

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Lenguaje y Comunicación



LA AUTOESTIMA PROFESIONAL DOCENTE:

Un estudio comparativo entre profesores de sectores
rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia

Tesis para optar al título de Profesora
de Lenguaje y Comunicación

Alumnas: Alejandra Millar Tripailaf
Mary Troncoso Bravo

Profesor Patrocinante: Dr. Christian Miranda

Valdivia 2005

A nuestros padres

ÍNDICE

Dedicatoria	i
Resumen	ii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. Planteamiento del Problema	4
1.1. Delimitación del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio.....	5
CAPÍTULO II. Marco Teórico	11
2.1. El profesor: protagonista de la reforma y de la calidad educativa	12
2.2. El profesor desde la perspectiva psicosocial	15
2.3. La autoestima: una competencia profesional docente	17
2.4. Definición de autoestima	18
2.5. Autoestima y autoconcepto	25
2.6. Hallazgos de la investigación sobre autoestima	27
2.6.1. Características de personalidad asociadas a la autoestima	33
2.7. La autoestima profesional docente	40
CAPÍTULO III. Hipótesis del Estudio	49
CAPÍTULO IV. Metodología de la Investigación	51
4.1. Antecedentes y etapas de la investigación	52

4.1.1. Antecedentes teóricos de la metodología	53
4.1.2. Las variables	54
4.1.3. El diseño	55
4.1.4. Selección de la muestra	55
4.1.5. La recolección de datos e instrumento utilizado ...	58
4.1.5.1. Escala de autoestima profesional	59
4.1.6. Análisis de los datos	63
4.1.6.1. Perspectiva cuantitativa	63
CAPÍTULO V. Resultados del Estudio	64
5.1. Resultados descriptivos.....	66
5.2. Resultados comparativos.....	77
5.3. Resultados globales del estudio	79
CAPÍTULO VI. Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones	81
6.1. Conclusiones del estudio	82
6.1.1. De aspectos generales	82
6.1.2. De los objetivos	84
6.1.3. De las hipótesis	86
6.1.4. De aspectos teóricos	87
6.1.5. De elementos metodológicos	88
6.2. Limitaciones del estudio	89
6.3. Proyecciones	90
CAPÍTULO VII. Bibliografía	92
ANEXO	103

RESUMEN

Esta investigación se construye sobre la base de que todo profesor, además de entregar conocimientos, también entrega una imagen, la cual es captada de manera directa por los alumnos. Ser docente, hoy se traduce en una serie de competencias profesionales que posibilitan desenvolverse afectiva, cognitiva y prácticamente de manera eficaz en el trabajo pedagógico. Por lo tanto, el desarrollo profesional no puede ser visto como algo establecido, sino que se logra también desde la experiencia. Un claro ejemplo de lo anteriormente expuesto es la autoestima profesional, quedando claro que ésta es el tema central de la investigación, la cual no cuenta con un número de estudios suficientes para llevarla a cabo, siendo esta última, la principal razón y detonante para el desarrollo de esta tesis.

Luego de exponer todo lo anterior, es necesario agregar que lo que busca esta investigación es realizar un estudio comparativo, y para lograr dicho efecto se trabajó en base a la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992).

La metodología utilizada en esta tesis es de carácter cuantitativa, la cual está compuesta por una muestra de 60 docentes activos, pertenecientes a escuelas municipales básicas de la Provincia de Valdivia, quienes se separan en dos grupos equitativos según sectores rural y urbano respectivamente.

La aplicación del Test de Autoestima en profesores, arrojó como resultado diferencias positivas pero poco significativas de medias en las dimensiones y escenarios entre ambos grupos. A partir de los resultados anteriores, se establece una comparación entre los docentes del sector rural y urbano, pues es posible afirmar que todos los promedios del Test, en las dimensiones y escenarios, son más altos en el grupo de los profesores que se desempeñan en el sector rural.

En conclusión, los profesores que se desempeñan en sectores rurales presentan una autoestima profesional alta, mientras que los docentes que se desempeñan en sectores urbanos poseen una autoestima profesional normal.

INTRODUCCIÓN

La actual Reforma Educacional chilena incluye el Fortalecimiento de la Profesión Docente como uno de los cuatro pilares de ésta, junto a los Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, Reforma Curricular y Jornada Escolar Completa. El primero, se ha traducido, por un lado, en la revalorización del rol docente como motor de la transformación educativa a través de la innovación en la enseñanza y mejoras en el proceso escolar y, por otro, poner a disposición de los docentes una serie de normativas de formación inicial y permanente, tales como: el Estatuto Docente, Grupos Profesionales de Trabajo, Programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial, Programas de Incentivos, entre otros.

El actual contexto educativo ha puesto énfasis en el papel que juega el profesor en la educación. Ya no se habla sólo de un traspaso de conocimientos, sino que se está trabajando en la formación del docente desde el punto de vista psicosocial, considerando la autoestima como un componente fundamental.

Los documentos y artículos que tratan el tema de la autoestima de los alumnos son numerosos, pero al parecer se ha dejado de lado la importancia que tiene para el docente esta competencia, y no se debe desconocer la relevancia de éste en la

formación de los educandos, como así también la influencia que su desarrollo psicosocial ejerce sobre ellos.

Esta tesis pretende caracterizar el perfil de autoestima profesional de un grupo de profesores, luego de la aplicación del Test de Autoestima a docentes de Educación General Básica, pertenecientes a la Provincia de Valdivia de sectores urbanos y rurales. Esto es, comprender cuál es la autoestima de los docentes en ambos contextos y de esta forma conocer qué aspectos de la autoestima son satisfactorios y/o deficientes y, a partir de ello, presentar un conjunto de reflexiones y conclusiones orientadas a mejorar su formación y el estudio de su figura.

En consideración a lo anterior, en el Capítulo I se presenta el Planteamiento del Problema. Se analizan los antecedentes teóricos, político-educativos y prácticos que delimitan y justifican el estudio, luego de lo cual se plantea el problema, las preguntas y los objetivos de la investigación.

Los antecedentes que conforman el Capítulo II, dedicado al Marco Teórico, incluyen los cuatro elementos conceptuales que permiten comprender el fenómeno estudiado. En primer lugar, se analiza la figura del docente como protagonista de la Reforma y sus demandas de fortalecimiento docente. En segundo lugar, se analiza al docente desde un enfoque psicosocial. Posteriormente, se considera el concepto de autoestima desde el punto de vista de diferentes autores, poniendo énfasis en el aspecto psicosocial. Finalmente, se analiza la figura del docente como modelo dentro

del aula de clases y la importancia de la autoestima en su desempeño como contribución a la educación.

El Capítulo III alude a la Hipótesis del Estudio, referida a la respuesta tentativa que el estudio presenta al problema de investigación y a la perspectiva teórica asumida.

En el Capítulo IV dedicado a la Metodología de la Investigación, se retoma el problema objeto de estudio. Luego, se presentan las definiciones de las variables en términos operativos. Otro punto importante, hace referencia a los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, se concluye con una referencia expresa a los tipos de análisis de datos utilizados en este estudio de carácter descriptivo y relacional.

Por su parte, el Capítulo V recoge los Resultados del Estudio. Así, se presentan cuadros y tablas que describen los resultados. A partir del análisis de los datos se concluye con una síntesis sobre los aspectos más destacados del estudio y las relaciones que entre ellos se establecen.

El Capítulo VI está dedicado a la presentación de las Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones, respecto a cada uno de los objetivos de la investigación.

Finalmente, en el Capítulo VII se recoge la Bibliografía. En ella se socializan las fuentes y el sentido de aquello que ha servido de base para la realización de este trabajo. Se incluye un anexo que corresponde al instrumento utilizado en el estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA: OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En este capítulo se dará a conocer la manera en que se fundamenta y acota el problema de la investigación. Concretamente, se articula en torno a cuatro elementos fundamentales: antecedentes del problema, preguntas de investigación, objetivos y justificación de la investigación.

Sin duda, la valoración que a lo largo de la vida profesional se forma el profesor ha sido objeto de análisis e investigación por parte de numerosos teóricos de la personalidad y la motivación. Definitivamente este interés no es casual, sino que se fundamenta principalmente por la enorme importancia que tiene esta formación psicosocial, no sólo en el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, sino también en el rendimiento y formación de sus alumnos.

Es evidente que profesores, directores, padres y miembros de la comunidad escolar están conscientes acerca de la falta de motivación de los alumnos, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, alcohol, el aumento del ausentismo y deserción escolar. Las investigaciones recientes han demostrado que el elemento clave en este problema es la baja autoestima. Gilmore (en Reasoner, 1982: 45), en sus estudios sobre adultos afirma 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”.

Para Arzola (1992: 14) “a menos que los profesores puedan analizarse de manera realista y sentirse cómodos con este análisis no podrán ser efectivos en el desarrollo de la autoestima de sus alumnos”. Lo que es reafirmado por Andrade y Miranda (2000), al señalar que no cabe la menor 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. En tal sentido, la influencia que tiene el profesor aparece como altamente significativa.

A partir de la visión de los diferentes autores expuestos anteriormente, es posible afirmar que la autoestima es una competencia profesional que el docente debe reforzar continuamente. En concordancia con lo anterior, Gimeno (1997) ha propuesto que el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes, expresado en un saber hacer y saber argumentar, necesario para asegurar el éxito de la función docente, se forma a través de procesos culturales vividos por el profesor, ya sea de modo personal o colectivo. Este autor señala que las competencias son de dos tipos:

1. *Genérica*, que a juicio del autor se podría considerar como la dimensión más estrictamente profesional, ya que se refiere a las tareas docentes y educativas que corresponden al profesorado. Ésta hace referencia a los procesos de prácticas pedagógicas, diagnóstico de necesidades del alumno, planificación, evaluación y vinculación con el contexto educativo.
2. *Específica*, la cual estaría ligada a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas de tipo cognitivo y socio-afectivo.

El problema abordado está estrechamente relacionado con el segundo tipo de competencia antes nombrada, la específica, puesto que dice relación con el ámbito socio-afectivo del docente, y es, precisamente, a partir de ahí donde se articula la investigación.

Pese a las investigaciones existentes, poco se ha encontrado sobre la autoestima en profesores, debido a que la mayoría de los estudios la enfocan hacia el estudiante y por lo mismo, no existen referencias bibliográficas suficientes sobre la variable sector geográfico (rural, urbano) que permitan desarrollar esta tesis.

A partir de lo anterior, el problema de investigación es ¿Cuál es la influencia del sector geográfico de la unidad educativa con la autoestima profesional de los docentes de Educación General Básica en la Provincia de Valdivia?

A partir del problema del estudio, se especifican las siguientes preguntas orientadoras:

- **¿Cuál es el perfil de autoestima profesional de los docentes de Enseñanza General Básica de la Provincia de Valdivia?**
- **¿Cuáles son las dimensiones y escenarios asociados a la autoestima profesional de los docentes de Enseñanza General Básica de la Provincia de Valdivia?**

- **¿Qué incidencia tiene el sector geográfico del lugar donde laboran, en su autoestima profesional?**

Para responder a la pregunta de investigación, esta tesis tiene como objetivo general:

- Describir y comparar las dimensiones y escenarios de la autoestima profesional en profesores de Educación General Básica, según su desempeño en sectores urbanos y rurales de la Provincia de Valdivia.

Los objetivos específicos son:

- a) Identificar el perfil general de la autoestima profesional de los docentes de Educación General Básica, según ambos sectores geográficos.
- b) Caracterizar el perfil de autoestima en profesores según dimensiones y escenarios.
- c) Analizar la relación que se establece entre el perfil de autoestima y el sector geográfico rural – urbano.
- d) Discutir la importancia de la autoestima profesional del docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en su propio desarrollo profesional.

Se parte del supuesto que la autoestima está directamente relacionada con el cambio pedagógico, por lo que develar sus resultados, empíricamente, permitirá obtener un marco descriptivo de las diferencias estadísticamente significativas, que arroje la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (TAP) y la identificación de las variables de estudio.

De este modo, esta investigación realiza un análisis de la autoestima profesional docente, considerando los aportes teóricos de la psicología social.

Este estudio se justifica por las razones que a continuación se presentan:

- En primer lugar, al enfocar este estudio en la contrastación de dos sectores geográficos, se considera que sería un aporte a la investigación, pensando que, aunque los docentes se desempeñan bajo distintos contextos geográficos, la formación que han recibido es similar.
- En segundo lugar, permite conocer un sector que también posee establecimientos educacionales y el aspecto de la contrastación de sectores geográficos es un factor que no se ha considerado en los estudios bibliográficos encontrados.
- Por último, trabajar sólo con profesores de Enseñanza Básica permite, no sólo el focalizar el estudio en torno al sector geográfico, sino que, además, contribuir al conocimiento científico general y, en lo particular, reconocer su rol en la Reforma y el cambio educativo.

Al momento de delimitar la investigación a los sectores urbano y rural, se debe tener presente que en el segundo sector es escaso encontrar establecimientos educacionales de Enseñanza Media, por lo que se decidió trabajar sólo con docentes de Enseñanza Básica, ya que son los que se encuentran en ambos sectores y de esta forma sería una investigación equitativa en cuanto al ámbito de su desempeño educacional.

La investigación nace, además, de la inquietud por conocer la autoestima en el contexto escolar desde el punto de vista del profesor, puesto que la gran mayoría de las investigaciones se centran en el alumno.

Este estudio se basa en el convencimiento, que para favorecer la construcción de una autoestima positiva en los alumnos, es necesario primero, conocer y fortalecer la autoestima del profesional docente.

Ayudar a los niños a encontrarse, a ser ellos mismos y a confiar en sus capacidades, es una misión central de la educación, y es ahí donde radica la importancia del problema de la autoestima del profesor, porque sólo quien se encuentra a sí mismo y se valora, podrá ser productivo para sí y para los demás.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

El marco teórico del estudio que a continuación se presenta, describe los principales enfoques conceptuales en uso, y los hallazgos empíricos más importantes referidos al problema abordado. Concretamente, el capítulo se estructura en torno a cuatro ejes temáticos fundamentales: el primero, se refiere a la figura del profesor dentro del contexto de la Reforma Educativa y la importancia del fortalecimiento docente; en segundo lugar, se expone el enfoque psicosocial asumido en la investigación; en tercer lugar, se hace referencia a los antecedentes conceptuales de la autoestima centrándose en la conceptualización y métrica de la autoestima profesional en docentes, incluyendo los principales enfoques y hallazgos de la investigación actual; también describe las características positivas y negativas asociadas a tal competencia específica desde la perspectiva psicosocial asumida en la investigación, y finalmente, el desarrollo de la autoestima profesional de los docentes, la comprensión teórica general respecto a la centralidad de la figura del profesor, en la investigación científica y la calidad de su formación.

2.1. EL PROFESOR: PROTAGONISTA DE LA REFORMA Y DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Los esfuerzos del actual proceso de Reforma Educativa en Chile, plantean ambiciosas metas para las escuelas, los profesores y los estudiantes en general. En este contexto, uno de los más destacados y permanentes hechos en el desarrollo de la

Reforma Educativa, es la centralidad que ha cobrado la figura del profesor, fenómeno por el cual se ha dirigido el eje de las investigaciones pedagógicas hacia los elementos de la docencia.

Éste es el denominado “motor” de la transformación cualitativa anhelada en la educación y la escuela.

La Reforma Educacional chilena se articula sobre la base de cuatro ejes fundamentales: Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), Renovación Curricular, Jornada Escolar Completa y Fortalecimiento de la Profesión Docente. En este sentido, mejorar la calidad de los programas de formación docente aparece como uno de los objetivos prioritarios de la actual política educativa.

Conviene tener presente que la calidad de los programas de formación no se puede lograr sólo con recetas técnicas o propuestas de expertos, sin el concurso de los distintos actores sociales, políticos y económicos en una mirada global e integradora de larga duración. A este respecto, es importante rescatar las recomendaciones de Fullan (1999), que pone énfasis en respuestas a largo plazo para la eficacia de los procesos de formación. A su juicio, entre los agentes necesarios para el éxito de sus metas están: el apoyo de la comunidad local, integrada por la familia, directivos y estudiantes, las autoridades públicas y la comunidad internacional.

Así, el resultado de los programas de formación no depende exclusivamente de los niveles de desempeño y acreditación, también es relevante el concurso de todos los actores sociales que, de una u otra manera, inciden en el proyecto de sociedad que se pretende impulsar a través del fortalecimiento de la profesión docente.

Guskey y Huberman (1995), en un análisis de estudios sobre el rol docente en el cambio educativo, plantean nuevas imágenes de experiencias exitosas de formación. Gran parte del espíritu de estas imágenes, está capturado en unas cuantas afirmaciones sobre la naturaleza del aprendizaje del profesor y la calidad de los programas de formación docente:

- Los profesores deben ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones.
- Debe reconocerse el poder de los profesores y ser tratados como profesionales.
- La formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula.
- Los docentes de formación del profesorado, deben tratar a los futuros educadores de la misma manera como esperan que éstos traten a sus alumnos.

En síntesis, lo expuesto anteriormente da cuenta de la visión del docente como un actor importante de la sociedad, y a partir de ese supuesto es que debe ser tratado en su continua formación profesional y personal. Sin duda, la psicología social ha contribuido en este sentido, entregando su visión al respecto.

2. 2. EL PROFESOR DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

La perspectiva psicosocial recoge en sus lineamientos centrales, algunos planteamientos de la escuela de psicología social de Argentina, cuyo principal autor ha sido el doctor Enrique Pichon-Rivière. Éste ha desarrollado una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje adulto. Su construcción teórica proviene del psicoanálisis -centrales son en su fundamentación los planteamientos de Sigmund Freud y de Melanie Klein- y de la psicología social -cuyo referente central es Kurt Lewin-. Muchos de sus planteamientos han ayudado a comprender los procesos de aprendizaje de los profesores, y han entregado herramientas metodológicas para construir los dispositivos pedagógicos que se utilizan en distintas propuestas de formación.

Para este estudio es importante conocer al docente desde la perspectiva psicosocial de Enrique Pichon-Rivière (1986), quien afirma que este enfoque no es sólo una reflexión sobre grupos, es fundamentalmente una reflexión sobre el sujeto y su comportamiento.

Teniendo en cuenta que un aspecto imprescindible para la perspectiva psicosocial es el sujeto; este autor plantea que el sujeto es entendido como un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente. No hay nada en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, clases y grupos, que es, además, el

“punto de llegada” de una trayectoria de aprendizajes, en la que se ha ido “aprendiendo a aprender”, lo cual significa que el individuo aprende a *organizar* y a *significar* las experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos.

Por lo tanto, el docente como individuo que aprende a lo largo de toda su vida, integra competencias específicas (socio-afectivas y cognitivas, entre otras) y genéricas (prácticas) en el proceso de aprendizaje docente. Además, el autor entiende que el aprendizaje implica un proceso global de modificación del mundo interno del docente que se expresa externamente a través de la práctica profesional.

El aprendizaje docente está relacionado a la realidad cultural y profesional en que éste aprende, así el aprendizaje se logra al indagar, lo que implica interpretar e interpelar la cotidianidad, problematizándola constantemente para introducir una distancia adecuada entre el sujeto y el objeto que se transforma así en sujeto cognoscente.

Finalmente, cabe decir que la autoestima es un escenario propio del proceso de aprendizaje, estable y organizada. Sin embargo, es modificable de acuerdo a un modelo interno que es tanto personal como social.

2.3. LA AUTOESTIMA: UNA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE

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.

De estas últimas, Serramona (1997) señala que constituyen elementos centrales para entender el trabajo docente, en tanto se construyen y reconstruyen en forma íntegra en el proceso de formación que abarca, tanto la etapa inicial como la permanente.

Para Roegiers (2000), las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.

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. Gimeno (1997) señala que estas competencias son de dos tipos: genéricas y específicas (las que ya fueron descritas en el Capítulo I).

A partir de tales concepciones teóricas y operacionales, se ha implementado un modelo de desarrollo profesional, centrado en la generación de competencias en la

etapa de formación permanente de docentes. En este sentido, Pichon-Rivière (1986) establece, bajo los supuestos del Modelo Psicosocial asumido por este 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. Es decir, existe la posibilidad de modificar las competencias del sujeto a partir de una intervención que cambia los modos de sentir y pensar.

En esta dirección, numerosas investigaciones plantean la existencia de correlaciones significativas entre la formación permanente y el desarrollo de competencias socio-afectivas de los docentes, entre las cuales se destaca el fortalecimiento de la autoestima (Collarte, 1992; Carrasco, 1993; Sebastian, 1997; Matta, 2002).

2.4. DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

Es fundamental comenzar este apartado con una conceptualización de la autoestima, ya que se sabe, en algún sentido, qué es la autoestima, pero este tipo de conocimiento conlleva un problema; y esto es, que se dispone de una percepción bastante firme de lo que significa el término autoestima, tal y como se revela mediante la propia introspección y la observación de la conducta ajena; pero cuesta mucho expresar tal comprensión en términos precisos. El concepto de autoestima traspasa con frecuencia el ámbito exclusivamente científico para formar parte del

habla popular. Su significado científico ha llegado a ser evidente para numerosos investigadores, en detrimento de una búsqueda de definiciones consensuales. Los autores citados a continuación coinciden en afirmar que la autoestima adquiere gran relevancia en la vida del ser humano, ya que es un factor clave en el desarrollo de un adecuado 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.

El principal esfuerzo por definir y comprender la autoestima se encuentra en una serie de artículos escritos por Robert White. Este autor afirma lo siguiente: “Por lo tanto, la autoestima, tiene sus raíces en la experiencia de eficacia. No se construye meramente sobre lo que hacen los otros o lo que proporciona el entorno. Desde un principio se basa en lo que uno consigue obtener del medio, incluso aunque sólo sea mediante succiones más vigorosas o llantos más altamente sostenidos. En la actualidad del infante, el sentimiento de eficacia se regula mediante el éxito o fracaso de sus esfuerzos, porque carece del conocimiento de las cosas restantes que pueden afectar sobre la respuesta ambiental. A partir de este punto, la autoestima se enlaza estrechamente con los sentimientos de eficacia y, según evoluciona, con un sentimiento más acumulativo de la experiencia” (1963: 75).

Luego, Rosenberg (1965) define inicialmente el concepto como la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación / desaprobación.

Otro momento significativo se produce en el área de la autoestima cuando Coopersmith publica en 1967 "*Los antecedentes de la Autoestima*", donde conceptualiza el constructo como "la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo y con éxito. En síntesis, la autoestima es un juicio de la persona sobre el merecimiento que se expresa en la actitud que mantiene ésta hacia sí misma. Es una experiencia subjetiva que el individuo transmite a otros mediante informes verbales o mediante la conducta abierta" (p.5). En ese mismo año, Coopersmith presenta un estudio empírico sobre el concepto. El autor trabajó con una muestra representativa (n= 1.947) de jóvenes, estableciendo como conclusión que son cuatro los factores 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. De esta forma, 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.

Por otro lado, Branden (1995) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva la vida a su significatividad y al cumplimiento de sus exigencias; es decir, es la confianza en la capacidad de enfrentar los desafíos básicos de la vida y confianza en el derecho a triunfar y ser felices. Esto se une al sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias, a sostener principios morales y gozar del fruto de los esfuerzos personales, donde la autoestima estaría relacionada con las experiencias vivenciales relacionadas directamente con las necesidades vitales. De esta forma, una autoestima positiva se constituiría como una contribución esencial para el proceso vital, entregando elementos para un desarrollo normal y saludable. Lo contrario, es decir, un nivel de autoestima negativo o bajo, podría conducir al sujeto a una desintegración humana y personal.

En Chile también se destacan profesionales que han profundizado mayormente en el tema, uno de ellos es Carmen Collarte, quien trabaja como investigadora y docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para Collarte (1992), la autoestima positiva depende de los siguientes factores:

- a) El sentido de seguridad: se forma poniendo límites realistas y fomentando el respeto y la responsabilidad;
- b) el sentimiento de pertenencia: se desarrolla fomentando la aceptación, la relación entre las personas, la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos;
- c) el sentido de propósito: se logra permitiendo la fijación de metas, a través de la comunicación de las expectativas y el establecimiento de la confianza; y,
- d) el sentido de competencia: se favorece con la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logro tienen un papel fundamental.

Otro dato relevante es la que entrega Feldman (2001), quien argumenta que toda la información que recibe el individuo, la internaliza y la estructura en las dimensiones que componen lo que se denomina “concepto de sí mismo”. Estas dimensiones son el concepto real, concepto ideal y autoestima, definidas de la siguiente manera:

- *El concepto real*, que se refiere al conjunto de datos que tiene la persona sobre sí misma y construye una autodescripción libre de juicios de valor.
- *El concepto ideal*, que se refiere a aquello a lo que el individuo le gustaría ser.
- *La autoestima*, que sería la valoración que una persona tiene respecto a su persona.

En la búsqueda de la elaboración de una definición operacional del concepto autoestima, la literatura, al igual que en el caso de la definición conceptual, han navegado por dos grandes corrientes de pensamiento. Una que operacionaliza el concepto como autoestima general (Coopersmith, 1967), y otra que lo sitúa como concepto diferenciado (Muller y Laird, 1971).

Rosemberg (1979), tratando de zanjar las disputas, sostiene que debería estudiarse el concepto global y focalizar las partes constituyentes del concepto, ya que ambas existen en el campo fenoménico del individuo como entidades separables y cada una de ellas puede y debe estudiarse por separado. El hecho de asumir que un cambio potencial en la actitud global hacia sí mismo se transferirá a una actitud específica de sí mismo, no se garantiza lógica ni sistemáticamente. En palabras de Collarte (1990: 22), “al planteamiento de Rosemberg se le debe agregar un segundo grado de complejidad: el concepto de sí mismo es estable, consistente y puede sufrir cambios de acuerdo a las diferentes situaciones que el individuo tiene que vivir”.

Miranda (2004) agrega 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, siendo entendida como:

- Una competencia socio-afectiva que está relacionada en forma importante con la idea de autoimagen. Existe entre ambos un grado de dependencia; el sujeto no puede percibirlos por separado.
- Un proceso de formación constante, a través de toda la vida, proceso en el cual tienen gran importancia los otros significados.
- Un proceso de aprendizaje que se traduce en adaptación al medio.
- Un fenómeno que pertenece a la vida afectiva del individuo, que consiste en la valoración de la imagen de sí que hace el sujeto y el grado de satisfacción que tiene.
- Un constructo estable, consistente y presente en la mayor parte de las conductas del individuo.

En síntesis, se entenderá por autoestima **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.

2.5. AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

Dentro de las investigaciones realizadas se encuentra que muy unido al concepto de autoestima, está el autoconcepto, que por su relación teórica y por el instrumento que se pretende utilizar en la fase operatoria del estudio, resulta necesario abocarse a él.

En cuanto al autoconcepto, a partir de la bibliografía revisada, se pueden distinguir dos grandes tendencias. Una que establece que tanto el autoestima como el autoconcepto son organizaciones socio-afectivas flexibles y dinámicas capaces de ser modificadas (Markus, 1986), y otra, que sitúa al autoconcepto como facultad construida a partir de las experiencias subjetivas del sujeto (Gurney, 1988).

A juicio de la presente investigación, es la perspectiva teórica de Hazel Markus la que desarrolla de mejor manera sus postulados teóricos respecto al binomio autoconcepto-autoestima y que aporta especificidad al modelo teórico general asumido.

En este sentido, Markus (1986) notó una serie de deficiencias que planteaban las definiciones tradicionales sobre el constructo, por lo que define el autoconcepto como las cogniciones que el individuo tiene conscientemente, acerca de sí mismo. A esto se incluyen todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran lo que el individuo concibe como su “Yo”. Define el autoconcepto como la imagen que se tiene de sí en las dimensiones cognitivas, perceptuales y afectivas.

De lo expuesto anteriormente se desprende que el autoconcepto, pasa a ser un concepto o una percepción que tiene el individuo de diversos aspectos propios. La autoestima, en cambio, se entiende como la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de sí mismo, incluyendo las emociones que se asocian a ella y las actitudes que tiene acerca de sí, es decir, que el autoconcepto vendría a ser el referente de la autoestima de un sujeto (Markus, 1994).

En síntesis, tanto el autoconcepto como la autoestima son esquemas referenciales flexibles y dinámicos, capaces de ser modificados por el sujeto. Éste interpreta la información que viene de su medio interno (pensamiento, emociones, sensaciones) y externo (prácticas), abasteciéndole de reglas y motivaciones, siendo, ambos constructos, fenómenos multifacéticos, una colección de imágenes, concepciones, teorías y tareas funcionando en el mismo sistema relacional. Es decir, no son unitarios ni monolíticos, sino que un sistema de identidades o autoesquemas que estructuran el significado de las experiencias relevantes para cada persona.

2.6. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE AUTOESTIMA

En cuanto a los hallazgos de la investigación sobre la autoestima, de acuerdo a la bibliografía revisada, se puede decir que hay cierto consenso. Por su relación empírica y por la contrastación de los datos de la fase interpretativa del estudio, se considera necesario detenerse en tales resultados.

Según Mruk (1998), ya para fines de 1995 se contabilizaban más de 6.780 artículos y 557 libros relativos a la autoestima, especialmente desde el ámbito psicológico y sociológico, siendo por ello importante rescatar los principales resultados y conclusiones a que éstos llegan a fin de relacionarlos con el tema del profesor, su formación y los diferentes aspectos que derivan de ellos.

Su importancia interpretativa no sólo se releva por la frecuencia en la literatura académica, sino también por la fuerza y variedad de su implicación en los debates populares. La autoestima, de acuerdo a los diferentes autores, está surgiendo como uno de los indicadores sociales claves en el actual análisis de crecimiento y progreso social.

En un importante e interesante estudio, el ya citado Chris Mruk (1998), afirma que el estudio de la autoestima, en términos empíricos, no ha sido el ideal. Además, el autor señala varios factores que están asociados o afectan de cierta manera a la autoestima, a saber:

A) *Factores relacionados con la familia de origen que afectan al desarrollo de la Autoestima.* En general, las teorías subrayan la importancia del contexto social inmediato del individuo -particularmente la familia- en la determinación de la autoestima.

Es cierto que ningún factor familiar o social es extremadamente significativo; pero esto puede entenderse como que el desarrollo humano nunca es simple y que no existen patrones familiares o progenitores - hijos que sean comunes a *todos* los niños con alta o baja autoestima.

Aun así, tales factores deben ser considerados como procesos “que predisponen” y “que interactúan” y no como fuerzas causales o deterministas. Pertenecen al grupo de condiciones que aumentan (o por su ausencia reducen) la probabilidad de la autoestima, pero ningún factor es en sí mismo suficiente para crear una autoestima alta o baja.

Con el paso de los años, se viene comprobando que ciertas actitudes parentales parecen influir sistemáticamente sobre la autoestima, tales como la implicación parental, la aceptación incondicional de los progenitores, las expectativas respecto a la vida, el respeto, la coherencia parental, el orden de nacimiento y el modelado.

B) Factores Sociales que afectan al desarrollo de la Autoestima. Además de los factores derivados de la familia, existen otros factores sociales que afectan al merecimiento y parecen influir en el desarrollo de la autoestima, estos son los valores y el género.

C) Relación entre Autoestima y Éxito. Para James (1890), la autoestima implica éxito. Los investigadores actuales también están muy interesados por esta relación. Sin embargo, no toda modalidad de éxito influye. Coopersmith (1967) fue más allá en la comprensión de la importancia del éxito, cuando identificó cuatro formas en las que éste puede ser positivo para la autoestima: mediante el poder (la capacidad de influir y controlar a otros), el significado (la aceptación, atención y afecto de otros), la virtud (la adherencia a las normas morales) y la competencia (una ejecución satisfactoria al cumplir las demandas para el logro). Más recientemente Seymour Epstein (1979) señalaba que si el éxito está implicado en la autoestima, entonces la posibilidad del fracaso también debe ser activa. Así, describe cuatro fuentes de autoestima en términos de estructura dinámicas: el logro se equilibra mediante la pérdida, el poder se compensa con la falta de poder, la aceptación se empareja con la posibilidad del rechazo y la autoaceptación moral también debe incluir la posibilidad de culpa.

D) Factores raciales, étnicos, geográficos y económicos que afectan a la Autoestima. La cuestión de si las fuerzas raciales, étnicas, geográficas y económicas afectan a la autoestima, y en caso afirmativo cómo lo hacen, es otra fuente de

investigación. Este aspecto parecía haber sido resuelto por Rosenberg y Simmons (1971) que elaboraron un gran proyecto con 1.917 estudiantes de escuelas urbanas, muchos de los cuales eran afro-americanos y pertenecientes a otras minorías. Los investigadores manifestaban que, en contra de la opinión generalizada, los niños negros no presentaban una autoestima inferior a los niños blancos. Incluso, examinaron otros doce estudios efectuados sobre este mismo tema entre 1963 y 1970 y encontraron que “Nuestra evaluación general de estos hallazgos es la siguiente: aunque los resultados no justifican la conclusión de que los negros presenten una autoestima superior a los blancos, el peso de la evidencia ciertamente no parece confirmar la conclusión general de que su autoestima sea inferior”.

La cuestión que se formula ahora es cómo se debe entender este hallazgo a la luz del conocimiento contemporáneo (o punto de vista del sentido común) según el cual los factores raciales, étnicos, geográficos o económicos como la discriminación, el aislamiento rural o la falta de oportunidad tienen un efecto negativo para la autoestima de varios grupos. Normalmente se presentan tres posibles explicaciones. La primera es, por supuesto, que la investigación es defectuosa.

La segunda posibilidad es que el hallazgo puede ser correcto tal cual es. En caso afirmativo, entonces es posible entender el material en términos de la hipótesis subcultural previamente mencionada. Es decir, aunque la discriminación racial, étnica (incluido el entorno religioso) geográfica (en el sentido de urbanidad y ruralidad) y

económica pueden impactar negativamente sobre la autoestima, su influencia es mitigada por la identificación con los grupos de referencia primarios y con sus valores. En otras palabras, siempre que un individuo satisfaga los criterios de éxito dentro de su grupo subcultural o primario, la autoestima puede existir e incluso florecer. Esta puede ser la razón por la cual muchos individuos originarios de entornos increíblemente aislados obtienen y mantienen una autoestima alta. Los mismos factores parecen estar en juego en términos de aislamiento y autoestima. Una vez más, satisfacer las aspiraciones consideradas como merecedoras por la familia, la afiliación religiosa, la comunidad y/o los compañeros, puede influir sobre la autoestima más que las fuerzas externas amplias y generales.

La tercera posibilidad parece acertada. Aunque la indicación general manifestaba que tales factores no influían sobre la autoestima, los escasos estudios que sugerían una pequeña diferencia, tendían a hacerlo bajo ciertas condiciones. Cuando los niños minoritarios y mayoritarios de estos diferentes entornos socioculturales o geográficos interactuaban con frecuencia, la autoestima parecía algo inferior en las minorías. Esto puede significar que cuando un grupo de personas comparte aspiraciones idénticas al grupo dominante en una cultura y cuando los factores sociales discriminativos limitan a un grupo más que a otro para el logro de tales metas, entonces la autoestima sufre en la dirección esperada. La principal fuerza en este caso sería el hecho de que el grupo minoritario reciba menos apoyo para el éxito y/o encuentre obstáculos adicionales que superar. Además, si éste fuera el caso,

el problema de la autoestima baja sería en la actualidad mucho más amplio dada la creciente conciencia de, y exposición a, los valores materialistas generales de la sociedad y las obvias discrepancias entre lo que cada grupo posee en términos de símbolos y motivos de éxito. Aquí se advierte un vínculo entre autoestima y problemas sociales muy amplios, aunque sea necesario recordar que la autoestima es sólo uno de los muchos factores en juego.

A partir de lo anterior, es importante contextualizar el trabajo investigativo al ámbito nacional. En Chile existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural, constituidas por 2.140.000 personas, lo que equivale al 16% de la población nacional. Esta población rural ocupa de norte a sur del país una gran variedad de entornos sociales y agro-ecológicos que definen sistemas productivos diferentes, asociados con particulares formas de vida comunitaria. Dentro de esta población rural debe considerarse a los grupos étnicos indígenas chilenos que mantienen vigentes sus peculiaridades culturales y lingüísticas y permanecen asentados en zonas de origen.

En general, los grupos mencionados se encuentran fundamentalmente en niveles de economía de subsistencia y distintos grados de marginalidad respecto a la sociedad global chilena.

En consecuencia, es preciso reconocer que muchos de los grupos sociales rurales viven aislados o dispersos y que en la práctica dependen de sus relaciones

desiguales con la sociedad global. Ésta impone una serie de exigencias en lo cultural, social, político y económico que los habitantes rurales deben satisfacer, a menudo sin disponer de medios suficientes ni de la información disponible para hacerlo y en la imposibilidad de adquirirlos en su medio.

El análisis de los hallazgos anteriormente expuestos, permite reflexionar sobre los factores raciales, étnicos, geográficos y económicos que afectan a la autoestima. El presente estudio se centra en la variable geográfica, abocado a lo que es la ruralidad y urbanidad de la Provincia de Valdivia, por ser poco estudiada y pertinente al contexto de trabajo de las estudiantes que desarrollan esta tesis.

2.6.1. Características de Personalidad asociadas a la Autoestima.

Otra área importante dentro de esta investigación y que no puede ser desconocida, son los hallazgos sobre la autoestima, los cuales sirven para complementar este estudio y, además, como punto importante, dan cuenta de la asociación entre autoestima y personalidad, lo que quedará expuesto a continuación, puesto que se dará a conocer las principales conclusiones que Mruk (1998) entrega acerca de esta temática.

a) Características positivas de la Autoestima Alta

Existen pruebas razonables que confirman la existencia de un vínculo entre autoestima alta y múltiples características deseables de personalidad.

En primer lugar, la autoestima alta parece estar asociada a lo que suele referirse como *afecto positivo*. Algunos autores enfocan esta característica, manifestando que existe una relación negativa entre autoestima y depresión, tristeza, etc. Otra forma de referirse a este fenómeno consiste en describir la autoestima como una ilusión positiva sobre las propias características y habilidades. En otras palabras, mantener puntos de vista positivos sobre la competencia y el merecimiento propios es más satisfactorio que mantener perspectivas negativas o incluso neutras.

Una segunda característica de personalidad asociada con la autoestima es la derivada de la efectividad en el manejo de las diferentes tareas y retos de la vida. Las pruebas de este punto consensuado proceden de estudios que muestran un vínculo entre autoestima alta y éxito en ciertas áreas. Plummer (1985) descubrió que la autoestima alta se relacionaba con la ejecución competente porque esos individuos iniciaban conductas de búsqueda de ayuda y por lo tanto tenían más probabilidades de completar satisfactoriamente las tareas con más frecuencia que aquellos cuya autoestima era baja. Sappington (1989) emplea la expresión *funcionamiento efectivo* para describir este aspecto de la autoestima alta y presenta una síntesis de investigaciones que lo confirman y que encuentran un vínculo entre ambos.

En tercer lugar, las personas que se auto-estiman mucho parecen ser más independientes, auto- dirigidas y más autónomas que sus homólogos que no lo hacen. En términos de conductas concretas, ser independiente es equivalente a ser capaz de mantener posiciones impopulares ante presiones de conformidad (Coopersmith, 1967), o defender los propios derechos y opiniones, es decir, ser apropiadamente asertivo (Rosenberg, 1965). Ciertas características preceptuales y algunas motivaciones también parecen estar implicadas en este tipo de independencia. Se ha demostrado que las personas con autoestima alta son capaces de percibir situaciones con mayor exactitud (más realismo) que sus homólogos con autoestima baja. Igualmente, éstas también tienden a ser más abiertas al feedback positivo sobre su conducta que al feedback negativo que podría perjudicar su ejecución o estima. Con la autoestima baja ocurre lo contrario: las personas tienden a centrarse más en el feedback negativo y pueden llegar a prescindir del feedback positivo (Wells & Marwell, 1976). Igualmente, la autoestima alta se asocia con la focalización en actividades relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima frente a la auto- protección como principal interés, aunque ambas están siempre presentes. Una vez más, lo opuesto ocurre con la autoestima baja. Otro factor es que los individuos con alta autoestima parecen conocerse mejor que los individuos con autoestima baja. Siendo así, los primeros serían más capaces que los últimos de tolerar diferencias y presiones.

Otra falacia, o mito común, es que la autoestima es simplemente buena y deseable cuanto más mejor. También debería señalar que, aunque se tiende a idealizarla, hay algunas razones para creer que la autoestima puede generar también algunas limitaciones interesantes. Wells y Marwell (1976) incluyen, por ejemplo, investigaciones que sugieren una relación negativa entre autoestima alta y como mínimo dos cualidades negativas. Por una parte, tales individuos parecen ser menos abiertos a ver sus propios errores y limitaciones, es como si la autoestima les protegiera *demasiado bien*. Por ejemplo, la introspección en relación a los propios límites y debilidades puede verse perjudicada por el exceso de autoestima.

Por otra parte, algunas pruebas sugieren que la autoestima genuinamente alta puede derivar en ciertas dificultades para las relaciones interpersonales, particularmente en términos de sensibilidad hacia las necesidades o limitaciones de las otras personas (Wells & Marwell, 1976). Puede ser que los altos grados de competencia y merecimiento interfieren, de algún modo, con las propias habilidades empáticas.

b) Características negativas de la Autoestima Baja

Un asunto importante que la autoestima parece hacer es liberar de las tribulaciones y asuntos cotidianos. Siendo así, la autoestima baja puede igualarse a una cubierta protectora fina o quebradiza, lo que significa que se debe estar más

atento a las posibles amenazas y a aquellas de naturaleza temporal. Se ha demostrado, por ejemplo, que las personas con autoestima baja son muchas veces hipersensibles al feedback negativo o a las críticas. Esta mayor disposición a percibir los significados negativos puede derivar en una distorsión perceptual, exagerando las percepciones negativas o bloqueando otras percepciones como los aspectos positivos de una situación. También se ha demostrado que los individuos con autoestima baja pueden ser tan sensibles a la información negativa sobre sí mismos que habitualmente prescinden de la información positiva (Wells & Marwell, 1976; Epstein, 1979). Además, los autores coinciden en que esta disposición a percibir y responder defensivamente ante la amenaza o la devaluación puede experimentarse de muchas formas. Como puede verse, hay acuerdo sobre la existencia de diversos tipos de autoestima baja.

A uno de éstos suele referirse genéricamente como autoestima baja. La impresión general que se tiene de la vivencia de autoestima baja es que la persona sufre una condición crónica de afecto negativo, especialmente sentimientos de inferioridad, falta de merecimiento, soledad y/o inseguridad. Estos rasgos caracterizan normalmente a tales personas como ansiosas, depresivas e ineficaces. Sin embargo, investigaciones recientes añaden otros datos. Es posible que las personas con autoestima baja tiendan a ser más precavidas que incapacitadas, más autoprotectoras que autoaversivas y más conservadoras que arriesgadas, porque desean preservar la autoestima que tienen y no porque se odien a sí mismas. Parte de

estos nuevos trabajos sugieren incluso que la protección ante esta vulnerabilidad puede ser más frecuente que los pensamientos y sentimientos negativos sobre uno mismo. Aunque no se sabe aún cuál es la postura correcta, parece como si se tuviera que ampliar la comprensión de los componentes conductuales de la autoestima baja.

Desde el punto de vista fenomenológico, la autoestima baja común u ordinaria es un continuo de síntomas que oscilan de menos a más problemáticos.

Sin embargo, otro tipo de autoestima baja parece implicar una curiosa falta de autoconciencia y puede incluir conductas compensatorias hasta conductas destructivas como la agresividad. Este tipo de fenómeno de la autoestima se describe de muchas formas, como *autoestima discrepante* (Coopersmith, 1967), *pseudo autoestima* (Branden, 1969), y *defensividad* (Epstein, 1979).

El término más comúnmente empleado para describir la experiencia de la autoestima baja conlleva el concepto de *vulnerabilidad* (Rosenberg, 1965). Es como si la persona tuviera una herida abierta, lo que la convierte en más susceptible a más dolencias y más cauta ante tales posibilidades. Pero existen dos formas de responder ante esto. Una persona puede retraerse y mostrarse incluso más precavida (la autoestima baja tal y como se entiende normalmente) o la persona puede responder con la negación, con hostilidad o incluso con agresividad. Evidentemente, esto debe ser considerado dentro del contexto evolutivo, porque todas esas fuerzas son atribuibles. Las respuestas de evitación son más efectivas o posibles en un tipo de

contexto o en personas con un tipo particular de fisiología. Las conductas compensatorias o agresivas pueden ser más fuertemente reforzadas en personas con diferente fisiología o en respuesta a diferentes contingencias ambientales, o ambas a la vez. Las reglas de la teoría del aprendizaje son atribuibles a ambos casos: sea cual sea el estilo efectivo para el manejo de la vulnerabilidad, con el transcurso del tiempo se convierte en habitual porque reduce el dolor y en consecuencia se refuerza.

Los hallazgos precedentes demuestran empíricamente la relación entre la autoestima y una serie de factores personales y sociales, de lo que se concluye que debería ser obvia la existencia de una relación compleja pero real e importante entre autoestima y ciertos tipos de conducta humana a partir de lo mencionado. Es posible que la relación entre autoestima y cualquier conducta sea débil cuantitativamente, pero también es posible que el problema resida en la búsqueda de una línea causal, especialmente porque la autoestima compite con muchas otras variables similares como personalidad e identidad, para crear la conducta.

Los antecedentes conceptuales y los hallazgos permiten argumentar que el vínculo entre la autoestima y la conducta es necesario. De esta manera, en el caso de la educación, es posible que la importancia de la autoestima resida en el hecho de estar relacionada a un conjunto de esquemas referenciales que inciden en tipos de conductas formativas asociadas, en el caso del docente, con la competencia y el merecimiento profesional relacionado a la ubicación geográfica de su fuente laboral.

2.7. LA AUTOESTIMA PROFESIONAL DOCENTE

Cuando se habla de autoestima profesional docente, se asocia a la figura del profesor ideal como modelo y ejemplo de autoestima. El profesor puede proyectar y enseñar autoestima en el aula sólo cuando la tenga él mismo en grado adecuado suficientemente elevado. De no ser así, lo que proyecta y enseña es una imagen de insuficiencia como persona, y ésta es la que los estudiantes perciben e integran como ejemplo de adulto, complementario a la figura de los padres (Voli, 1995).

Autores como Arzola y Collarte (1992), Carrasco (1993), Sebastian (1997), Huici (2000), Andrade (2000) Matta (2002) y Miranda (2002), concuerdan en señalar que los estudios concernientes a la autoestima son numerosos, pero son pocos los 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.

Las investigaciones recientes muestran que la autoestima presenta dos extremos. En tal sentido, Muk (1998) demuestra en sus estudios sobre adultos que una alta autoestima está asociada con una productividad referida al rendimiento

académico, creatividad o 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 educandos (Andrade, 2000; Huici 2000), éstos dan cuenta de la trascendencia e importancia del análisis y medición de la variable en el docente.

Voli (1995), presenta una reflexión sobre lo que el profesorado, de acuerdo con la definición de autoestima como “apreciación de la propia valía e importancia y de la propia toma de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales” necesita reflexionar, aceptar y asumir en la propia dinámica vivencial y profesional los siguientes puntos:

1.- Que la autoestima se puede aprender y que cada persona está en condiciones de hacerlo. Su actuación como educador tiene en efecto que poder responder a este principio.

2.- Que un educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos. Éstos, de una forma u otra, le toman como modelo y, si el modelo es insuficiente, las consecuencias pueden ser, y, en general son negativas para su crecimiento y maduración. De ahí la necesidad de un trabajo personal de autocrecimiento y maduración por parte del profesor previo a su actuación en clase o a un reciclaje cuanto antes, si ya está enseñando.

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

Para facilitar esta labor, es indispensable que el profesor cuente con todo el *feedback* posible, y la Administración tiene a su vez la responsabilidad de poner a disposición del profesorado el tiempo y los medios necesarios.

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.

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

apoyada por el trabajo de Arzola y Collarte (1992), quienes mostraron cómo la dimensionalidad y métrica de la Escala creada por Fitts está relacionada a un conjunto de dimensiones y escenarios propios de acción docente, que puesta en relación con instancias de formación permanente, es un buen instrumento para predecir el cambio en tal competencia socio-afectiva (siendo éste el instrumento del estudio).

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

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.

Estudios como el de Reasoner (1994) y Zanoco (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 mayoría de los estudios, existe la convicción que la autoestima está relacionada con el pensamiento del sujeto.

En este mismo sentido, Huici (2000) afirma que el desempeño de un profesor, en el ejercicio de su papel, está íntimamente relacionado a las cogniciones que él tiene de sí mismo como un profesional de la pedagogía. En principio, estas cogniciones conllevan valoraciones que, como ocurre en la autoestima, son determinantes en las formas de pensar, sentir y actuar en el ámbito educacional.

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.

La satisfacción del sujeto en el trabajo ha sido tema de estudio de muchas investigaciones en los campos de la Orientación y la Psicología desde que en 1931, Fisher y Hanna realizaron un estudio clásico sobre el tema (Crites, 1974). Es probable pensar, entonces, que un trabajo que se realiza con un bajo grado de satisfacción afectiva producirá menos, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Para Molina (1988), hablar de satisfacción pasa necesariamente por utilizar el adjetivo “profesional”, en vez de “con el trabajo”, para designar la satisfacción del individuo con la tarea que ha elegido para su vida.

Ampliando las ideas del autor anterior Ginzburg (1994), identifica tres tipos diferentes de satisfacción con el trabajo: a) elementos intrínsecos de satisfacción; b) factores concomitantes de satisfacción; c) elementos extrínsecos de satisfacción.

Discutiendo brevemente las ideas de Crites, Molina y Ginzburg, sobre el papel de la satisfacción en la determinación de la valoración que el sujeto hace de su trabajo, cabe destacar que una de las áreas teóricas importantes a desarrollar en la psicología social, particularmente en la teoría del aprendizaje del adulto de Rivière, es la autoestima profesional.

Para muchos teóricos de la psicología y la sociología la autoestima es un concepto que se asocia tanto a la competencia como al merecimiento. No se considera adecuado, aquí, presentar una revisión amplia del tema, pero es posible reflexionar en torno a dos elementos asumidos por el estudio. Primero, que se considera que la satisfacción es algo que se origina como personal, pero se manifiesta socialmente. Segundo, sólo la persona puede decir si se encuentra satisfecho con su trabajo o no. En el caso de la primera reflexión, se cree que la satisfacción por el trabajo, puede surgir de una necesidad personal, pero es un elemento eminentemente social. Por ejemplo, cuando se le pregunta a un alumno por sus bajas calificaciones en solitario y con sus pares manifiesta distintos grados de insatisfacción. Por otro lado, con la segunda afirmación se quiere decir que el individuo manifiesta sus emociones de manera única. Sin embargo, existen estudios que muestran cómo los grados de satisfacción varían de acuerdo a si la persona se encuentra sola o en grupo. Un ejemplo de ello son los estudios sobre las barras bravas en Chile (Martínez, 1993; Recassens, 1993).

A partir de 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. En ella se ponen en juego factores internos como la identidad, la satisfacción y la conducta profesional y factores externos como la percepción de los alumnos, pares y comunidad escolar.

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.

En el contexto nacional actual, uno de los elementos que más ha marcado al gremio docente, es la baja autoestima que poseen sobre su trabajo (Montes, 1996; MINEDUC, 1999), de acuerdo a lo cual, Miranda (2004), al tratar de reflexionar sobre las razones de la baja autoestima en profesores chilenos señala:

- a) Las expectativas de los profesores son difíciles de determinar.
- b) Los profesores a menudo reducen sus objetivos personales a objetivos institucionales.
- c) Los profesores muy raras veces reciben una retroalimentación adecuada para su autovaloración.
- d) El entorno escolar no conduce de por sí a un sentimiento de valoración.
- e) La mayoría de los establecimientos educacionales chilenos no cuentan con un Proyecto Educativo con metas y objetivos claros para el profesor.
- f) El sistema educacional chileno y por ende sus profesores han sufrido un deterioro importante durante los últimos años.

Sin duda, que la condicionante económica, las expectativas personales, profesionales y la visión social del trabajo docente han incidido en la baja autoestima. Al respecto, la Consulta Nacional realizada en 1996 por el Ministerio de Educación a los docentes del país, muestra que en relación a la autoimagen del profesorado dentro de los aspectos negativos. En ella, la desmotivación (33,8%) y la baja autoestima (19%) son los indicadores más relevantes para los docentes consultados (Revista de Educación, N° 240, 1996).

Contradiendo lo anterior, un estudio reciente del CIDE (2000), presentó entre sus conclusiones que, cuando los alumnos logran altos rendimientos escolares, los docentes asocian el hecho al tipo de enseñanza que tienen; mientras que cuando los alumnos tienen bajas calificaciones, se debe al entorno social, estructura familiar. Lo que hablaría de una autoestima positiva (Diario La Tercera, Junio de 2000).

A partir de lo dicho, se puede dimensionar el importante papel que juega el tipo de autoestima profesional que posea el docente, ya sea con relación a su valía personal o, en mayor medida, en el impacto que esto puede tener en sus alumnos.

Los elementos antes señalados, permiten justificar y valorar el significado que posee la autoestima como variable 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, pues se considera uno de los elementos distintivos de su labor y competencia profesional.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

En este capítulo corresponde la generación de las hipótesis del estudio. Éstas se constituyen en las guías de relevo de los objetivos y preguntas de investigación. Su finalidad es la de dotar de una respuesta tentativa al problema abordado. Se presentará la hipótesis que da cuenta del modelo teórico propuesto, la cual se basa en un tipo de respuesta tentativa que busca establecer relaciones positivas y significativas entre las variables de la investigación. Éstas, según Hernández, Fernández y Baptista (1991), no sólo afirman relaciones entre dos o más variables, sino que, además, proponen un sentido de entendimiento entre ellas.

Las hipótesis generales del estudio son:

(H₁) La contrastación de datos obtenidos a partir de la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992), arrojaría como resultado que el sector geográfico, ya sea urbano o rural tiene una relación positiva con el perfil de la autoestima profesional de los docentes.

(H₂) El perfil general de la autoestima de los docentes encuestados arroja que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los docentes del estudio, según sector geográfico (rural o urbano).

La hipótesis específica apunta a que:

(H₃) Existe una diferencia positiva y estadísticamente significativa de medias en los escenarios y dimensiones de los docentes encuestados, según la variable “sector geográfico”.

CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN

Los aspectos metodológicos configuran el desarrollo del presente capítulo y presentan las etapas para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. De esta manera, se retoma el problema abordado, se explicitan los antecedentes teórico-metodológicos, se señalan las variables, se presenta una fundamentación del diseño utilizado, se describe la selección de los sujetos que incluye una caracterización y equivalencia de los grupos de la muestra, se analiza el instrumento utilizado y se señalan los procedimientos para realizar los análisis estadísticos e interpretativos de los datos.

4.1. ANTECEDENTES Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de la autoestima docente surge como necesidad de conocer la confluencia de diversos factores y situaciones personales que despertaron el interés inicial por la temática del docente que con posterioridad -y a medida que se ha ido avanzando en su estudio inicial- ha permitido un conocimiento e interés más profundo del mismo.

De este modo, se trata de llevar a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, que articula un diseño descriptivo a través de la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992), adaptada y validada para los objetivos de la presente investigación. Además, se utiliza el paquete estadístico SPSS

(versión 10.0) para el análisis descriptivo a través de la técnica ANOVA para comparación de medias y desviación estándar.

4.1.1. Antecedentes Teóricos de la Metodología

El estudio, apunta a una visión descriptiva y relacional de los esquemas conceptuales referenciales operativos integrando el carácter deductivo e inductivo de la perspectiva de Pichon-Rivière. Éste señala como objeto de su teoría, el construir una metodología que articule perspectivas diversas, en un proceso de permanente reflexión e intervención en el campo de las relaciones sociales. La conducta del docente, según la perspectiva, es esencialmente relacional y sólo puede ser descifrada en la red de relaciones y vínculos en la que emerge y se configura.

El aporte de la investigación cuantitativa a la comprensión del problema de este estudio resulta claro, cuando se piensa que es una opción metodológica adecuada para conocer y comprender el sentir, pensar y actuar del docente, es decir, cuando el estudio pretende develar el impacto que tiene el autoestima profesional en los docentes de Educación General Básica de sectores urbanos y rurales de la Provincia de Valdivia.

4.1.2. Las Variables

La selección y definición de las variables del estudio siguen el patrón de los constructos traducibles al lenguaje de la observación y cuantificación.

En la propuesta metodológica de la investigación se distinguen dos tipos de variables:

1. *Independiente*. Se define conceptualmente como “sector geográfico” (operacionalizada en las dimensiones rural y urbano). Del tipo estructural en función del estudio, se utiliza tanto para efectos metodológicos, como de análisis la equivalencia de los grupos (validez interna).
2. *Dependiente*. En este estudio están definidas conceptualmente como “la autoestima profesional” (operacionalizada a través del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte).

Ambas variables y su definición tratan de ofrecer una panorámica general respecto a la investigación, en términos de operacionalizar la hipótesis y preguntas que forman parte de la muestra seleccionada.

4.1.3. El Diseño

La investigación propuesta, tiene por objetivo contrastar empíricamente un modelo teórico, que permita describir y comparar la autoestima profesional en docentes de Enseñanza General Básica de sectores urbanos y rurales pertenecientes a la Provincia de Valdivia. Así, el diseño del estudio es descriptivo con la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992) a dos grupos equivalentes (grupo 1 urbanos, grupo 2 rurales).

4.1.4. Selección de la Muestra

La muestra de esta investigación, está constituida por sesenta profesores en servicio, de ambos sexos, que laboran en escuelas básicas municipalizadas de sectores urbanos y rurales pertenecientes a la Provincia de Valdivia.

Cuadro 1

Nombre de Establecimientos según Grupo de Estudio

GRUPO 1 (Urbano)	GRUPO 2 (Rural)
Escuela España Escuela Fedor Dostoievski Escuela Fernando Santiván. Escuela Chile Escuela México Escuela Mulato Gil de Castro. Escuela Teniente Merino	Escuela Rural Padre E. Tiggelbeck (Tripayante Norte) Escuela Rural Mississippi (Mississippi) Escuela Rural Maiquillahue (Maiquillahue) Escuela Rural Jorge Fontanaz Blua (Cuyan) Escuela Rural Puringue Rico (Puringue Rico) Escuela Rural San Sebastián (Cuyinhue) Escuela Rural Iñipulli (Iñipulli) Escuela Rural Osvaldo Fernández (Chan Chan de la Costa) Escuela Rural Yeco (Yeco) Escuela Rural Flora Martin Imigo (Quillalhue) Escuela Rural Linguento (Linguento) Escuela Rural Eliseo Jaramillo (Asque) Escuela Rural Puringue Pobre (Puringue Pobre)

En definitiva, la muestra está compuesta por dos grupos:

- Grupo 1: compuesto por treinta docentes que se desempeñan en escuelas municipales de la comuna de Valdivia, las cuales se encuentran localizadas en sectores céntricos de la ciudad y en focos poblacionales de la misma.
- Grupo 2: compuesto por treinta docentes que se desempeñan en escuelas rurales de la comuna de Mariquina.

Como es posible ver, la cantidad de establecimientos no son equitativos en ambos sectores, por lo tanto es necesario aclarar que no es un aspecto que interfiera en la investigación y análisis de los resultados que se presentan más adelante.

Por último, es necesario decir que a pesar de que el estudio sólo está abocado a Valdivia y San José de la Mariquina, son éstas dos comunas importantes, las cuales por población, capital y economía son representativas de la Provincia de Valdivia.

Tabla 1

Cantidad de sujetos a los cuales se les aplicó el Test de Autoestima

Sector	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
Urbano	23	76,7	7	23,3	30	50
Rural	10	33,3	20	66,7	30	50
Muestra Total	33	55	27	45	60	100

La Tabla 1 muestra la cantidad y respectivos porcentajes de sujetos a los cuales se les aplicó el TAP.

Se trabajó con un número determinado de sujetos, los cuales debían ser la misma cantidad en ambos sectores geográficos y al ser uno de los requisitos de la aplicación del Test, que los docentes lo respondan de manera voluntaria, el género no es una variable que se analiza, por lo que no influye en los resultados finales del estudio.

4.1.5. La Recolección de datos e Instrumento utilizado

Sin duda que la determinación de los instrumentos de medida, la definición de sus características y la concreción de los elementos que los han de conformar, constituyen pasos esenciales en cualquier proceso de investigación. Esta realidad adquiere gran relevancia en la presente investigación, ya que, al realizarse sobre una temática amplia y poco estudiada, no puede valerse de la experiencia e instrumentos que poseen otras áreas del conocimiento educativo.

Mruk (1998) señala que la lista de métodos usados para estudiar la autoestima es bastante común en las ciencias sociales. Ha sido estudiada introspectivamente, mediante el estudio de casos, mediante encuestas, mediante Tests, mediante el diseño experimental y desde la perspectiva fenomenológica. El modo tradicional de entender la diversidad metodológica en las ciencias sociales consiste en organizarla en

términos de aumento de objetividad (facilidad para ser medida). Los métodos más subjetivos (cualitativos, descriptivos) se colocan en los niveles más bajos de la jerarquía y los más objetivos (cuantificables, medibles) se colocan en la cumbre, siendo el experimento el epítome del método científico.

Según se asciende en la jerarquía metodológica, se encuentra el método más frecuentemente usado en la investigación sobre autoestima: investigar sobre autoestima midiéndola. Medir la autoestima es un elemento muy importante si se pretende que la investigación logre un mayor grado de fiabilidad y validez; es por esto, que se determinó la utilización de un instrumento para medir la autoestima en profesores, se trata del *Test de Autoestima de Arzola y Collarte* (1992), validada por Miranda (2002 y 2004).

A continuación se exponen los procesos fundamentales del instrumento utilizado para el estudio.

4.1.5.1. Escala de Autoestima Profesional

Para los fines de la investigación 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 (1971 y 1989), investigación que utiliza la versión de 1992 (Arzola y Collarte). La primera escala consistía en 90 aseveraciones descriptivas del Yo, las cuales 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) (Alfaro, 2002), para constituir la subescala de Autocrítica.

En la escala (TSCS), los reactivos están clasificados en dos dimensiones, una externa y otra interna. La dimensión o marco de referencia externo consta de tres dimensiones: *Yo Soy* (Identidad), *Yo Siento* (Satisfacción) y *Yo Hago* (Comportamiento). Partiendo de los tres tipos de aseveraciones antes citados, la escala conforma cinco escenarios rutinarios del docente: profesor-alumnos, profesor-pares, profesor-autoridades, profesor-apoderados y vocación. En conjunto conforman tres categorías horizontales. Al sumar las puntuaciones de cada una de ellas, se obtiene la Puntuación Total, que representa un marco de referencia externo desde el cual se describe al individuo.

Para la validación del TAP, Arzola (1992) informó haber traducido, adaptado (semántica y culturalmente) 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 en la escala total reducida.

En su forma final, la Escala consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones externas, cinco áreas internas y cinco escenarios rutinarios ya mencionados, se debe aclarar que en la investigación sólo se considerarán los escenarios y dimensiones, dejando fuera las áreas, a causa de que no se supo

distinguir las áreas dentro del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992), debido al carácter inaugural del estudio, pero se pretende su inclusión en investigaciones posteriores.

a) Denominación y definición de cada dimensión

i. Denominación de cada dimensión. A partir de un análisis interpretativo de los ítems, las dimensiones de la escala fueron denominadas de la siguiente forma:

- *Yo Soy* (desde el ítem 1 al 24 pertenece a esta subescala)
- *Yo Siento* (desde el ítem 25 al 48 pertenece a esta subescala)
- *Yo Hago* (desde el ítem 49 al 72 pertenece a esta subescala)

i.i. Definición de las dimensiones:

- La dimensión *Yo Soy* se refiere a la aceptación de sí mismo que tiene la persona respecto a su identidad básica. Lo que él es y cómo se ve a sí mismo. El puntaje alto en la dimensión *Yo Soy* indica una alta opinión de su persona.
- La dimensión *Yo Siento* se refiere a la aceptación de sí mismo que tiene la persona, y refleja el nivel de autosatisfacción o de autoaceptación. El puntaje alto en la dimensión *Yo Siento*, indica que la persona se percibe con una alta satisfacción, capaz de manejar y modificar la aceptación de su trabajo.

- La dimensión *Yo Hago* se refiere a la aceptación de sí mismo que tiene la persona respecto a cómo actúa. Un puntaje Alto en la dimensión *Yo Hago* indica que la persona acepta su comportamiento o de la forma en que funciona.

Además, un individuo puede tener puntajes muy altos en la dimensión *Yo Soy* y en la dimensión *Yo Hago* y todavía tener puntajes bajos en la dimensión *Yo Siento*, debido a que tiene estándares y expectativas muy altas para sí mismo, o viceversa, puede tener una baja opinión de sí mismo, según se indica en la dimensión 1 y en la 3, y todavía tener un puntaje de alta satisfacción en la dimensión 2. Los subpuntajes entonces tienen que ser mejor interpretados cuando se comparan unos con otros y con el puntaje total.

Por último, el TSCS adaptado (TAP) consta de 72 reactivos tipo diferencial semántico de cinco puntos, a través de los cuales el respondiente evalúa una aseveración descriptiva entregada en el instrumento, en este caso, para evaluar la autoestima del profesor. En la versión de la escala utilizada en este estudio, el docente evalúa la aseveración en función de tres dimensiones descriptivas: *Yo Soy*, *Yo Siento* y *Yo Hago*.

4.1.6. Análisis de los datos

El plan de análisis de los datos de la investigación pretende dar sentido y contrastar las hipótesis de trabajo, buscando con ello dar validez científica a las afirmaciones futuras. En este estudio se utilizó un instrumento psicométrico, en el cual se utiliza un análisis de carácter cuantitativo.

4.1.6.1. Perspectiva cuantitativa

Una vez recogidos los datos brutos de las escalas, se llevó a cabo una serie de operaciones estadísticas, mediante el uso del Programa Estadístico computacional SPSS, versión 10.0. Concretamente se realizaron los siguientes 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. Estadísticas de cada grupo para conocer los valores centrales, medidas de variabilidad y las representaciones gráficas para cada variable de entrada.
- b) Análisis Inferencial. En este estudio se pretende llegar a establecer relaciones entre variables.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este capítulo se describen y analizan los principales resultados derivados del estudio empírico de los datos, bajo la opción cuantitativa.

Con el objetivo de describir y comparar el impacto del sector geográfico de la unidad educativa sobre la autoestima profesional, que los docentes manifiestan con respecto a diversos sentimientos y conocimientos específicos de su profesión, se identificaron tres dimensiones y cinco escenarios. Cada una de las cuales, representa la autoestima conceptual y empíricamente observada.

La autoestima se **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 y escenarios en los docentes de educación básica municipalizada, puede servir de base para entender cómo éstos valoran su práctica profesional.

El análisis realizado permite suponer que tales dimensiones 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 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.

5.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Para obtener el perfil de la autoestima de los docentes en el Test de Autoestima en Profesores, se calculó a partir de los puntajes obtenidos por los docentes de la muestra del estudio, en cada dimensión y escenario, el promedio general y desviaciones estándar de cada grupo. Estos puntajes se describen en la tabla 2 y figura 1.

Tabla 2

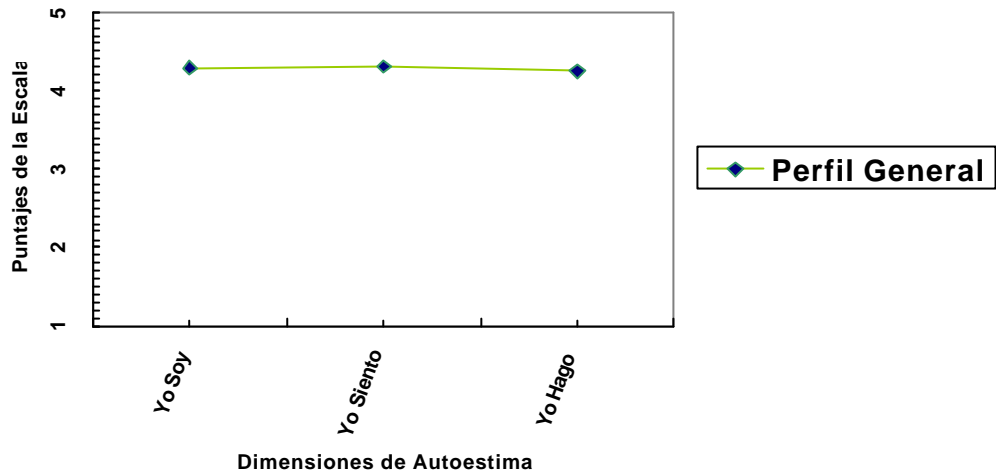
Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según dimensiones y escenarios de la Escala TAP¹ de la muestra estudiada.

Dimensiones	Medias Aritméticas	Des. Estándar	n
Yo soy	4,29	0,37	60
Yo Siento	4,31	0,34	60
Yo Hago	4,25	0,40	60
Escenarios			
Profesor-Alumnos	4,34	0,32	60
Profesor-Pares	4,11	0,39	60
Profesor-Autoridades	4,11	0,42	60
Profesor-Apoderados	4,34	0,34	60
Profesor-Vocación	4,43	0,37	60
Total Escala	4,28	0,36	60

¹ La Escala es de 1 a 5, siendo el rango de normalidad 3,25 a 4,25.

Figura 1

Perfil de autoestima profesional según dimensiones de la Escala TAP



La aplicación del Test de Autoestima en Profesores, de Arzola y Collarte, permite determinar el perfil de autoestima profesional de la muestra. Los datos anteriormente presentados corresponden a la muestra total de docentes a los cuales se le aplicó el Test. En el perfil general se evidencia que los profesores dan la más alta valoración a las dimensiones *Yo Siento* y *Yo Soy* y una valoración promedio,

levemente menor, en la dimensión *Yo Hago*. El hecho de que los puntajes obtenidos en las dimensiones de la escala sean altos, indica principalmente que los profesores se perciben con una alta satisfacción, son capaces de manejar y modificar la aceptación de su trabajo. Además, poseen una alta opinión de su persona y aceptan su comportamiento o forma de funcionar profesionalmente.

Los resultados indican que: a) los profesores poseen una autoestima profesional alta; b) en el comportamiento de los datos, con respecto al Test, se observa que discuten la apreciación general respecto a la “baja autoestima histórica de los docentes”, planteado por diversos autores en el marco teórico (Collarte 1992; Montes, 1996; Rodríguez, 2000); c) este perfil es consistente con las respuestas que los profesores dan en la aplicación de la escala utilizada por Miranda (2004).

Además, si se analiza la tendencia observada entre los puntajes del Test, se puede determinar el perfil de autoestima profesional de los docentes en los escenarios. En el perfil del escenario se evidencia que los profesores dan más valoración a los escenarios *Profesor- Alumnos*, *Profesor-Apoderados* y *Profesor-Vocación*, y valoraciones con un promedio menor en la relación *Profesor-Pares* y *Profesor-Autoridades*. Estos resultados indican que los profesores poseen, un nivel de autoestima profesional variada, la que puesta en relación con los alumnos, apoderados y su vocación, es de rango alto, pero que disminuye al rango normal cuando se pone en relación con factores externos como los pares y autoridades. Esto,

interpretado en el conjunto del puntaje total, indica que hay una tendencia a la autosatisfacción afectiva-personal, pero en menor medida en los aspectos sociales.

Estos resultados indican que los docentes sienten, en mayor medida, que son aceptados por los apoderados y alumnos; además, están satisfechos con su vocación. En menor grado, sienten que son aceptados por las autoridades y pares, quienes son los actores más críticos de su trabajo, lo cual redundará en una menor satisfacción con tales escenarios, donde estas valoraciones pueden ser atribuidas a la percepción de ser funcionarios públicos y regidos por el mercado económico, donde se enfatiza la dependencia y asimetría con la figura del director, supervisor y autoridades estatales.

De este modo, los puntajes obtenidos en el Test evidencian que, en los escenarios de acción, los docentes poseen una autoestima profesional favorecida, cuando es puesta en relación a apoderados, alumnos y vocación; y en menor medida con las autoridades y pares.

A partir de los resultados del Test, se puede afirmar que el perfil detectado en la muestra da cuenta de la coexistencia de dimensiones y escenarios de autoestima profesional, que evidencian una autosatisfacción respecto al trabajo educativo como tendiente al rango alto, donde contribuyen fuertemente a la aceptación, la valoración de los apoderados, alumnos y vocación, pero esta valoración se ve limitada de cierta manera cuando se pone en relación con actores como las autoridades y pares.

Esto evidencia la eficacia determinante del orden social en la valencia positiva o negativa de la autoestima profesional, expresada, en el caso del docente, en una autovaloración por efecto de la deseabilidad social del colectivo y de un contexto reformista (Marco Para la Buena Enseñanza) que plantea que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores (MINEDUC, 2004), lo que supone la centralidad de la autoestima del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, estos resultados tienen un fuerte impacto en la forma en que los profesores sienten, piensan y actúan profesionalmente, frente a lo que la sociedad espera de ellos, 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 habilidad socio-afectiva.

En síntesis, al determinar el perfil del nivel total de autoestima profesional de los profesores que se desempeñan en la Provincia de Valdivia, se evidencia, en términos globales, que poseen una autoestima profesional alta.

Tabla 3

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según dimensiones y escenarios
de la Escala TAP² (Muestra de Profesores Urbanos)

Dimensiones	Medias Aritméticas	Des. Estándar	n
Yo soy	4,21	0,37	30
Yo Siento	4,26	0,34	30
Yo Hago	4,19	0,33	30
Escenarios			
Profesor-Alumnos	4,32	0,44	30
Profesor-Pares	4,00	0,39	30
Profesor-Autoridades	4,07	0,32	30
Profesor-Apoderados	4,29	0,34	30
Profesor-Vocación	4,34	0,27	30
Total Escala	4,22	0,35	30

² La Escala es de 1 a 5, siendo el rango de normalidad 3,25 a 4,25.

En el perfil se evidencia que los profesores que se desempeñan en sectores urbanos, dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Siento* y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Soy* y *Yo Hago*. La alta puntuación en la dimensión *Yo Siento*, indica que los profesores que se desempeñan en sectores urbanos se sienten satisfechos laboralmente y son capaces de manejar y modificar la aceptación de su trabajo.

En el perfil del escenario se evidencia que los profesores dan más valoración a los escenarios *Profesor-Alumnos* y *Profesor-Vocación*, y una valoración promedio, levemente menor, en el escenario *Profesor-Apoderados* y una valoración más baja en los escenarios *Profesor-Pares* y *Profesor-Autoridades*.

Además, los resultados indican que los profesores poseen, en mayor medida un nivel de autoestima profesional variada, la que puesta en relación con los alumnos, apoderados y su vocación, es de rango alto, pero que disminuye al rango normal cuando se pone en relación con factores externos como los pares y autoridades.

Estos resultados indican que los docentes sienten, en mayor medida, que son aceptados y están satisfechos con su vocación, con los alumnos y apoderados. En menor grado, sienten que son aceptados por las autoridades y pares, quienes serían los actores más críticos a su trabajo, lo cual redundaría en una menor satisfacción con tales escenarios.

De este modo, los puntajes obtenidos en el Test evidencian que, en los escenarios de acción, los docentes poseen una autoestima profesional favorecida, cuando es puesta en relación con alumnos, apoderados y su vocación, y en menor medida con los pares y autoridades.

A partir de los resultados del Test, se puede afirmar que el perfil detectado en la muestra de profesores de sectores urbanos da cuenta de la coexistencia de dimensiones y escenarios de autoestima profesional, que evidencian una autosatisfacción respecto al trabajo educativo como tendiente al rango normal.

En síntesis, al determinar el perfil del nivel total de autoestima profesional de los docentes que se desempeñan en sectores urbanos, se evidencia, en términos globales, que poseen una autoestima profesional normal.

Tabla 4

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares según dimensiones y escenarios
de la Escala TAP³ (Muestra de Profesores Rurales)

Dimensiones	Medias Aritméticas	Des. Estándar	n
Yo soy	4,38	0,35	30
Yo Siento	4,35	0,39	30
Yo Hago	4,31	0,31	30
Escenarios			
Profesor-Alumnos	4,35	0,37	30
Profesor-Pares	4,22	0,35	30
Profesor-Autoridades	4,15	0,42	30
Profesor-Apoderados	4,39	0,37	30
Profesor-Vocación	4,51	0,30	30
Total Escala	4,34	0,36	30

³ La Escala es de 1 a 5, siendo el rango de normalidad 3,25 a 4,25.

En el perfil se evidencia que los profesores dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Soy* y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Siento* y *Yo Hago*. Todos los puntajes en las dimensiones son altos, lo que indica que los profesores que trabajan en sectores rurales poseen una alta opinión de su persona, también están satisfechos con su profesión y su desempeño laboral.

En el perfil del escenario se evidencia que los docentes dan mayor valoración al escenario *Profesor-Vocación*, y valoraciones levemente menores a los escenarios *Profesor-Apoderados* y *Profesor-Alumnos* y una valoración más baja a los escenarios *Profesor-Pares* y *Profesor-Autoridades*, lo que indica que los docentes poseen, en mayor medida, un nivel de autoestima variada, que puesta en relación con su vocación, apoderados y alumnos, es de rango alto, pero disminuye al rango normal cuando se pone en relación con factores externos como los pares y autoridades.

Estos resultados indican que los docentes sienten, en mayor medida, que son aceptados y están satisfechos con su vocación, con los apoderados y alumnos. En menor grado, sienten que son aceptados por las autoridades y pares, quienes serían los actores más críticos a su trabajo, lo cual redundaría en una menor satisfacción con tales escenarios.

A partir de los resultados del Test, se puede afirmar que el perfil detectado en la muestra da cuenta de la coexistencia de dimensiones y escenarios de autoestima profesional, que evidencian una autosatisfacción respecto al trabajo educativo como tendiente al rango alto.

Al determinar el perfil del nivel total de autoestima profesional de los docentes, se evidencia que los profesores rurales poseen, en términos globales, una autoestima profesional alta.

5.2. RESULTADOS COMPARATIVOS

Tabla 5

Medias Aritméticas y Diferencia según dimensiones y escenarios de la Escala TAP⁴ (Muestra de Profesores de sector rural y urbano)

Dimensiones	Medias Aritméticas Profesores Rurales	Medias Aritméticas Profesores Urbanos	Diferencia
Yo soy	4,38	4,21	+0,17
Yo Siento	4,35	4,26	+0,09
Yo Hago	4,31	4,19	+0,12
Escenarios			
Profesor-Alumnos	4,35	4,32	+0,03
Profesor-Pares	4,22	4,00	+0,22
Profesor-Autoridades	4,15	4,07	+0,08
Profesor-Apoderados	4,39	4,29	+0,10
Profesor-Vocación	4,51	4,34	+0,17
Total	4,34	4,22	+0,12

⁴ La Escala es de 1 a 5, siendo el rango de normalidad 3,25 a 4,25.

La tabla anterior permite comparar los resultados entre ambos grupos de la muestra de estudio. En cuanto a las dimensiones, los profesores que se desempeñan en sectores urbanos dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Siento* y una valoración promedio, levemente menor en la dimensión *Yo Soy*. En cambio los profesores rurales dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Soy* y una valoración promedio, levemente menor en la dimensión *Yo Siento*. Ambos grupos coinciden en que le dan la valoración más baja a la dimensión *Yo Hago*.

Todos los promedios en las dimensiones son altos en el grupo de profesores rurales, en cambio, los profesores de sectores urbanos están dentro del rango normal, excepto en la dimensión *Yo Siento* que está dentro del rango alto de la escala de autoestima profesional. Estos resultados indican que los profesores rurales se aceptan así mismos respecto a su identidad básica y tienen una alta opinión de su persona, además de estar satisfechos con su trabajo y comportamiento profesional; en mayor medida que los profesores de sectores urbanos.

Si se analiza la tendencia observada entre los puntajes del Test, se puede determinar el perfil de autoestima profesional de los docentes en los escenarios de acción. En el perfil del escenario se evidencia que los profesores urbanos dan más valoración a los escenarios *Profesor-Alumnos* y *Profesor-Vocación*, y valoraciones promedio levemente menor en el escenario *Profesor-Apoderados*; en cambio los profesores rurales dan más valoración a los escenarios *Profesor-Apoderados* y *Profesor-Vocación*; y una valoración levemente menor en el escenario *Profesor-*

Alumnos. Ambos grupos coinciden en que dan la menor valoración a los escenarios *Profesor-Pares* y *Profesor-Autoridades*. A la luz de estos resultados se puede percibir que ambos grupos de profesores están altamente satisfechos con su vocación, ya que fueron los promedios más altos en cuanto al perfil de escenario. Si bien en los escenarios *Profesor –Alumnos*, *Profesor- Apoderados* y *Profesor- Vocación*, en ambos grupos los promedios están dentro del rango alto de la escala de autoestima profesional, los profesores rurales obtienen más altos puntajes en todos los promedios. En cuanto a los escenarios *Profesor- Pares* y *Profesor – Autoridades*, en ambos grupos los promedios son los más bajos de la escala, están dentro del rango normal.

En síntesis, el perfil general de los resultados indica que los profesores rurales poseen una autoestima profesional alta. En cambio, los profesores urbanos poseen una autoestima profesional normal. Como se puede observar, todos los promedios del Test en las dimensiones y escenarios, son más altos en el grupo de los profesores que se desempeñan en zonas rurales.

5.3. RESULTADOS GLOBALES DEL ESTUDIO

El análisis descriptivo y comparativo de los resultados arrojados por el Test de Autoestima en Profesores evidencian diferencias positivas, pero no significativas, entre ambos grupos que se distinguen de la muestra total de docentes. Este análisis deja en evidencia que estos grupos no son equivalentes en cuanto al rango de

autoestima profesional en las diferentes dimensiones y escenarios del Test. Los profesores de sectores urbanos poseen una autoestima profesional dentro del rango normal y los profesores de sectores rurales poseen una autoestima profesional dentro del rango alto.

El análisis de las tablas permite concluir que la desviación estándar según dimensiones y escenarios de la escala TAP es baja, lo cual permite sustentar la homogeneidad en las respuestas de la muestra de estudio en el Test.

El análisis comparativo entre los grupos reveló diferencias positivas, pero no significativas, en cuanto a las medias aritméticas de las dimensiones y escenarios analizados. Esto permite contrastar parcialmente la hipótesis específica H₃ del estudio.

Estos resultados respaldan la investigación que Rosenberg y Simmons llevaron a cabo en 1971 (citada por Mruk, 1998) en la cual se concluye que el factor geográfico como el aislamiento (en este caso, la ruralidad) no tiene un efecto negativo en la autoestima de las personas, en este caso, en la autoestima profesional docente.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES, LIMITACIONES

Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Este apartado describe las principales conclusiones del estudio a partir de la contrastación de los objetivos, las hipótesis de trabajo y del modelo propuesto. Centrándose en analizar el aporte del estudio en la formación permanente y en la comprensión de la racionalidad del docente en términos teóricos y prácticos.

6.1.1. De Aspectos Generales

A través de la presente investigación se ha podido dar respuesta a las tres interrogantes que dieron forma a este estudio:

- **¿Cuál es el perfil de autoestima de los docentes de Enseñanza General Básica de la Provincia de Valdivia?.**

De la primera interrogante se puede afirmar que luego de medir el perfil general de los profesores, por medio del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992), se evidenció que los docentes poseen una autoestima alta, resultado que discute la apreciación general respecto a la “baja autoestima histórica” que ha caracterizado a los profesores durante mucho tiempo, asunto planteado por diversos autores en el marco teórico de la investigación.

- **¿Cuáles son las dimensiones y escenarios asociados a la autoestima profesional de los docentes de Enseñanza General Básica?**

La segunda interrogante arrojó como resultado que los docentes otorgan una mayor valoración a la dimensión *Yo Siento* y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Soy* y *Yo Hago*. En el perfil del escenario se evidencia que los profesores dan más valoración a los escenarios *Profesor- Alumnos*, *Profesor- Apoderados* y *Profesor-Vocación*, y valoraciones con un promedio menor en los escenarios *Profesor-Pares* y *Profesor-Autoridades*.

- **¿Qué incidencia tiene el sector geográfico del lugar donde laboran, en su autoestima profesional?**

Por último, la tercera interrogante permite evidenciar que los docentes que se desempeñan en sectores rurales poseen una autoestima levemente mayor a quienes lo hacen en sectores urbanos; esto es, los docentes que se desempeñan en sectores rurales poseen una autoestima profesional alta, en cambio, los profesores que trabajan en sectores urbanos poseen una autoestima profesional normal.

Con respecto a las tres interrogantes es posible afirmar que la aplicación y validación del *Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte* (1992) fue clave para obtener resultados confiables para la investigación.

6.1.2. De los Objetivos

Las respuestas que ha ofrecido la investigación, siguiendo los objetivos específicos planteados, son las siguientes:

- **En relación a los resultados vinculados con el primer objetivo específico: “Identificar el perfil general de la autoestima profesional de los docentes de Educación General Básica, según ambos sectores geográficos”,** las respuestas de la investigación permitieron determinar que el perfil general de autoestima profesional de los profesores que se desempeñan en sectores urbanos, está dentro del rango normal. Y el perfil general de autoestima profesional de los profesores que se desempeñan en sectores rurales, está dentro del rango alto.
- **En relación al segundo objetivo específico: “Caracterizar el perfil de autoestima en profesores según dimensiones y escenarios”,** en el perfil se evidencia que los profesores que se desempeñan en sectores urbanos, dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Siento* (dentro del rango alto) y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Soy* y *Yo Hago* (dentro del rango normal). En cuanto al perfil según escenarios, los resultados indican que los profesores poseen, en mayor medida un nivel de autoestima profesional variada, la que puesta en relación con los alumnos, apoderados y su vocación, es de rango alto, pero que disminuye al rango

normal cuando se pone en relación con factores externos como los pares y autoridades.

En el perfil se evidencia que los profesores que se desempeñan en sectores rurales, dan la más alta valoración a la dimensión *Yo Siento* (dentro del rango alto) y valoraciones promedio, levemente menores en las dimensiones *Yo Soy* y *Yo Hago* (dentro del rango alto). Estos resultados indican que los profesores poseen, en mayor medida, un nivel de autoestima profesional variada que, puesta en relación con su vocación, con los apoderados y alumnos, es de rango alto, pero que disminuye al rango normal cuando se pone en relación con factores externos como los pares y autoridades.

- **En relación al tercer objetivo específico: “Analizar la relación que se establece entre el perfil de autoestima y la ubicación geográfica rural – urbana”**, es posible evidenciar que la ubicación geográfica es una variable importante de abordar con relación al perfil de autoestima profesional de los docentes, pero en el caso de esta investigación se establecieron diferencias poco significativas entre el sector rural y urbano.
- En relación al cuarto objetivo específico: “Discutir la autoestima profesional del docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en el propio desarrollo profesional”, es posible afirmar, de acuerdo a la revisión bibliográfica, que la influencia que tiene el profesor sobre los alumnos es

altamente significativa. Parte de la importancia asignada a la autoestima docente se debe a su vinculación con la calidad de la educación. Por lo tanto el interés por la autoestima profesional docente 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.

6.1.3. De las Hipótesis

Para poder contrastar las Hipótesis Generales del Estudio, relacionada con efectuar un análisis confirmatorio de las relaciones propuestas en el modelo teórico que evidenciaría que la primera hipótesis general:

- **“La contrastación de datos obtenidos a partir de la aplicación del Test de Autoestima en Profesores, arrojaría como resultado que el sector geográfico, ya sea urbano o rural tiene una relación positiva con el perfil de la autoestima profesional de los docentes”**, fue validada parcialmente, puesto que tras el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1992) quedó de manifiesto que la ubicación geográfica (sea ésta rural o urbana) tiene una relación positiva, pero no significativa con el perfil de la autoestima profesional de los docentes.

Y con respecto a la segunda hipótesis general:

- **“El perfil general de la autoestima de los docentes encuestados arroja que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los docentes del estudio, según sector geográfico”**, es positiva, puesto que sí existe una diferencia entre los resultados de los docentes de sectores rurales y urbanos, pero no es lo suficientemente significativa.

6.1.4. De Aspectos Teóricos

La gran mayoría de los enfoques teóricos nos ofrecen un aspecto parcial de la autoestima docente. Los enfoques teóricos contemporáneos enfatizan en aspectos específicos de la formación docente, sobre todo con respecto al tipo de enseñanza que imparte y a la imagen que proyecta como modelo de enseñanza, quedando de lado algunos aspectos de igual o mayor importancia para la enseñanza-aprendizaje: la autoestima del profesor.

Con respecto a este tema, la perspectiva Psicosocial proporciona un marco para estudiar el modo en que la formación permanente incide en el aprendizaje del docente y junto a ello, la autoestima. Quien ha trabajado mayormente en este aspecto psicosocial, ha sido Pichon-Rivière y ha establecido las conexiones con la formación permanente.

La formación permanente del profesor es una pieza clave en la mejora de la calidad educativa. Consistente con tal afirmación, son los actuales esfuerzos reformistas encaminados a evaluar el desempeño docente y certificar la calidad de la formación, tales como el Marco Para la Buena Enseñanza.

6.1.5. De Elementos Metodológicos

El *Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte* utilizado como instrumento de medición para la investigación ha sido revalidado por este estudio y a su vez es consistente con investigaciones anteriores, como es el caso de Miranda (2004).

Las bondades de trabajar con dimensiones y escenarios son que permite obtener un perfil amplio del docente en diferentes aspectos de su quehacer diario. En el caso de las dimensiones, se analiza al individuo desde tres puntos de vista, siempre apuntando a la aceptación (él mismo, su trabajo y su actuar). En el caso de los escenarios, se analizan las relaciones del docente y su entorno más cercano, siempre relacionados con la labor que desarrolla, siendo de gran importancia la relación profesor-alumno, profesor-pares y profesor-autoridades, por ser estas instancia en las que el docente se desempeña cotidianamente.

6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Importante es señalar que, como todo estudio que se precie de cauteloso y focalizado, éste posee ciertas limitaciones que se tornan importantes de mencionar, a la luz de una lectura crítica y atenta a las proyecciones teóricas y prácticas, que ésta pudiera tener en el campo de la formación y desarrollo profesional docente. En tal sentido, se pueden mencionar los siguientes:

La limitación general radica en el hecho que la muestra no es totalmente representativa, puesto que los sujetos a los cuales se les aplicó el Test se desempeñan solamente en dos comunas de la Provincia de Valdivia (Comuna de Mariquina y Valdivia).

Otra limitación fue la escasa bibliografía acerca de la autoestima del profesor y esto no permitió establecer niveles de comparación con otras investigaciones, además, que no se encontró bibliografía sobre investigaciones que trataran el impacto de la ubicación geográfica de la fuente laboral de los profesores.

Por último, otra limitación es la conformación de la muestra en términos numéricos (bajo) y la composición por género (diferencias entre rural y urbano), siendo la primera por debajo de la media nacional.

6.3. PROYECCIONES

La investigación desarrollada ha ofrecido una serie de resultados empíricos, discusiones conceptuales y operacionales que han tratado de dar una respuesta coherente al problema abordado. Del mismo modo, también ha permitido la constatación de una serie de efectos inesperados, que abren caminos para la conformación de nuevas líneas de investigación en el campo de la formación docente. Este hecho ha generado la aparición de nuevas interrogantes, así como la profundización de preguntas en el marco de la tesis, que es preciso destacar. Entre ellas están las siguientes:

- Esta investigación permite la elaboración de talleres que se pueden desarrollar constantemente dentro de los establecimientos educacionales, puesto que la autoestima es un proceso dinámico y se ha comprobado que es una competencia que debe considerarse dentro de la formación permanente de los docentes.
- Otro aspecto que permite la proyección de futuro de este estudio, es la importancia del instrumento con el que se midió la autoestima de los docentes. El *Test de Autoestima en Profesores* posibilita su constante aplicación y se pueden establecer comparaciones entre los sujetos.

- Otra proyección es la importancia de la variable de género determinante en la autoestima para tomarla en consideración en una futura investigación.
- Por último, la autoestima docente debe ser considerada dentro de la malla curricular de los profesores en formación, porque no se trata de un aspecto aislado en el sujeto, sino que trae consigo variadas consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que los establecimientos de educación superior no deben dejarla de lado.

CAPÍTULO VII

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- 1) ALFARO, R. 2002. ‘Estructura factorial de la escala de autoconcepto de Tennessee’. Revista Interamericana de Psicología Vol. 36, 1: 167-189.
- 2) ANDRADE, M. 2000. Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículo del hogar sobre la autoestima de los alumnos de II ° Medio de la comuna de Santiago. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- 3) ANDRADE, M; MIRANDA, CH. 2000. “Revalidación de constructo del Test de Autoestima en profesores de Arzola”. Boletín de Investigación Educativa Vol. XVI: 105-120. Santiago: PUC.
- 4) ARZOLA, S. 1992. “Investigación longitudinal y juventud: experiencias de investigación y propuestas para la educación media”. Revista Persona y Sociedad Vol. VI, 3 y 4: 5-21.
- 5) ARZOLA, S.; COLLARTE, C. 1992. Autoestima y enseñanza media. Transferencia pedagógica y calidad de aprendizaje. Proyecto FONDECYT N° 704-87.

- 6) ASSAEL, Y; NEWMAN, A. 1996. Investigación evaluativa sobre la propuesta de perfeccionamiento: Talleres de Educación Democrática. Informe Final. FONDECYT N° 1940806.
- 7) BRANDEN, N. 1969. The psychology of self- esteem. New York: Bantam.
- 8) BRANDEN, N. 1995. Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Paidós.
- 9) CAMPBELL, J.; LAVALLE, L. 1993. Who am I? The role of self-concept and confusión in understanding the behavior of people with low self-esteem.
- 10) BAUMEISTER, R. (Ed.): Self-Esteem: The puzzle of low self-regard. New York: Plenum.
- 11) CARRASCO, W. 1993. Autoestima en educadores: un diaporama motivacional. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.

- 12) CATALAN, J. 1990. "Autoestima, educación y cambio". Revista Temas de Educación 3: 45-57.
- 13) CIDE. 2000. "Estudio del rendimiento académico y la opinión docente". Diario la Tercera de La Hora. 14 de Julio. Santiago: Copesa.
- 14) COLLARTE, C. 1990. Desarrollo de autoestima en profesores de enseñanza media. Tesis de Grado para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Santiago: PUC.
- 15) COLLARTE, C. 1992. "Desarrollo de la autoestima en profesores: transferencia de poder pedagógico". Revista Persona y Sociedad Vol. VI, 3 y 4: 39-51.
- 16) COOPERSMITH, S. 1967. The antecedents of self- esteem San Francisco: Freeman and Company.
- 17) CRITES, J. 1974. Psicología vocacional. Buenos Aires: Paidós.
- 18) DIARIO OFICIAL. 1995. Reglamento del estatuto de los profesionales de la educación. Ley N° 19.410. Santiago: MINEDUC.

- 19) EPSTEIN, S. 1979. Advances in the study of communications and affect.
New York: Plenum.
- 20) FELDMAN, J. 2001. Autoestima ¿cómo desarrollarla? juegos, actividades, recursos y experiencias creativas. Madrid: Narcea.
- 21) FITTS, W. 1971. Manual Tennessee self concep scale. Tennessee:
Counselor Recording Landa Test.
- 22) FITTS, W. 1989. Tennessee self concept scale: Revised manual Tennessee:
WPS.
- 23) FULLAN, M. 1999. Change forces. The sequel. London: Falmer Press.
- 24) GIMENO, S. 1997. Docencia y Cultura Escolar. Buenos Aires: IDEAS.
- 25) GINSBURG, M. 1994. “El concepto de profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos”. Revista de Educación 285: 231-253.
- 26) GURNEY, P. 1988. Self-esteem in children with special educational needs. London: Routhedge Edition.

- 27) GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. 1995. Professional Developmen in Education. Columbia University: Teachers College Press.
- 28) HERNANDEZ, R.; FERNANDEZ, A; BAPTISTA, F. 1991. Metodología de la Investigación. Madrid: McGraw-Hill.
- 29) 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 Grado para Magíster en Psicología. Santiago: PUC.
- 30) HURTADO, E. 2001. Representaciones del profesor en la integración de la computación a las prácticas docentes. Tesis para optar la Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- 31) JAMES, W. 1980. The principles os psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 32) LOPEZ, E.; SCHNITZLER, E. 1983. Factores emocionales y rendimiento escolar. Tesis de Grado para Magister en Educación. Santiago: PUC.

- 33) MARKUS, H. 1986. "Self- schema and processing information about the self". Journal of Personality and Social Psychology 35: 5-21.
- 34) MARKUS, H. 1994. "Gender and self-esteem". Journal of Personality and Social Psychology 43: 56-81.
- 35) MARTINEZ, V. 1993. Estudio psicosocial de las barras bravas deportivas. Proposición de un modelo de análisis y sugerencias para una estrategia de intervención. Santiago: Universitaria.
- 36) MATTA, C. 2002. Estudio sobre autoestima en profesores. Tesis para optar la Grado de Magíster en Educación. Santiago: Universidad Mayor.
- 37) MINEDUC. 1999. Desarrollo profesional docente en el liceo Santiago: MINEDUC.
- 38) MINEDUC. 2004. Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: MINEDUC.
- 39) MIRANDA Ch. 2002. "Impacto del Programa de Pasantías en el Exterior sobre la Autoestima Profesional en Docentes de Educación General

- Básica del País”. Boletín de Investigación Educativa. Volumen 17: 386-397.
- 40) MIRANDA Ch. 2004. Autoestima profesional, pensamiento crítico e innovación didáctica en las prácticas pedagógicas a partir del perfeccionamiento docente: un estudio de impacto. Tesis Doctoral. Departamento de Doctorado, Facultad de Educación. PUC.
- 41) MOLINA, A. 1988. “Satisfacción del hombre en el trabajo”, Revista de Educación 1: 25-33.
- 42) MONTES, I. 1996. Propuesta programa de formación de profesores en el extranjero Educación 2000. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.
- 43) MRUK, C. 1998. Auto-estima: investigación, teoría y práctica. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 44) O´BRIEN, E.; EPSTEIN, S. 1983. MSEI: The multidimensional self-esteem inventory. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.
- 45) PICHON-RIVIÈRE, E. 1985. El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

- 46) PICHON-RIVIÈRE, E. 1986. El grupo operativo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 47) PLUMMER, D. L. 1985. Help seeking as a function of perceived inadequacy level and self-esteem. Unpublished doctorl dissertation, University of Georgia, Athens.
- 48) QUIROGA, A. 1986. Enfoques y perspectiva en psicología social. Buenos Aires: Cinco.
- 49) REASONER, R. 1982. Building self-esteem. administrator guide. California: Consulting Psychologists Press.
- 50) REASONER, R. 1994. Building self-esteem in the elementary schools. 2^a (ed.). California: Consulting Psychologists Press.
- 51) RECASSENS, A. 1993. Diagnóstico antropológico de las barras bravas y de la violencia ligada al fútbol. Documento de Trabajo Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Gencias Sociales. Departamento de Antropología.

- 52) REVISTA DE EDUCACION 1996. Encuesta nacional: La opinión de los profesores 240: 24-37.
- 53) RODRIGUEZ, C; CABEZON, E.; NUÑEZ. I. 2000. Informe evaluativo del programa de becas en el exterior. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- 54) ROEGIERS, X. 2000. “Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido”. Innovación Educativa 10: 103-119.
- 55) ROSENBERG, M. 1965. Society and the adolescent self- image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 56) ROSENBERG, M. 1979. Conceiving the self. New York: Basic Books
- 57) ROSENBERG, M., & SIMMONS, R.G. 1971. Black and white self-esteem: The urban school child. Rose Monograph Series: American Sociological Association
- 58) SAPPINGTON, A. 1989. Adjustment: Theory, research, and personal applications. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.

- 59) 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.
- 60) SERRAMONA, A. 1997. ¿Qué es el profesional docente?. Artículo Electrónico. Navarra: Universidad de Navarra.
- 61) VOLI, F. 1995. Autoestima del profesor: manual de reflexión y acción. Madrid: CIPA.
- 62) WELLS, E. L., & MARWELL, G. 1976. Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, CA: Sage.
- 63) WHITE, R. 1963. Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies. New York: Springer.
- 64) ZANOCO, P. 1996. Validación de las estrategias para el logro de efectos positivos en la integración del lenguaje y la matemática en cursos de educación básica, implementados con redes computacionales y otros medios. Proyecto FONDECYT N° 1960458/96. Documento de Trabajo. Santiago: PUC.

ANEXO

Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte

Instrucciones para contestar:

- A. Lea **atentamente** las preguntas.
- B. Conteste en la hoja de respuesta que se adjunta, de acuerdo a lo que Usted siente y hace **en este** momento.
- C. Marque con una cruz **una sola alternativa**.
- D. No deje ninguna respuesta sin contestar.
- E. Los números que aparecen en la hoja de respuesta corresponden a las siguientes apreciaciones:

- 1.- TOTALMENTE EN DESACUERDO.
- 2.- EN DESACUERDO.
- 3.- INDECISO.
- 4.- DE ACUERDO.
- 5.- TOTALMENTE DE ACUERDO.

- F. Ponga atención al contestar en su hoja de respuesta. **El número de preguntas del test debe corresponder con el número de respuesta en la hoja.**

NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS

LA SINCERIDAD ES UNA CUALIDAD DE TODOS

¡Gracias por su cooperación!

1. Yo soy un profesor creativo e innovador.
2. Yo soy una persona importante para mis alumnos.
3. Yo soy un ejemplo que mis alumnos pueden imitar.
13. Yo no soy un profesor importante para los alumnos.
14. Yo soy un profesor barrero.
15. Yo no soy querido por mis alumnos.
25. Yo siento que mis alumnos me aprecian.
26. Yo siento que mis alumnos confían en mí.
27. Yo me siento satisfecho con las relaciones que mantengo con mis alumnos.
37. Yo siento que mis alumnos no confían en mí.
38. Creo que mis alumnos no me aceptan como yo quisiera.
39. Siento que no confío en mis alumnos.
49. Yo me relaciono bien con los alumnos.
50. Yo mantengo el control de la sala de clases en cualquier circunstancia.
51. Yo sé mi materia y la comunico bien.
61. Yo no quiero a mis alumnos.
62. Yo me sacrifico mucho por los alumnos sin recompensa de ellos.
63. Yo no acepto que mis alumnos me critiquen.
4. Yo soy un ejemplo de profesor para mis colegas.
5. Yo soy un profesor respetado por mis colegas.
16. Yo no soy eficiente como mis colegas.
17. Mis colegas son mejores profesores que yo.

28. Yo siento que tengo un grupo de colegas que confía en mí.
29. Yo me siento bien con mis colegas.
30. Yo siento que mis colegas respetan mi opinión.
40. Yo siento que valgo menos que el resto de mis colegas.
41. Yo siento que mis colegas no confían en mí.
42. Yo siento que no confío en mis colegas.
52. Yo me llevo bien con mis colegas.
53. Yo trabajo bien en equipo con mis colegas.
64. Yo hablo mal de mis colegas.
65. Mis relaciones con los colegas no son buenas.
6. Yo soy capaz de ver las cosas buenas de mis directores.
7. Yo soy un buen profesional para las autoridades del colegio.
18. Yo soy menos que las autoridades.
19. Yo no soy respetado por las autoridades.
31. Cuando tengo un problema, me siento respaldado por las autoridades del colegio.
32. Yo siento que me llevo bien con el director.
43. En los consejos, siento que mis opiniones valen menos que las de los otros.
44. Si pudiera, no iría a los consejos porque siento que mis opiniones no son importantes
54. Por mi desempeño profesional, yo tengo prestigio entre las autoridades.
55. Cuando emito opiniones, las autoridades las consideran importantes.
66. Yo no tengo independencia para tomar decisiones profesionales.

67. Las autoridades subestiman mi trabajo.
8. Yo soy un buen profesor para los apoderados.
9. Yo soy importante para los apoderados.
20. Para los apoderados, yo soy un profesor de segunda categoría.
21. Yo no soy un profesor estimado por los apoderados.
33. Me siento satisfecho con mi relación con los padres y apoderados.
34. Siento que los padres y apoderados me respetan.
45. Yo siento que los apoderados no me valoran como profesor.
46. Yo siento que valgo menos que los apoderados.
56. Yo entrego algo de mí mismo cuando organizo las reuniones de padres y apoderados.
57. Yo tengo éxito con los padres y apoderados.
68. Los apoderados no respetan mi modo de actuar.
69. Cuando me reúno con los apoderados, ellos me tratan como a un empleado.
10. Yo soy un buen profesor.
11. Yo soy miembro de un grupo de profesionales importantes en su quehacer.
12. Estoy contento de ser profesor.
22. Yo no soy el profesional que quisiera ser.
23. Yo soy un fracaso profesional.
24. Estoy aburrido de trabajar como profesor.
35. Yo siento que soy una persona importante en el colegio.
36. Me siento feliz siendo profesor.

- 47. Siento que no sirvo como profesor.
- 48. Me siento inútil como profesor.
- 58. Yo tengo un buen desempeño profesional.
- 59. A pesar de las dificultades, no cambiaría por nada la misión de profesor.
- 60. A mi me gusta ser profesor.
- 70. A mi no me va bien como profesor.
- 71. No confío en mi calidad profesional.
- 72. Yo tengo una profesión de segunda clase.

Hoja de Respuesta

Nombre:

Especialidad:

Curso:

Género:

Edad:

Fecha:

1	2	3	4	5	6	19	20	21	22	23	24	37	38	39	40	41	42	55	56	57	58	59	60
5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1
4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4
1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5

7	8	9	10	11	12	25	26	27	28	29	30	43	44	45	46	47	48	61	62	63	64	65	66
5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1
4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4
1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5

13	14	15	16	17	18	31	32	33	34	35	36	49	50	51	52	53	54	67	68	69	70	71	72
5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1
4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4
1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	5	5