

LA AUTOESTIMA PROFESIONAL: UNA COMPETENCA MEDIADORA PARA LA INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Christian Miranda

1. INTRODUCCIÓN

El actual contexto educativo es testigo de la aparición de 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 la actualización y análisis del curriculum formativo, entre otros.

Sobre este punto, en el país 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 pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar competencias para enseñar dichos contenidos a sus alumnos.

Uno de los programas de formación permanente, que se focaliza en el fortalecimiento de competencias profesionales y estímulo de prácticas innovadoras, 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 tendencias actuales en educación. De esta forma, más de 5.400 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 a nivel 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 estudio pretende, precisamente, dar respuesta a esta recomendación. Comprender cómo la formación permanente impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas y autoestima profesional constituyendo de esta forma el aporte de la investigación en la búsqueda de mejorar las estrategias de fortalecimiento de la profesión docente.

2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES DEL PBE

Los antecedentes revisados para la fundamentación del programa provienen de varias fuentes principales. El enfoque pedagógico se basa fundamentalmente 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 Arzola (1992), Arancibia, (1994) y 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 basado en Sander (1997). 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.

2.1. Un enfoque psicosocial para la formación permanente del profesorado

Existen diversos enfoques teóricos para entender el aporte de la formación permanente a los profesores en términos profesionales. En este caso, se ha privilegiado una línea teórico-metodológica de origen psicosocial sustentada en tres dimensiones fundamentales: la conceptualización referida a la formación permanente, la competencia genérica y la innovación como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica. A continuación se presenta una síntesis conceptual de estos componentes.

a) *La Formación Permanente como aprendizaje de un adulto*

En el proceso de aprendizaje, el educador se involucra con todas sus dimensiones, constituyéndose el pensamiento crítico en un eje articulador del aprendizaje, y se asume como un proceso inspirado y dialéctico de indagación sobre el objeto de conocimiento, así como de las maneras en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. En este proceso de indagación se va modificando la relación del sujeto con el objeto, conformándose un proceso espiral en que el profesor, desde sus marcos de referencia se acerca al objeto, modificando en parte éstos, con los cuales se acercará nuevamente al objeto, produciéndose un proceso continuo de modificación. Se trataría de aprender a mantener un esquema referencial dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente (Pichon-Riviere y Quiroga, 1995).

b) *Competencia Profesional*

Dentro del desarrollo profesional docente, el discurso reformista ha puesto el acento en distintos elementos propios del quehacer pedagógico: la autonomía, la identidad, los conocimientos y las competencias profesionales.

A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. Siendo éstas de dos tipos: genéricas y específicas. En este sentido, Pichon-Riviere (1986) establece, bajo los supuestos del Modelo Psicosocial asumido por éste estudio, que el sujeto puede modificar, en el transcurso de su vida, sus esquemas conceptuales referenciales operativos

o competencias; postulando que lo determinante en el aprendizaje no es la situación o el contexto, sino la relación que el sujeto hace de tal situación.

c) La innovación en las prácticas pedagógicas del docente

Diversos autores definen las prácticas pedagógicas en relación a la concepción que tienen sobre la innovación de las mismas, relacionándolas con conceptos como reflexividad y autonomía profesional. Más, el mismo término “prácticas pedagógicas innovadoras” es un concepto donde los estudiosos del tema, reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación a las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento (Garay, 1996).

El **Modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión** señala que la innovación es resultado de una secuencia racional de actividades, que pasa de la investigación a la prescripción y estandarización de métodos o estrategias educativas para su difusión; estos “nuevos” saberes suponen un consumidor pasivo de los mismos.

El **Modelo de Solución de Problemas** pone el acento en la reestructuración interna de la institución educativa _sea por la intervención de agentes externos o internos_ hacia una solución de la clara necesidad que la innovación es capaz de satisfacer. Es desde el quehacer de la enseñanza que se detecta el problema, y éste orienta el criterio de racionalidad innovadora de la práctica pedagógica.

En síntesis, las innovaciones en las prácticas pedagógicas han pasado en los últimos años, a lo menos, por dos importantes modelos. El primero: visualiza al profesor como un técnico y al alumno como un receptor; el segundo, y al cual se adscribe el presente estudio, es el de resolución de problemas, el cual considera al docente como un profesional reflexivo e innovador. En palabras de Pichon-Riviere (1986), como un sujeto que construye su propio aprendizaje.

De lo anterior, se desprende que un análisis permanente de las innovaciones en factores internos y externos, permite responder a la interrogante respecto de los criterios para analizar el éxito o fracaso de las instancias de formación que promueven la innovación en las prácticas pedagógicas como mecanismo para potenciar el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la racionalidad del profesor. De esta manera la hipótesis del estudio es que el Programa de Becas en el Exterior evidenciará relaciones positivas y significativas con las dimensiones de la innovación en las prácticas pedagógicas percibidas”.

2.2. La Autoestima Profesional

Este apartado se centra en la conceptualización y métrica de la autoestima en profesores, incluyendo los principales enfoques y hallazgos de la investigación actual; describe las características positivas y negativas asociadas a tal competencia específica desde la perspectiva psicosocial asumida. Se refiere a los antecedentes conceptuales de la autoestima y el desarrollo de la autoestima profesional de los docentes.

2.2.1 Concepto de Autoestima

El concepto de autoestima ha traspasado con frecuencia el ámbito exclusivamente científico para formar parte del habla popular. Además, su significado científico ha llegado a ser evidente para numerosos investigadores, en detrimento de una búsqueda de definiciones consensuales. Pese a esto, 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.

Un estudio clásico sobre la autoestima es el que realizó Coopersmith en el año 1967 (Brinkman *et al.*, 1989). En una investigación empírica sobre el concepto, el autor trabajó con una muestra representativa (n= 1.947) de jóvenes, llegando a establecer como conclusión que son cuatro los factores altamente significativos para una conceptualización de la autoestima: (a) la aceptación, la preocupación y el respeto recibidos por las personas y la significación que ellos tuvieron; (b) la historia de éxitos y la posición que la persona tiene en la comunidad; (c) la interpretación que las personas hacen de sus experiencias y cómo éstas son modificadas por las aspiraciones y valores que ellas tienen; y, (d) la manera que las personas tienen para responder a la evaluación. Así, el concepto de autoestima tiene un carácter dinámico en el tiempo, tanto en su evolución como en su importancia presente y futura para la persona.

López y Schnitzler (1983), retomando críticamente el estudio de Coopersmith, definen la autoestima como: el valor que el sujeto otorga a las percepciones que tiene de sí mismo. De esta forma, la autoestima estaría más referida al aspecto emocional sobre las percepciones de sí. En esta definición, aparece como medular la emocionalidad, ya que ella tiene consecuencias fundamentales en la construcción del sujeto. Esto tiene implicancias importantes para la aproximación conceptual que se quiere llegar en este estudio.

La reflexión del presente estudio se aproxima a los planteamientos de Rosemberg y Collarte. Agregando un tercer nivel de análisis, en el sentido que la autoestima al manifestarse como cambio personal se explicita de manera concreta en el discurso y en la interacción del sujeto, lo cual genera una retroalimentación constante entre sujeto y ambiente.

En síntesis, se entenderá por autoestima a una competencia específica de carácter socio-afectiva expresada en el individuo, a través de un proceso psicológico complejo que involucra, tanto a la percepción, imagen, estima y autoconcepto que tiene éste de sí mismo. En éste, la toma de conciencia de la valía personal se va construyendo y reconstruyendo durante toda la vida, tanto a través de las experiencias vivenciales del sujeto, como de la interacción de éste con los otros y el ambiente. Finalmente, ella se constituye en una de las bases mediante las cuales el sujeto realiza o modifica su acción.

3. LA AUTOESTIMA PROFESIONAL DEL DOCENTE

Autores como Collarte (1992), Carrasco (1993), Reasoner (1994), Sebastian (1997), Huici (2000) y Matta (2002), 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 psicosocial del docente, en el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, así como también en el rendimiento académico y formación valórica de los alumnos.

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 aumento del ausentismo y la deserción escolar (Arzola *et al.*, 1991; Arzola, 1992; Collarte, 1992).

Las investigaciones recientes han demostrado 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 mismos 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. No obstante que gran parte de los estudios generados en el contexto reformista, han centrado su análisis en el impacto de la autoestima en los educados, éstos dan cuenta de la trascendencia e importancia del análisis y medición de la variable en el docente, proyectada en lo siguiente:

La autoestima se puede formar a lo largo de toda la vida y cada persona está en condiciones de hacerlo.

El educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo en su desarrollo posterior.

La sociedad ha asumido que el profesorado, además de las familias, tiene la tarea y la responsabilidad de formación de la personalidad de las nuevas generaciones y no se limita a transmitir conocimientos.

La autoestima es un principio de acción que facilita la estructuración del poder pedagógico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría sostener que la autoestima del profesor, está influenciada por el estatus social que posee su profesión en la sociedad. Un docente que tenga la fortuna de trabajar en una sociedad que le proporcione un entorno que le lleve a establecer actitudes favorecedoras en seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia hacia sí mismo, tendrá sin duda un buen punto de partida. En adelante, el posterior desarrollo profesional reflejaría únicamente niveles de éxito obtenido.

Sebastian (1997), ha propuesto un marco de referencia teórico sobre el problema de la autoestima profesional de los docentes. En la investigación se puntualiza la incidencia que tiene la autoestima en el desarrollo profesional y como prolongación, en la formación de los alumnos. Además, se destaca el hecho de que esta materia no puede ser sólo el ámbito profesional exclusivo del mismo docente o del psicólogo, sino que tiene que interesar e involucrar a los centros de formación inicial y permanente del profesorado.

Estas consideraciones teóricas y operativas previas permiten reafirmar, la enorme importancia que tienen los procesos socio-afectivos de los docentes en el espacio educativo, no sólo en su desarrollo profesional, sino como elemento clave en los resultados académicos y el desarrollo integral de los alumnos.

No obstante, estudios como el de Reasoner (1984) y Zanocco (1996), señalan con fuerza que la clave para desarrollar la autoestima en los niños, está en cómo se sienten los profesores con respecto a sí mismos en términos socio-afectivo y metacognitivo. Además, como muestra la investigación de Mruk (1998), en la inmensa mayoría de los estudios, existe la convicción que la autoestima está relacionada con el pensamiento del sujeto.

Conforme a lo anterior, es posible justificar y valorar el significado y relación que posee la autoestima como variables del estudio. Una autoestima positiva posibilitaría, tanto para el ejercicio y desarrollo profesional del docente como para sus alumnos, un adecuado contexto emocional que facilitaría una educación de mayor calidad humana. En este sentido, es importante reflexionar sobre el carácter específico de la autoestima que el docente siente de su trabajo profesional, constructo

anteriormente develado en el presente estudio y que se considera uno de los aportes teóricos fundamentales de la investigación, esto es: la autoestima profesional.

A partir de todo lo anterior, se concibe en este estudio operacionalmente como autoestima profesional docente, al grado de apreciación de la propia valía que el educador tiene con la tarea (pedagógica) para la cual ha sido formado, y no solamente en relación al cargo específico que ocupa en un determinado momento (docente de aula, docente directivo, etc.). En ella se ponen en juego la apreciación personal, la percepción del alumno (a), pares, apoderados y autoridades de la institución escolar en la cual labora.

La justificación de tales definiciones teóricas y operacionales viene dada por el hecho de ser elementos constitutivos de la investigación, y en el caso de la autoestima profesional docente se inscribe como un constructo teórico/operacional que otorga especificidad a la variable autoestima en el caso de los profesores, sólo para fines del presente estudio.

4. METODOLOGÍA

La aplicación experimental del PBE se efectuó en 6 instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa¹, que atienden a docentes a nivel de perfeccionamiento y postgrado. Estos profesores fueron atendidos por un grupo académico de nivel internacional. Dos tercios de ellos, fueron docentes de las instituciones capacitadas y un tercio, personal contratado para apoyar el trabajo académico, técnico y en terreno.

Estos educadores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas, divididas entre presenciales y de práctica. Durante estas actualizaciones se trabajó bajo diferentes modalidades (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.

4.1. La muestra de docentes

La muestra estuvo compuesta de dos grupos de intervención compuesto por 10 tipos de capacitación desarrollados en la modalidad de Pasantía (grupo 1) y 2 Grupos Control. El primero, bajo la modalidad “intervención menos intensa” operacionalizado a través del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (en adelante PPF, grupo 2) y, el segundo, compuesto por docentes “sin intervención” durante el desarrollo de la etapa empírica (grupo 3).

La edad promedio de los docentes del grupo control al inicio de la intervención 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 PBE 42 años con una desviación estándar de 6, 7 años.

En el grupo control se perdió el 8,4 % de los casos entre ambas mediciones, en el PPF el 8,2 % y en el PBE 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.

¹ La distribución de las instituciones capacitadas y PBE seleccionadas por grupos fue: España con tres (n = 60); Estado Unidos con dos (n = 40) y Alemania con uno (n = 20).

4.2. El Diseño

Considerando que la investigación tuvo por propósito describir y comparar la relación directa e indirecta entre las variables, a través de observaciones y mediciones realizadas en dos momentos y dada la hipótesis planteada, 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, hicieron necesario adaptar el estudio a las condiciones descritas, con lo cual sólo pudo emplearse un diseño cuasi-experimental multivariado con pretest y postest más dos grupos control.

4.3. Los instrumentos de evaluación

Los profesores fueron evaluados al inicio y al término de la intervención con dos pruebas. Primero, el Cuestionario de Opiniones Pedagógicas (COP), creado por Barquín en 1989, a partir de la versión original de Pérez (1986).

El COP permite gran flexibilidad en relación con la situación planteada para opinar respecto a un ámbito educativo. Ello permite aseverar respecto a una gran variedad de situaciones. En este estudio, la situación que se utilizó fue un conjunto de valoraciones respecto a su pensamiento sobre la innovación en las prácticas pedagógicas, considerando las dimensiones internas (contenidos, métodos, evaluación) y externa (aprendizaje de los alumnos). La confiabilidad del COP fue de **0,89**, la que es considerada adecuada siguiendo los estándares de calidad de los instrumentos psicométricos.

La segunda, a través de la Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas (POT), creado por Titone en 1980, a partir de la versión original de Schroder y Titone (1979). Titone (1986) demostró la cualidad de esta parrilla de observación, dotado de 63 ítems, como procedimiento para evaluar las características “formales” de lenguaje usado por el docente en la interacción didáctica. Donde el área de observación, abarca tanto las características estrictamente lingüísticas (sistema gramatical, léxico y estilístico) como las características concomitantes (de orden paralingüístico y kinésico).

Dado el carácter reducido de la muestra, los ítems fueron evaluados por los docentes que actuaron como jueces. El grado de acuerdo en criterio cualitativo utilizado por los evaluadores fue de un 80%. Cuando no hubo unanimidad de los jueces, respecto a la cercanía del ítem con el factor se utilizó como criterio la pauta original. El total de los 63 ítems se mantuvo tras este tipo de análisis.

5. RESULTADOS

Como el diseño es cuasi-experimental con grupos de control no equivalentes, en primer lugar, se efectuó una comparación multivariada entre los grupos control y experimental. Los resultados de este análisis se presentan en las tablas 2 y 3. La primera de estas contiene las medias aritméticas y desviaciones estándar de las tres muestras en las cinco dimensiones y, la segunda, los resultados del análisis multi y univariado.

Tabla 4. Comparación de Medias Aritméticas del grupo experimental entre el pretest y el postest

	Pretest	Postest	Diferencia	F
Dimensiones				
Proc. De Apren. del Alumno	77,3	82,3	+5,0	Significativo
Contenidos	40,1	38,2	-1,9	
Metodología	25,4	26,5	+1,1	
Evaluación	55,2	54,7	-0,5	
Est. de Enseñanza	90,6	93,3	+2,7	
Total	288,6	294,0	+5,4	

Los resultados indican que los docentes del PBE presentan un perfil de cambio positivo y significativamente diferente que aquellos profesores que participaron en el estudio en los grupos control en la dimensión *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*, positivo pero no significativo en las dimensiones *Estilo de Enseñanza y Metodología* y negativo en las dimensiones *Contenidos y Evaluación*. Este impacto es consistente con las respuestas que los profesores dan en la Encuesta Nacional de 1996, aplicada por el MINEDUC. Concretamente, en la pregunta referida a ¿quién es el principal responsable de la calidad de la educación?, lo que mostró como un 80% considera que no es el docente, sino factores externos, lo que significaría que la innovación en las prácticas, más que depender de capacitaciones técnicas, depende de los logros que de ella se deriven en el aprendizaje del alumno (Colegio de Profesores, 1997).

Sin duda que el PBE ha cumplido sólo parcialmente su objetivo de cambiar las opiniones y acciones respecto a las dimensiones de la innovación en las prácticas educativas. Los hallazgos son sustentables con los resultados obtenidos por el MINEDUC (2002) que señalan los impactos del PBE más a nivel teórico que práctico de la innovación, situación que viene a confirmar los planteamientos de Pichon-Riviere (1986), asumidos en el estudio, referidos a la necesidad de modificar el esquema conceptual referencial operativo “práctico” para que, efectivamente, se logre el aprendizaje deseado y, por extensión, la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esto implica que la hipótesis de trabajo es parcialmente sustentable, ya que la variable innovación en las prácticas pedagógicas no tiene un impacto significativo a nivel global, pero sí hay un cambio positivo en tres de sus dimensiones a partir del PBE.

5.1. Autoestima Profesional

Con el objetivo de describir y comparar el impacto del PBE sobre la autoestima profesional, que los profesores manifiestan con respecto a diversos sentimientos y conocimientos específicos de su

profesión, se identificaron tres dimensiones, cinco áreas y cinco escenarios. Cada una de las cuales, representa la autoestima conceptual y empíricamente observada. Las dimensiones, áreas y escenarios propuestos se observan en el cuadro 5.

Cuadro 5. Dimensiones, áreas y escenarios del TAP

Dimensiones	Áreas	Escenarios
Yo Soy	Yo Físico	Profesor-Alumno
Yo Siento	Yo Ético-Moral	Profesor-Pares
Yo Hago	Yo Personal	Profesor-Autoridades
	Yo Social	Profesor-Apoderados
	Autocrítica	Profesor-Vocación

La autoestima se define como una competencia específica, expresada en el individuo a través de un proceso complejo que involucra percepción, imagen, autoconcepto y responsabilidad hacia sí mismo, y hacia sus relaciones intra e interpersonales. Proceso, generado mediante una permanente construcción y reconstrucción de éste en su dimensión socio-afectiva, donde el desarrollo de una mayor autoestima, provocarían cambios generalizados en sus relaciones y motivaciones que, a su vez, originarían nuevas perspectivas y expectativas en su propio proceso de desarrollo y, por ende, contribuirían al crecimiento de la sociedad. De ello se desprende, que el análisis de cuáles son las características de estas dimensiones, áreas y escenarios en los docentes de educación básica municipalizada y particular subvencionada, puede servir de base para entender cómo éstos valoran su práctica profesional.

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.

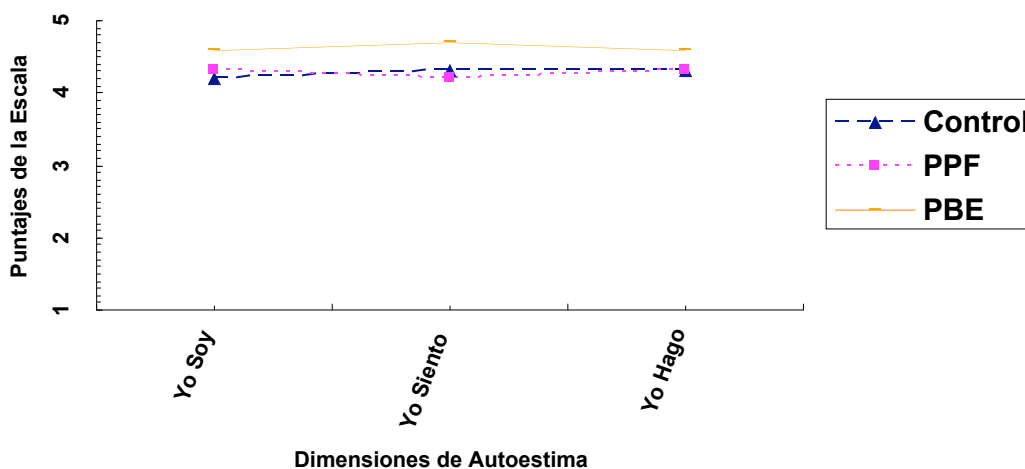
Estas dimensiones, áreas y escenarios dan cuenta de las valoraciones socio-afectivas que los profesores tienen acerca de cuestiones centrales de su práctica profesional, constituyéndose en elementos importantes de su competencia en relación a sí mismos, sus alumnos y agentes educativos que participan de la comunidad escolar, pasando además por aspectos relacionados a su vocación y autoevaluación profesional. Aspectos considerados claves en la actual discusión nacional relativa a la evaluación del desempeño docente.

Para obtener el perfil de la autoestima de los docentes en el pretest, se calculó a partir de los puntajes obtenidos por los docentes de la muestra del estudio, en cada dimensión, área y escenario, el promedio general y desviaciones estándar de cada grupo. Estos puntajes se describen en la tabla 27 y figura 8

Tabla 27. Comparación de Medias Ariméticas entre pretest y post test del PBE: Puntajes Totales por dimensión, áreas y escenarios de la Escala TAP

	Pretest	Postest	Diferencia	p
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	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	
Escenarios				
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	
Pje. Total	319,1	331,4	+12,7	Significativo

Figura 8. Comparación de Autoestima de los docentes según dimensiones por grupo en el postest de la Escala TAP



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 el grupo control y PPF 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. 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 actualización. 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 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. 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 el componente autocrítico, tanto en el desarrollo del pensamiento crítico como en la posibilidad de innovar en las prácticas pedagógicas, tal como lo señala el modelo teórico del estudio. La mantención que muestran los resultados en el grupo control y PPF también apuntan hacia la consideración del conjunto de impactos positivos que se han producido a partir del PBE, lo que es consistente con estudios relacionados al impacto de la propuesta sobre la competencia socio-afectiva analizada (Infante, 1997; MINEDUC, 2002).

6. DISCUSIÓN

Hoy en día, el estudio de los procesos innovativos en el campo de la educación, copan la agenda de los procesos reformistas. La innovación en las prácticas pedagógicas se define como un elemento central para el cambio educativo. Esto ha provocado el giro de la discusión, desde la medición de la fidelidad, hacia las prácticas de implementación en la innovación docente.

En esta investigación, se ha centrado la mirada desde las percepciones e implementación de la innovación. Para ello, se ha conceptualizado este constructo en las prácticas pedagógicas, de manera tal de contribuir a un conocimiento más profundo sobre la propia configuración del concepto, así como a la operacionalización de éste, mediante la articulación de instrumentos, configurándose así, en uno de los aspectos más significativos del estudio.

Mediante el análisis exploratorio, se ha podido constatar la presencia de cinco factores que, en líneas generales, tienden a coincidir con los dos instrumentos de recogida de datos validados por el estudio; concretamente, se trata de los siguientes: a) Proceso de Aprendizaje del Alumno; b) Contenidos; c) Metodología; d) Evaluación; y, e) Estilo de Enseñanza.

A través del análisis Factorial y de medidas repetidas se ha podido establecer que el PBE tiene un impacto significativo en sólo una de las dimensiones contempladas, esto es: *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*. Corroborando la importancia de los factores externos al profesor en la implementación y desarrollo de innovaciones al interior del aula, tal como en el caso de la autoestima.

Así, la innovación está estrechamente definida y medida en términos de la innovación implementada y, al margen del impacto, del PBE. Dentro de los resultados del perfil, en relación a la descripción, comparación y regresión, respecto a la innovación en las prácticas pedagógicas, se observa que los profesores tienen la sensación de que el éxito o fracaso de ésta no depende sólo de él, por estar ésta mediatizada, en gran medida, por agentes externos a ellos.

En síntesis, los presentes resultados van en la misma dirección que la evidencia provista por la medición internacional TIMSS de 1998. En ella se constata que, pese a que los profesores del país exhiben una preparación en término de años de estudios y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparado para enseñar las disciplinas del caso. Un 45% de los docentes de 8^{vo} año básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar Matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%) y en el caso de las Ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%) (Cox, 2003).

Las bases de esta inseguridad pueden estar, tanto en las instancias de formación, como en la falta de claridad y pertinencia de las políticas de desarrollo profesional hasta ahora contempladas. Éstas a la luz de la evidencia proporcionada por el estudio, debieran centrar el foco de atención en el tipo de competencias a potenciar, como núcleo central para la innovación y cambio educativo, situación que se constituye como clave en la etapa actual de la reforma.

6.1. La Autoestima Profesional: una competencia mediadora para el cambio educativo

Debido a que la autoestima es un factor determinante en la formación de las formas de ser, sentir y actuar de las personas, resulta importante conocerla para entender y predecir la conducta actual y futura de los sujetos. En el caso de la educación, se postula que el rol del profesor, como agente interventor y comunicador social, tiene un mayor impacto en su autoimagen y apreciación personal que el de otros actores sociales, pues, entre sus funciones, está el de transmitir mensajes en forma permanente, utilizando para ello sus propias emociones respecto a sí mismo, elemento clave para desarrollar la autoestima en los alumnos (Arzola y Collarte, 1992; Reasoner, 1994; Sebastián, 1997; Huici, 2000).

Considerando lo anterior, las dimensiones que aparecen como relevantes para el estudio de la autoestima de los profesores se refieren a: *Yo Soy, Yo Siento y Yo Hago*.

Una revisión de estos aspectos resulta de utilidad para comprender mejor al profesor de enseñanza básica municipalizada y particular subvencionada. En primer lugar, se analizará y discutirá la presencia en la competencia específica de los profesores y las dimensiones de autoestima que resultaron seleccionadas. Posteriormente, se discutirá la valoración que los profesores dan a estas dimensiones y el impacto que el PBE tiene sobre ellas.

Al analizar estas dimensiones, es importante recordar que ellas están estrechamente ligadas con el concepto de sí mismo, y por ello parecería que cada persona actúa en forma independiente en la aceptación de su propia autoimagen (Arzola, 1992). Sin embargo, en el caso de los profesores, responden a la imagen y estatus social que los docentes han detentado históricamente, a la experiencia compartida de un proceso de formación profesional y a las experiencias individuales en su práctica docente.

Desde esta perspectiva, debe analizarse la presencia de las áreas y escenarios de acción, donde las dimensiones de la autoestima afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación a las

áreas, son relevantes el *Yo Físico*, *Yo Moral*, *Yo Personal*, *Yo Social* y *Autocrítica* y, con respecto a los escenarios, el profesor en relación a *Alumnos*, *Pares*, *Apoderados*, *Autoridades* y *Vocación*. Estas dimensiones, áreas y escenarios, reflejan que la apreciación profesional del docente se ve mediatizada por factores internos y externos, siendo estos últimos no dependientes del profesor, tales como la dirección del colegio, la cooperación de los apoderados, las prácticas institucionalizadas, las condiciones de trabajo de los profesores (económicas, de infraestructura, administrativas, etc.) y también por factores externos al alumno que afectan su nivel de aprendizaje, tales como el nivel socioeconómico, la motivación hacia las tareas escolares y los hábitos de estudios.

El profesorado, de acuerdo con la definición de autoestima asumida, necesita reflexionar, aceptar y asumir en su labor profesional la complejidad y las múltiples dificultades a que está expuesto el sistema educativo que ha sido y es materia de debate permanente, tanto a nivel gubernamental como a nivel de la sociedad en su conjunto (Vaccaro, 1994; Avalos, 2002).

En los puntos anteriores, en especial el primero, aumenta la responsabilidad de capacitarse. Tarea que demanda cada día más exigencias a su quehacer profesional, lo cual hace que sus falencias sean también cada vez más cuestionadas, razón por la cual el análisis de la realidad educativa, tiende a centrar su atención en aquellos elementos del medio que dificultan el logro de los objetivos educativos.

Lo expuesto anteriormente ha demostrado la existencia de un perfil de autoestima que hace posible reseñar la importancia de los siguientes componentes:

- a) *Yo Soy (Identidad)*. El grado de conocimiento sobre sí mismo es, posiblemente, el factor en el cual se cree reconocer más fácilmente el nivel de autoestima de los sujetos. En el caso de la muestra, el nivel de autoestima de los docentes, previo a la intervención, es más elevado que el proyectado por el PBE, siendo de rango “normal”, según normas del instrumento utilizado. Esto manifiesta el grado de desconocimiento y poca actualización de los referentes que se utilizan para caracterizar la identidad o competencia personal del docente. La constatación de esta “realidad interior” del profesorado, no sólo implica una relectura de los supuestos y creencias, sino que también permiten un mayor grado de pertinencia de las instancias de formación en servicio.

Si bien históricamente la revalorización de la identidad profesional ha sido, en algunos períodos, solicitada por el mismo profesor y, en otros, impuesta por el discurso político, actualmente las nuevas tendencias de formación señalan la necesidad que esta competencia, sea potenciada mediante la articulación de aspectos como la cognición, el afecto, la estabilidad y apertura entre los principales aspectos de la apreciación personal y social, es decir, entre la competencia y el merecimiento (Baumeister, 1993; Branden, 1995). Este aspecto se refleja en la segunda dimensión de autoestima.

- b) *Yo Siento (Satisfacción)*. Esta dimensión refleja apreciaciones sobre sí mismo respecto a factores externos, percepciones que sitúan la autoimagen profesional, exclusivamente, en relación a los satisfactores de una necesidad interna. Los profesores, a partir del perfil generado, poseen una alta satisfacción, capaz de manejar y modificar la aceptación de su trabajo, y piensan que el merecimiento de tal apreciación está estrechamente ligada a la valoración de actores, como los alumnos, los pares y, en menor medida, autoridades y apoderados; donde el logro profesional depende tanto de características personales, como de una buena apreciación de tales logros por parte de los alumnos, y así también, de un ambiente que estimule de manera positiva.

Las dos dimensiones de autoestima descritas anteriormente se complementan con la c) dimensión *Yo Hago (Comportamiento)* que, a la luz del perfil construido, se transforma en un vínculo operativo entre la competencia y el merecimiento, superando con ello la discusión teórica sobre la estructura de la autoestima (Mruk, 1998). En esta dimensión se refleja que el docente acepta su comportamiento. Éste se siente responsable y cómodo, lo cual, a su vez, le hace sentir que el acto pedagógico complace a sus alumnos; percibe además, que el quehacer pedagógico forma parte de una práctica institucional integrada por pares, autoridades y apoderados; y que la enseñanza es aquella que se realiza de acuerdo a parámetros tradicionales, los que son menos flexibles, más verticales, y ponen énfasis, tanto en el control autoritario como en la homogeneidad del aprendizaje.

Llama la atención que sea precisamente en momentos de profunda revisión y crítica, en relación a la ineficiencia del sistema escolar, cuando en las dimensiones de la autoestima en el perfil de los profesores aparezcan principalmente factores externos a su apreciación, tales como la satisfacción, el comportamiento y que éstos se definan como independientes a él. Situación que es consistente con el estudio del CIDE (2000), en que se observa el bajo análisis objetivo de la autoevaluación que los docentes hacen respecto a los magros logros educativos de sus alumnos. Precisamente, el perfil en el área de *Autocrítica* reafirma esta constatación (Arzola y Collarte, 1992). En tal sentido, cobra relevancia el establecer temas de discusión y generación de acuerdos, encaminados a generar opiniones más abiertas y a reconocer responsabilidades compartidas. Sin embargo, es posible que la situación de evaluación a que está siendo sometido el profesor en la actualidad, genere mecanismos de defensa que aumenten su sentimiento de sobreexigencia e incapacidad, lo cual puede afectar la motivación para innovar, incidiendo directamente en el fracaso de las acciones reformistas (Guskey y Huberman, 1995).

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 Rogers (1987), 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 Mruk (1999), 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. A la luz del marco teórico del estudio, se puede decir que ambas tesis proporcionan datos empíricos que avalan sus posturas de merecimiento y autoafirmación (Huici, 2000). 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. Adherirse a estas creencias permite disminuir el impacto de la ineficiencia del sistema educativo sobre la autoestima de los profesores (González, 1999).

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 operativos 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 la innovación y el cambio aparezcan como inoportunos, innecesarios y, en gran medida, evitables.

A pesar de lo difícil que ha resultado producir cambios en este aspecto, la creación suficiente de instancias motivacionales, sumado a la fuerte demanda por cambios en la reforma, ha permitido modificar ciertos comportamientos a nivel socio-afectivo en los profesores.

La responsabilidad compartida del cambio ha sido señalada por investigaciones (González, 1999) y por el MBE, 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 (Arzola y Collarte, 1992; Voli, 1995; Sebastián, 1997). 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (1994) Arancibia, M. (1994). *Factores relacionados al rendimiento académico de los alumnos*. Santiago: MINEDUC.
- Arzola, S. (1992). Investigación longitudinal y juventud: experiencias de investigación y propuestas para la educación media. En *Revista Persona y Sociedad*. Vol. VI, N° 3 y 4, pp. 5-21.
- Barquín, J. (1999). *Estudio de las opiniones educativas del alumnado: la fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Departamento de Didáctica: Universidad de Málaga.
- Cox, C. (2003) *El nuevo currículo del sistema escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Doyle, W.; Ponder, G. (1998). The practice ethic in teacher decision-making. *Terchange*. Vol. 8, N° 3, pp. 1-12.
- Garay, T. (1996). *Innovación educativa: una tarea permanente*. México: Trillas.
- Imbernon, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen
- 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.
- MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente: evaluación programa de becas en el exterior para profesionales de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- Núñez, I. (2002). La Formación de Docentes: notas introductorias. En Ávalos, B. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Cap. I, pp. 15-39. Santiago. MINEDUC.
- OCDE (2004). *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Pichon-Rivière, P. (1985). *Los esquemas mentales*. Documento de Trabajo. Santiago: PIIE.
- Pichon-Rivière, P. (1986). *El grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, P.; Quiroga, M. (1995). *Enfoques y perspectiva en psicología social*. Buenos Aires: Edic. Cinco.
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. En *Innovación Educativa*, N° 10, pp. 103-119.
- Sander, B. (1997). *Gestión Escolar y Sistema Educativo*. Santiago: MINEDUC.
- Sebastian, C. (1997). *Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
- Serramona, A. (1997). *¿Qué es el profesional docente?* Artículo Electrónico. Navarra: Universidad de Navarra.
- Servat, B. (1997). *Gestión de recursos humanos en el centro escolar*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Titone, R.; Zabalza, E. (1986). *Questioni di tecnologia didattica*. Brescia: La Scuola.
- Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- Work Bank (2000). *Performance audit. report*, Chile, primary education development Project (LN.3410-CH). Operations Evaluation Department, Washington D.C.