe final que dio cuenta de los trabajos realizados y de la reflexión hecha sobre una posible aplicación de las innovaciones pedagógicas en sus respectivas realidades educativas. A su vez, las observaciones efectuadas por el investigador durante el desarrollo de dos experiencias del PBE en Colombia, evidenciaron que los docentes desarrollaban un número considerable de actividades curriculares, académicas y técnicas en un corto tiempo, los espacios generados por las instituciones formadoras y las generadas al interior de los grupos estaban dirigidas a la reflexión colectiva de aspectos vivenciales de carácter afectivo, tales como la autoestima. Además, se observa el aumento de la autoestima puesta en relación con las autoridades y los apoderados, baja inicialmente. Esto significa que tales factores son también relevantes al explicar el cambio evidenciado. El prestigio académico alcanzado por los docentes de la muestra, ante tales actores, muestra la centralidad del merecimiento en la autoestima. Sin embargo, es importante detenerse en la baja capacidad de autocrítica manifestada, tanto en el perfil como en el resultado, luego de la intervención, situación que se interpreta como un mecanismo de defensividad que, al parecer, caracterizaría al colectivo del estudio. Esto último es relevante dada la importancia que tiene la dimensión autocrítica, tanto en el desarrollo del pensamiento crítico e innovación en las prácticas pedagógicas como en el dominio “Responsabilidades profesionales” del Marco para la Buena Enseñanza, tal como lo señala el modelo teórico del estudio. La mantención que muestran los resultados en los grupos control también apuntan hacia la consideración del conjunto de impactos positivos que se han producido a partir del PBE, lo que es consistente con estudios exploratorios relativos al impacto de la propuesta sobre la autoestima (Infante 1997; Rodríguez 2000).

V. DISCUSION

La definición “profesional” de la autoestima desarrollada por el estudio, destaca el carácter evaluativo y dinámico del *Yo*. Para esta investigación, el componente evaluativo procede esencialmente de la naturaleza defensiva de la autoestima. Situación que es consistente con lo sostenido por autores como Fitts (1989), quien ha sugerido que, bajo ciertas circunstancias, el *Yo* actuará de forma defensiva, hasta el punto de que estos mecanismos pueden llegar, incluso, a ser fundamentalmente contraproducentes. Como señala Miranda (2004), algunos autores han sostenido que el merecimiento es la fuerza motivadora que subyace a la autoestima, hasta el extremo de afirmar que una persona

con una baja autoestima, preferiría escuchar comentarios sobre ella que corresponden con su autoestima, en vez de comentarios que presenten una apreciación más favorecida, pero inconsistente. No obstante, autores como Dodgson y Wood (1998) han manifestado su desacuerdo con esta idea, sugiriendo que todos los sujetos prefieren escuchar evaluaciones o apreciaciones positivas sobre ellos. Desde el marco teórico, se puede decir que ambas tesis proporcionan datos empíricos que avalan sus posturas de merecimiento y autoafirmación. No obstante, este dinamismo evaluativo no es tan importante solo, porque genere disputas conceptuales entre los investigadores, sino también porque proporciona un marco de referencia para resaltar la correlación existente entre la autoestima y la conducta socialmente valorada.

Estos aspectos pueden dar cuenta de la importancia que para los profesores tiene sostener percepciones que pongan la responsabilidad del proceso educativo como externa a sí mismo. Adherirse a estas creencias permite disminuir el impacto de la ineficacia del sistema educativo sobre la autoestima de los profesores.

Los hallazgos de la investigación referidos a la autoestima de los docentes señalan que ésta se encuentra influida por factores sociales, que condicionan firmemente su cambio (Troncoso y Millar 2005). Incluso, se señala que el proceso de cambio que se producirá, por ejemplo, en la formación, difícilmente modifica las expectativas sobre si los factores sociales consideran valiosos tales esfuerzos de superación. Lo mismo puede decirse sobre el éxito: docentes, alumnos y comunidad en general valoran el éxito académico, pero todos ellos mantienen expectativas diferentes de la probabilidad que se tiene para alcanzar dicho logro (Sebastián 1997).

A la luz de los resultados obtenidos, tanto en las áreas como en los escenarios de acción de la autoestima observada, se aprecia que la influencia es mayor cuanto más cercano es el actor educativo al docente. Así, alumnos, pares, apoderados y autoridades son referentes que influyen de manera más significativa la autoestima profesional de los docentes. Esto se interpreta como una evidencia, donde deseabilidad social, intereses, oportunidades compartidas, similitud de actitudes y valores reforzados a lo largo de la experiencia educativa, son referenciales para determinar aquello a lo que al docente le parece válido o no válido aspirar. Estos escenarios y áreas pueden ser, incluso, suficientemente fuertes para condicionar otros factores como la carencia de valor en instancias de formación orientadas a mejorar la enseñanza, tales como el PBE.

Los resultados de investigaciones realizadas en Chile refuerzan este hallazgo. Sus conclusiones demuestran que los estilos de la mayoría de los profesores no varían significativamente de modo tradicional, vertical y poco interactivo (Cox 2003).

Esto significa que para muchos profesores la autoestima profesional está ligada al merecimiento, estatus social, vocación y a la visión que la sociedad proyecta de su valía. Estas percepciones se centran en que la sensación de competencia y capacidad profesional inciden de manera considerable en su forma de pensar y actuar (OCDE 2004).

Cambiar estos esquemas referenciales en el ámbito de la práctica significa para el profesor resignificar su rol como comunicador social, lo cual provoca inseguridad y sentimientos de pérdida del control de la clase, al no sentirse preparado para asumir con propiedad una relación más dinámica, participativa y constructiva con los alumnos, lo que hace que el cambio aparezca como inoportuno, innecesario y, en gran medida, evitable.

A pesar de lo difícil que ha resultado producir cambios en este aspecto, la creación suficiente de instancias motivacionales, sumada a la fuerte demanda por cambios en la reforma chilena, ha permitido modificar ciertos comportamientos a nivel socio-afectivo en los profesores. Este aspecto se explica, porque es posible cambiar la apreciación de las acciones cuando se está motivado, cuando las actividades de formación están dirigidas a sensibilizar, cuando no producen conflicto cognitivo y cuando las motivaciones se comparten colectivamente. Los resultados evidenciados en este estudio así lo muestran.

La responsabilidad compartida del cambio ha sido señalada por el MBE (MINEDUC 2004), indicando que no sólo debe considerarse la influencia de los profesores en el alumno o, de este último en él, sino que también el impacto que en el profesor tienen sus pares, las autoridades y los apoderados.

Finalmente, la dimensión profesional propuesta para entender la autoestima de los profesores pone en evidencia la necesidad de conceptualizar la autoestima como un constructo de carácter dinámico y, esencialmente, mediador, en el que coexisten apreciaciones personales y sociales, donde la formación permanente debe estar orientada no sólo a actualizaciones curriculares y de enseñanza, sino también a motivar y elevar el estatus del docente, lo cual pasa necesariamente por dotar de instancias de formación que contemplen estándares de calidad y, a su vez, implementen criterios de adecuación a las necesidades y demandas de los propios docentes; pertinencia de las perspectivas teóricas y metodológicas; aplicabilidad pedagógica de los contenidos tratados y motivantes para el docente. Pues, tal como lo reconocen los mismos profesores en el informe final del Primer Congreso Nacional de Educación (Colegio de Profesores de Chile 1997), la formación permanente es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación.

En suma, el análisis precedente permite concluir que el PBE provoca un cambio significativo en la autoestima de los docentes participantes, lo que es consistente con investigaciones nacionales e internacionales que plantean la relación entre formación permanente y autoestima (Sebastián 1997; Miranda 2004; Ingvarson 2005). Esto queda en evidencia, tanto en el perfil detectado como al comparar la autoestima, antes y después de la intervención con dos grupos control (con intervención y con ausencia de ella). Sin embargo, el análisis por dimensión, escenario y área permite aseverar que estos resultados positivos se cristalizan principalmente a nivel personal (identidad, satisfacción y comportamiento), quedando en evidencia, además, los factores externos, la autocrítica, la adhesión por parte de alumnos, pares, autoridades y apoderados, todos los cuales condicionan los logros alcanzados por el profesor a partir del PBE. Esto puede explicar la baja transferencia observada en el discurso pedagógico, al consultársele al docente por el recibimiento de la comunidad educativa una vez regresado al país (Infante 1997; Rodríguez 2000; MINEDUC 2002). Los profesores estiman necesaria la formación permanente; pero, al mismo tiempo, tienen aprensiones arraigadas en relación a las dificultades y a los aspectos que, por ser externos, resultan difíciles de modificar por el profesor, generando así bajas expectativas de logro.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARADO, LUIS (2003). ¿Formación de formadores de profesores? *La formación de profesor en América Latina: diversos contextos sociopolíticos. Cap. I*. Bogotá: Antropos.
- ALFARO, RAUL (2002). Estructura factorial de la escala de autoconcepto de Tennessee. *Revista Interamericana de Psicología* 36.1: 167-189.
- ANGULO, LUIS (2004). *Evaluación de la formación permanente del profesorado de Andalucía*. Documento de Trabajo: Universidad de Sevilla.
- ARZOLA, SERGIO y CARMEN COLLARTE (1992). *Autoestima y enseñanza media. Transferencia pedagógica y calidad de aprendizaje*. FONDECYT Nº 704-87.
- AVALOS, BEATRICE (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. (1997). *Informe Final. Primer Congreso Nacional de Educación*. Santiago: sin editorial.
- COX, CRISTIAN (2003). *El nuevo currículo del sistema escolar*. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.
- DARLING-HAMOND, LINDA y JOHN BRANSFORD (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Nueva York: Jossey-Bass.
- DODGSON, P., J. WOOD (1998). Self-Esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 75.1: 178-197.
- FITTS, WILLIAM (1989). *Tennessee self concept scale: Revised manual*. Tennessee: WPS.
- FULLAN, MICHAEL (1999). *Change forces. The sequel*. London: Falmer Press.
- HERNANDEZ, R., C. FERNANDEZ, P. BAPTISTA (1991). *Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- INFANTE, MARIA (1997). *Evaluación de las pasantías de profesores en el extranjero: Informe final*. Santiago: MINEDUC.
- IMBERNON, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- GARET, M., A. PORTER, L. DESIMONE, E. BIRMAN y K. JOON (2001). What makes professional development effective? Result From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38.3: 915-945.
- GUSKEY, T., D. SPARKS (2002). Linking professional development: a new consensus. L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.). *Teaching in the learning profession. Handbook on policy and practice* 127-150. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- INGVARSON, LAWRENCE (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Educational Policy Analysis Archives* 13. 10. <http://epaa.asu.edu>.
- KENNEDY, M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education research monograph* Nº 13. Arlington, VA: National Science F.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives* 10.35. <http://epaa.asu.edu>
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- MATTA, C. (2002). Estudio sobre autoestima en profesores. Tesis de Magíster. Santiago: Universidad Mayor.
- MENA, I. (1993). *El perfeccionamiento docente visto por los profesores*. Santiago: Investigación del CPU.
- MILKOVICH, G. (1994). *Dirección y administración de recursos humanos*. Buenos Aires: Addison-Wesley Iberoamericana.
- MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente: evaluación programa de becas en el exterior*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC (2004). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MIRANDA, C. (2004). Impacto del programa de Becas en el Exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados. Tesis Doctoral. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MRUK, C. (1998). *Auto-estima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- OCDE (2004). *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- OEI (1999). Informe Iberoamericano sobre formación continuada de docentes, en Observatorio de la Educación Iberoamericana. [http://www, Nº 4](http://www.oei.unesco.org), diciembre, OEI/UNESCO.
- RODRIGUEZ, C. (2000). *Informe evaluativo del programa de becas en el exterior*. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- SANTA CRUZ DE LA SIERRA (2003). XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. *Revista Iberoamericana de Educación* 33: 185-199.
- SEBASTIAN, C. (1997). Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes. Tesis de Magíster. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SERVAT, B. (1997). *Gestión de recursos humanos en el centro escolar*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- STAKE, R. (1975). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. Dockrell, W. y Hamilton, D. (eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R. (1975a). An approach to the evaluation of instructional programs. Hamilton D. *et al.* (eds.). *Beyond the numbers game: A reader in educational Evaluation*. London: McMillan.
- STUFFLEMBEAM, D., SHINKFIELD A. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós.
- TRONCOSO, M. y A. MILLAR (2005). La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la provincia de Valdivia. Tesis de Licenciatura. Valdivia: Universidad Austral de Chile.