

AUTOESTIMA PROFESIONAL Y FORMACIÓN PERMANENTE: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Christian Miranda Jaña¹

Abstract

The intention of this investigation is to contrast a model of analysis which allows coming closer to the aspects that the permanent training contributes to the teachers in professional terms. So it is necessary to analyze the impact provoked by the Abroad Training Program (PBE) on the professional self-esteem of the benefited teachers.

A quasi – experimental design was chosen, including a pre – test and post – test, which articulates qualitative and quantitative procedures. The Self esteem Scale by Arzola & Collarte (1992) was validated and applied to a sample of 352 primary school teachers in order to evaluate their 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, with exception of the self criticism and vocation factors; and, b) the perceives relations among these dimensions allowed the clarification of an evaluating model that demonstrates the impact of the PBE on such a competence.

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

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. E-mail: christianmiranda@uach.cl

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 cuasi-experimental 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.

Introducción

En Chile, la Educación General Básica (primaria) es considerada como la base de las habilidades, destrezas y conocimientos mínimos que le corresponde por derecho a todo ciudadano. Su objetivo es que el educando adquiera una comprensión global del universo y de sí mismo, lo que debe permitir el despliegue inicial de destrezas y potencialidades que harán del individuo una persona íntegra, consciente de sus actos y socialmente responsable. No obstante, el actual contexto de reforma ha generado, junto con la reestructuración curricular, una serie de diagnósticos de la realidad educativa que señalan la ineficacia de la enseñanza básica a la hora del cumplimiento de tales objetivos (González, 1999).

El reconocimiento de esta situación ha implicado cuestionar profundamente el rol de la escuela. Reconocer la complejidad de los procesos de aprendizaje ha significado repensar el acto educativo como una construcción compleja, en la que la triada docente-estudiante-contexto comparte responsabilidades en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. También, ha permitido analizar con mayor rigor crítico los factores micro y macro que estructuran el sistema educativo. Finalmente, ha sido necesario replantear el rol que les cabe a los formadores de docentes en el proceso de aprender a enseñar (Biddle, Good y Goodson, 2000; Marcelo, 2002; Alvarado, 2003; Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Como una forma de responder a las dificultades que enfrenta la escuela y el profesor, ante la creciente demanda social que se les asigna en el aprendizaje de las futuras generaciones, se torna clave el estudio del docente. Es así como los resultados en recientes investigaciones señalan, con mucha fuerza, la importancia del educador en la búsqueda de la excelencia y la calidad educativa, donde su formación, asimilación o rechazo al cambio educativo se tornan gravitantes a la hora de evaluar los logros de su profesión, y por extensión, de los aprendizajes de sus alumnos (Vaillant, 2004; Ingvarson, 2005).

Sin desconocer el valor y las funciones de la formación inicial, es la formación permanente la que adquiere mayor protagonismo en el contexto de un mundo tan dinámico y cambiante como el actual. La idea de una formación permanente se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y profesionales que pretenden hacer frente al presente y al futuro (Angulo, 2004; Carey, 2004).

En el contexto global, la formación permanente de profesores ha encontrado el respaldo gubernamental y científico desde distintos marcos de referencia políticos e ideológicos, quienes han destacado su valor y trascendencia en el desarrollo

educativo. Esto implica una reinención del espacio escolar y de la profesión docente en el marco del nuevo orden de la episteme moderna (Pérez-Jiménez, 2003).

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).

Estos ámbitos de acción y preocupación por el trabajo docente son un reflejo de la proliferación de enfoques diversos, ello producto de ser una de las profesiones más polifuncionales del mercado laboral, al establecerse roles académicos, pedagógicos, psicológicos y de orientación, acrecentando el nivel de complejidad de su quehacer profesional. A partir de ello, no es de extrañar la cantidad de estudios empíricos, teóricos, metodológicos y valóricos relativos al docente (Latorre, Martinic y Peters, 2004).

Por lo tanto, resulta necesario favorecer y mejorar las instancias de formación docente, de actualización curricular y disciplinar, las condiciones económicas y profesionales del educador; pues tal como señala la OCDE (2004), difícilmente podrán responder a las nuevas exigencias si no poseen los conocimientos, las competencias, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia su trabajo profesional.

Por otra parte, 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: socioafectivas, 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.
- Proceso organizado y sistemático, que implica la optimización de los docentes a través de estrategias de aprendizaje centradas en sus características psicológicas y profesionales que están directamente relacionadas con la práctica pedagógica.
- Está legitimada en los desarrollos globales que suceden en el actual contexto social; además, es impactada por el uso y aplicación de las TIC en el medio escolar.
- Al estar vinculada 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 socio cultural.

En Chile, el programa que ha asumido como prioritarios los cinco puntos precedentes es el PBE. Éste vincula la necesidad de fortalecer las competencias profesionales y perfeccionar al profesorado desde el Estado, la cooperación internacional y la participación de los propios profesores. Busca dar respuesta a ellos en un contexto en el cual según Undurraga (1999:215), “Chile ha sido un país aislado, con una cultura tradicionalmente caracterizada como muy isleña y poco permeable a otras culturas”.

Entre los supuestos del diseño del PBE, se espera que la instancia impacte positivamente en una serie de competencias entre las cuales se destaca la autoestima. Concretamente se busca aumentar la autoestima históricamente baja del docente (Miranda, 2003).

Infante (1997), Rodríguez (2000) y el propio equipo de profesionales del programa (MINEDUC, 2002) investigan evaluativamente los logros del PBE en términos de la percepción de los docentes beneficiados luego de su regreso, reportando opiniones positivas en el plano de la autoestima, señalando con fuerza la necesidad de evaluar la el impacto real del PBE en esta competencia.

Para muchos teóricos de la educación y la psicología social la autoestima es una percepción del sí mismo que se expresa en la apreciación de la propia valía e importancia, que se forma a lo largo de toda la vida y que está asociada, tanto a la competencia como al merecimiento. Por ello, ha sido objeto de una gran cantidad de estudios, tanto teóricos como experimentales que la vinculan a la formación de los docentes (Sebastián, 1997; Huici, 2000; Matta, 2002). No se considera adecuado, aquí, presentar una revisión amplia del tema, no obstante, es posible reflexionar en torno a dos elementos asumidos por la investigación. Primero, se entiende por autoestima profesional a una competencia socio-afectiva que explicita la apreciación

de la propia valía que el educador tiene con la tarea (pedagógica) para la cual ha sido formado. En ella se ponen en juego factores del *mundo interno* como las áreas del Yo, dimensiones (identidad, la satisfacción y la conducta) y factores del *mundo externo* como la apreciación de alumnos, pares y comunidad escolar. Segundo, sólo la persona puede decir si se encuentra satisfecho con su trabajo o no. Se piensa que la apreciación de la valía profesional, si bien puede surgir de una necesidad personal, sólo se satisface socialmente, configurándose la autoestima como una competencia, entendiendo ésta última como una expresión de saberes y habilidades que se despliegan en desempeños contextuales.

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 sistema² 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.

Responder a esta pregunta significa describir y evaluar la eficacia del PBE. Concretamente, cómo da cuenta de sus objetivos institucionales y de los requerimientos del profesorado.

Por tanto, este artículo tiene como objetivo contrastar empíricamente un modelo teórico que permita describir el impacto del PBE sobre la autoestima profesional de los docentes participantes de Educación Básica de Chile.

² Según el Informe de la OCDE reseñado el 70% del presupuesto ministerial para financiar instancias de formación permanente de docente al año 2004, es destinado al PBE.

Modelo de Evaluación de la Eficacia de la Formación Permanente: Perspectiva Asumida

El origen y la historia de la formación permanente, la multiplicidad de sus formas, tradicionales y actuales, su organización y su contenido, su función en el desarrollo profesional, su lugar en la constitución del saber pedagógico, de la subjetividad, en la configuración del docente como profesional, las relaciones que se establecen a nivel socio-afectivo, cognitivo y práctico, son hoy objeto de análisis e interpretación desde distintas formas del conocimiento. Se preguntan por la formación permanente la psicología, la sociología, la historia, entre otras. De allí que sobre el impacto de la formación y las relaciones en que se desarrollan las competencias profesionales que configuran el aprendizaje del docente, converjan distintas perspectivas científicas en un intento de desciframiento.

No podría ser de otra manera ya que la formación permanente se constituye como un complejo campo en el que se articulan e influyen mutuamente fenómenos tan diversos como los procesos psíquicos de los docentes que participan y las relaciones profesionales en cuya interioridad el profesorado se asienta. Relaciones y organizaciones socio-económicas que asignan al docente objetivos, tareas y funciones que le determinan en su práctica. Pero a su vez la formación y el propio docente están determinados desde los vínculos con el contexto histórico y educativo, que lógicamente está íntimamente ligado a las relaciones económicas, de poder y liderazgo. En consecuencia, no es idéntica una formación en el extranjero, a la formación en una zona rural al interior del país. A la vez, estas formas de desarrollo profesional han sido y son en la actualidad, analizadas desde investigadores que plantean modalidades de relación, roles, sistemas de evaluación. En otras palabras, la formación permanente está recorrida e impregnada por sistemas de formación, socialización y control de significados. Sistemas que son incorporados por los docentes, en lo que suele denominarse proceso de aprendizaje.

De todo ello se desprende que un instrumento o modelo de abordaje y comprensión de la formación permanente –y de las competencias asociadas a su impacto– ha de ser siempre interdisciplinario. La complejidad que presenta lo que es para este estudio su objeto de conocimiento a la vez un campo de investigación evaluativa, requiere que distintas vertientes teórico-metodológicas se articulen para dar cuenta de los matices y cualidades de la formación permanente.

De alguna manera, esta investigación –siempre dentro de los límites que plantea una primera aproximación– apunta a avanzar en el desarrollo teórico de la perspectiva de Riviere al cumplir con el requisito de articular perspectivas diversas (Riviere y Quiroga, 1995).

La manera de plantear el encuadre teórico-metodológico desde la Psicología Social se desarrolla como un modelo de evaluación en el campo de la formación y de las relaciones que la integran, en un esquema conceptual, referencial y operativo del docente, explicitado en dimensiones, áreas y escenarios cercanos al sujeto. El modelo de este trabajo apunta a mostrar el impacto de la formación permanente como unidad de análisis del aprendizaje adulto, que en el caso del docente, es definido como de competencia socio-afectiva.

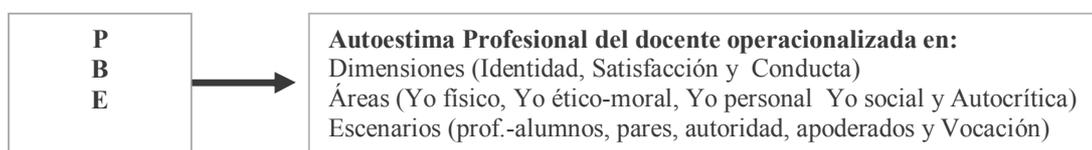
Además, si se toma como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2004), se puede argumentar que el conjunto de factores asociadas a los cuatro dominios del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace referencia explícita e implícita a dicha competencia. Primero, en el dominio “Preparación de la Enseñanza” se contempla la identificación personal del docente con su práctica pedagógica. Segundo, el dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” hace alusión a la aceptación de sí mismo y de los demás (asociado a la satisfacción). Tercero, el dominio “Enseñanza para el aprendizaje de todos los

estudiantes”, plantea como relevante la habilidad del profesor, para dominar escenarios diversos (alumnos, pares, apoderados) y mantener una conducta idónea. Finalmente, en el dominio “Responsabilidades profesionales” se relaciona la formación permanente con tales dimensiones de la autoestima profesional del docente. Concretamente se señala que el profesor debe sentirse un aprendiz permanente y corresponsable del desarrollo integral de los estudiantes.

Antes de avanzar en la conformación del modelo, es necesario detenerse en explicitar, qué se está entendiendo por *impacto* a fin de precisar el objeto de análisis y distinguir el aporte de la formación permanente a la calidad de la educación. Primero el aprendizaje del alumno o alumna o *impacto final* y, segundo, el aprendizaje del docente denominado *impacto intermedio o pedagógico*. Este último constituye en el foco del presente estudio.

De esta forma, se entiende por *impacto intermedio o pedagógico*, aquella transformación situada en el contexto de la racionalidad del docente y que se produce como resultado de una intervención, a través de un proceso reflexivo ocurrido, tanto a nivel del acto pedagógico como de los supuestos teóricos que subyacen en él. En este sentido, dichas transformaciones alteran o desarrollan en los profesores cambios emocionales y conductuales evidenciados, a través de competencias profesionales, como la autoestima profesional. En otras palabras, un cambio en los esquemas conceptuales referenciales operativos asociados al mejoramiento de la calidad de la educación, en términos de un mayor grado de apreciación personal y profesional del docente. El modelo hipotético se esquematiza en la figura 1.

Figura N° 1
Modelo Hipotético del Estudio



El modelo supone que el PBE favorece el desarrollo profesional y, de acuerdo a ello, impacta positivamente en competencias profesionales específicas, tales como la autoestima profesional, lo que explica la centralidad de la estrategia de formación docente en el modelo propuesto y que de acuerdo al nivel de impacto del PBE sobre ésta, constituye un antecedente importante de la eficacia del programa, lo que explica tanto la relación entre ambos y el rol dependiente de la autoestima en el modelo.

En síntesis, se trata de una nueva búsqueda de sentido, a la vez en continuidad y ruptura con las prácticas evaluativas del programa, con el fin de reflexionar sobre el lugar que ocupa el profesor en la sociedad y dar una respuesta al problema de evaluar la eficacia del PBE para determinar si su impacto amerita el costo respecto a otras prioridades para la política del formación permanente en el actual contexto histórico.

Metodología

Se optó por un estudio descriptivo, cuasi-experimental con pretest y posttest que articula procedimientos cuantitativos expresados en:

- a) **Aplicación Experimental del PBE:** ésta se efectuó en 6 pasantías en instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa³ en 2001, que atienden a docentes a nivel de pre y postgrado. Estos profesores fueron atendidos por un grupo académico de nivel internacional. Dos tercios de ellos, fueron docentes de las instituciones capacitadoras y un tercio, personal de apoyo para el trabajo técnico y en terreno.

Estos educadores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas, divididas entre presenciales y de práctica. Durante estas capacitaciones se trabajó bajo diferentes modalidades (presenciales, talleres grupales e individuales, salidas a terreno, etc.). Cada institución diseñó en forma individual el plan de trabajo con los docentes, durante los meses que duró el perfeccionamiento.

- b) **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).

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.

³ La Pasantía es aquella modalidad de perfeccionamiento que se orienta hacia el aprendizaje de experiencias pedagógicas en el extranjero por un período de 6 a 8 semanas en grupos de 20 profesores. La distribución de las instituciones formadoras seleccionadas fue: España (3); Estados Unidos con (2) y Alemania con (1).

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 N° 1 contiene los datos de las muestras finales la experiencia.

Tabla N° 1
Distribución de la Muestra Control, PPF y PPE Finales por Género

	Grupo Control		Grupo PPIF		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

- c) **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) informó 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 N° 2.

Tabla N° 2
Confiabilidades de la Escala TAP

Competencia Socio-Afectiva Dimensiones	Muestra de Validación ∞ Cronbach	Muestra Estudio ∞ Cronbach	N° de Ítems
Yo Soy (Identidad)	∞ = 0,81	∞ = 0,83	24
Yo Siento (Satisfacción)	∞ = 0,79	∞ = 0,87	24
Yo Hago (Conducta)	∞ = 0,82	∞ = 0,85	24
Total	∞ = 0,90	∞ = 0,93	24

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.

- d) **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.

Resultados

Con el objetivo de describir el impacto 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 claves 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 N° 3.

Tabla N° 3
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según la Escala TAP⁴

Dimensiones	Medias Aritméticas	Desviaciones Estándares	n
Yo Soy	4,35	0,35	352
Yo Siento	4,38	0,36	352
Yo Hago	4,33	0,38	352
Áreas			352
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
Escenarios			352
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 (1992), 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*.

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).

Estos resultados indican que: a) los profesores poseen, en gran medida, una autoestima normal; b) en cuanto al comportamiento general de los datos, con respecto a lo que sucede en el pretest, 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; Undurraga, 1999; Rodríguez, 2000) y por el mismo PBE (MINEDUC, 2002); e) este perfil es consistente con las respuestas que los profesores dan en la aplicación original de la escala por Arzola y Collarte (1992). En esta investigación también se constata la diferencia respecto a la dimensión de autocrítica, lo cual denota una baja capacidad de apertura inicial para el cambio pedagógico.

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

También permite determinar el perfil de autoestima profesional de los profesores de la muestra en relación a las áreas. En el perfil se evidencia que los profesores valoran más las áreas que tienen relación a su persona, que aquellas que están en 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 pone en relación a 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 afectiva-personal, pero 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 nivel 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; 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 de Riviere, 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 (Riviere y Quiroga, 1995).

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 N° 4 y N° 5.

Tabla N° 4
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares
según Escala TAP en el Pretest

	Grupo Control			Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GC-GPPF	Dif. GC-GPBE	Dif. GPBE-GPPF
	Media	Desv. Est.	n	Media	Desv. Est.	N	Media	Desv. Est.	n			
Dimensiones												
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
Áreas												
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
Auto-crítica	35,0	3,6	113	35,3	4,3	124	35,7	3,5	115	+0,3	+0,7	+0,4
Escenarios												
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

La Tabla N° 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.

Tabla N° 5
Comparación Entre los Grupos Control y PBE
según Escala TAP en el Pretest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
Dimensiones	0,999	0,678		
Yo Soy			0,754	0,520
Yo Siento			0,923	0,430
Yo Hago			1,421	0,236
Áreas				
Yo Físico			1,338	0,262
Yo Ético-Moral			0,596	0,618
Yo Personal			0,729	0,535
Yo Social			1,615	0,185
Autocrítica			0,682	0,563
Escenarios				
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		

Tal como se vió 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 N° 6 y N° 7.

Tabla N° 6
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares
según la Escala TAP en el Postest

	Grupo Control			Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GPPF- GC	Dif. GPBE- GC	Dif. GPBE- GPPF
	Media	Desv. Est.	n	Media	Desv. Est.	N	Media	Desv. Est.	n			
Dimensiones												
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
Áreas												
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
Autocrítica	35,2	4,7	113	35,2	4,2	124	37,2	2,8	115	0,0	+2,0	+2,0
Escenarios												
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

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 N° 7.

Tabla N° 7
Comparación entre los Grupos según la Escala TAP en el Postest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
Dimensiones	18,48	0,000		
Yo Soy			35,00	0,000
Yo Siento			29,70	0,000
Yo Hago			26,46	0,000
Áreas				
Yo Físico			34,45	0,000
Yo Ético-Moral			24,03	0,000
Yo Personal			24,60	0,000
Yo Social			23,81	0,000
Autocrítica			16,75	0,000
Escenarios				
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	0,000
Total			21,67	0,000

Tal como se vió 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; Troncoso y Millar, 2005) 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 N° 8 contiene las diferencias promedio mencionadas.

Tabla N° 8
Comparación de Medias Aritméticas según
la Escala TAP entre Pretest y Postest del PBE

	Pretest	Postest	Diferencia	F
Dimensiones				
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
Áreas				
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	Significativo
Escenarios				
Prof.-Alumnos	77,9	81,7	+3,7	Significativo
Prof.-Pares	59,6	64,2	+4,6	Significativo
Prof.-Autoridad	51,4	55,0	+3,6	Significativo
Prof.-Apoderado	52,9	55,2	+2,2	Significativo
Prof.-Vocación	72,7	75,4	+2,7	Significativo
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 nivel nacional que un 69,9% de los profesores declaraban que

realizaban su trabajo motivados por su vocación profesional (Ávalos, 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 en base al 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 dió 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. Sin embargo, es importante detenerse en la baja capacidad de autocritica 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”, 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; MINEDUC, 2002).

Discusión

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 de la naturaleza, esencialmente, 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 Huici (2000), 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 sólo 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. Adherir 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 (Harter, 1993). 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).

Esto refuerza el que los esquemas conceptuales referenciales operativos que más impactan son aquellos de derivación social (Riviere y Quiroga, 1995). Uno sería mediante lo que Rosenberg (1979) denomina la “hipótesis de la estratificación” que es la idea de que existe una asociación entre la autoestima de un grupo social (en este caso, el colectivo docente) y el nivel de autoestima de un individuo dentro de dicho grupo. Es decir, si un profesor pertenece a un colectivo caracterizado externamente como de autoestima baja, esto influenciaría negativamente la autoestima de este docente. Sin embargo, 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 y pares 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 el aprender a enseñar, 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 estatus social, vocación y a la visión que la sociedad proyecta de su valía. Estas percepciones se centran en que la sensación de competencia, merecimiento y capacidad profesional inciden de manera considerable en su forma de pensar y actuar (OCDE, 2004).

Cambiar estos esquemas referenciales a nivel de 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, han 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 investigaciones (González, 1999) y 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; Angulo, 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 el desencanto observado 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 aprehensiones 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.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, L. (2003). ¿Formación de Formadores de Profesores? *En La Formación de en el Contexto Latinoamericano*. Cap. I. Bogotá: Antropos.
- ALFARO, R. (2002). Estructura Factorial de la Escala de Autoconcepto de Tennessee. *En Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 36, N° 1.
- ANGULO, L. (2004). *Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado de Andalucía*. Universidad de Sevilla: Documento de Trabajo.

- ARZOLA, S. y COLLARTE, C. (1992). *Autoestima y Enseñanza Media. Transferencia Pedagógica y Calidad de Aprendizaje*. FONDECYT N° 704-87.
- AVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (2000). *La Enseñanza y los Profesores. Vol. I-II*. Barcelona: Paidós.
- CAREY, K. (2004). The Real Value of Teachers. *Education Trust, Vol. VIII*, Issue I.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. (1997). *Informe Final. Primer Congreso Nacional de Educación*. Santiago: sin editorial.
- COX, C. (2003). *El Nuevo Currículo del Sistema Escolar*. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.
- DARLING-HAMOND, L. y BRANSFORD, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Nueva York: Jossey Bass.
- DODGSON, P. y WOOD, J. (1998). Self-Esteem and the Cognitive Accessibility of Strengths and Weaknesses. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 75*. N° 1.
- FITTS, W. (1989). *Tennessee Self Concept Scale: Revised Manual*. Tennessee: WPS.

- FULLAN, M. (1999). *Change Forces. The Sequel*. London: Falmer Press.
- GONZÁLEZ, M. (1999). *Creencias, Autoeficiencia y Atribuciones en Profesores Básicos*. Tesis Doctoral. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- HARTER, S. (1993). Issues in the Assessment of Self Concept of Children and Adolescents. En La Grecca, A. (Ed.) *Trough the Eyes of Child*. Boston: Allyn & Bacon.
- HUICI, E. (2000). *Estudio de Validez de la Escala de Autoestima de Milicic & Aarón Mediante la Correlación con el Juicio de los Profesores*. Tesis de Magister. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- INFANTE, M. (1997). *Evaluación de las Pasantías de Profesores en el Extranjero*. Informe Final. Santiago: MINEDUC.
- INGVARSON, L. (2005). Factors Affecting the Impact Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 13 N° 10.
- LATORRE, M., MARTINIC, S. y PETERS, C. (2004). Práctica Docente y Formación en las Investigaciones de Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. *Pensamiento Educativo*, Vol. 35. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MATTA, C. (2002). *Estudio sobre Autoestima en Profesores*. Tesis de Magister. Santiago: Universidad Mayor.

- 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.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives, Vol. 10, N° 35*.
- MIRANDA, C. (2003). La Formación Docente en Chile: Investigación, Tendencias y Práctica. En *La Formación de en el Contexto Latinoamericano. Cap. II*. Bogotá: Antropos.
- PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2003). Formación de Docentes para la Construcción de Saberes Sociales. *Revista Iberomericana de Educación, N° 33*. Madrid: OEL
- 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, N° 4, Diciembre, OEI/UNESCO*.
- RIVIERE, E. y QUIROGA, M. (1995). *Enfoques y Perspectiva en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RODRÍGUEZ, C. (2000). *Informe Evaluativo del Programa de Becas en el Exterior*. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. Nueva York: Basic Books.

SANTA CRUZ DE LA SIERRA. (2003). XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. *Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 33.*

SEBASTIÁN, C. (1997). *Perfeccionamiento Docente en el Área de Habilidades de Pensamiento: La Visión de los Actores Acerca de los Aprendizajes Relevantes*. Tesis de Magister. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

TRONCOSO, M. y MILLAR, A. (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.

UNDURRAGA, G. (1999). Programa de Becas al Exterior para Profesores. En García Huidobro, J. *La Reforma Educacional Chilena. Cap. XI*, págs. 215-232. Madrid: Popular.

VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, Temas y Debates*. PREAL: www.preal.org/GTD/index.php

Artículo Recibido : 13 de Mayo de 2005

Artículo Aprobado : 30 de Junio de 2005