

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
INSTITUTO DE FILOSOFÍA Y ESTUDIOS EDUCACIONALES  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Profesor patrocinante: Dr. Christian Miranda Jaña  
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

**Impacto de la Evaluación de Desempeño Profesional Docente sobre  
la Autoestima Profesional en Profesores Evaluados en la Comuna  
de Valdivia**

Tesis para optar al Título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado  
Académico de Licenciado en Educación

KARIN ANDREA WILHELM OJEDA  
VALDIVIA, 2006

**COMISIÓN EVALUADORA**  
**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**PROFESOR PATROCINANTE**

**Dr. Christian Miranda Jaña**  
**Universidad Austral de Chile**

**PROFESOR INFORMANTE**

**Dr. Iván Oliva**  
**Universidad Austral de Chile**

## INDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
2.1 Problema y Pregunta de Investigación	7
2.2 Objetivos de la Investigación	8
2.3 Hipótesis General	9
2.4 Hipótesis Específicas	9
2.5 Justificación de la Investigación	9
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1 Sistema conceptual o definición de términos	11
3.2 Antecedentes de Investigaciones realizadas	13
3.3 Concepto de Autoestima	15
3.3.1 Autoestima y Autoconcepto	20
3.3.2 Autoestima en Profesores	22
3.4 Evaluación de desempeño profesional docente	26
3.4.1 Marco Legal	27
3.4.2 Entidades Involucradas	28
3.4.3 Actores Participantes	30
3.4.4 Consecuencias de la Evaluación	31
3.5 Plan de superación profesional	32
4. METODOLOGÍA	35
4.1 Población y Muestra	36
4.2 Elección estrategia de recolección de datos	36
4.2.1 Test de autoestima en profesores, de Arzola y Collarte	37
4.3 Análisis de la información	39
4.3.1 Consentimiento Informado	40
4.3.2 Limitaciones de la Investigación	40
5. BIBLIOGRAFÍA	42
6. ANEXOS	46

## INTRODUCCIÓN

El problema que motiva esta investigación es descubrir y analizar cuál es el impacto del resultado de la evaluación de desempeño docente en la autoestima profesional de los profesores y profesoras evaluados en la comuna de Valdivia.

La Evaluación de desempeño docente surge a partir del acuerdo suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, el que estableció que esta evaluación se realizaría a todos los profesionales de aula del sistema municipal, según los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Su función es evaluar cómo se están llevando a cabo las prácticas pedagógicas en el aula, con la misión de verificar la calidad de éstas en el logro de los objetivos planteados por la Reforma Educacional en curso en el país, principalmente los referidos a la calidad y equidad de la educación; los cuales son reflejados cada año en los resultados SIMCE.

En este sentido, la Reforma Educacional plantea que las prácticas pedagógicas constituyen un elemento fundamental en el logro de la calidad y equidad de la educación, llevando a cabo, por lo tanto, una serie de procesos con el fin de potenciarlas, entre los cuales se encuentra la evaluación de desempeño profesional docente.

Es así que la evaluación de desempeño profesional docente adquiere importancia en la opinión social, tomando parte en los diferentes medios de comunicación del país y en donde, además, se discute las diversas aristas del proceso, tanto a favor como en contra de éste, situación que ha afectado a muchos profesores que afirman que se ven menospreciados socialmente, desvalorados, y poco apoyados por su gremio<sup>1</sup>. Como afirma (Cruces: 2005) “se está llevando a cabo una monumental campaña política contra los profesores desde los medios de comunicación, responsabilizándolos del gradual embrutecimiento de nuestra infancia y juventud, cuya causa principal es la mercantilización de la educación. Así, lo que se

---

<sup>1</sup> Termómetro: CHV. 2006

persigue no es la calidad sino disciplinar la mano de obra docente, mediante incentivos y bonos, amenazas de despido, criterios de productividad”.

Lo anterior no se condice con los objetivos de la evaluación docente y no constituye un aporte para el potenciamiento de las prácticas pedagógicas, sino más bien, da paso a un detrimento en lo que se refiere al rol social del profesor, lo que a su vez, influye en la autoestima profesional de éstos. Sobre todo si tomamos en cuenta que uno de los pilares de la autoestima lo constituye la valoración externa que se haga del individuo, es decir, la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros; los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones y reconocimiento social, (Branden: 1995). Por lo que la opinión pública y la valoración social que se tenga del docente afecta positiva o negativamente en su autoestima profesional conforme sea tratado este tema.

En síntesis, lo que orienta esta investigación, es indagar en las realidades educativas de aquellos profesores evaluados en los distintos niveles de desempeño y comprobar cuál es el impacto provocado por el resultado obtenido de la Evaluación docente en su autoestima profesional. Tomando como base que ésta no es un mero concepto, sino al contrario, es un fenómeno múltiple y complejo que incide en todos los ámbitos del quehacer de una persona, desde lo micro (el aula de clases), hasta lo macro (el Sistema Educativo en su conjunto).

## 2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema que motiva esta investigación nace dentro del Plan de Superación Profesional que imparte la Universidad Austral de Valdivia a través del Centro de Educación Continua, en el cual participan todos los profesores evaluados como básicos e insatisfactorios, y se gesta como una respuesta a las constantes quejas de éstos hacia el proceso de Evaluación y los resultados obtenidos.

Considerando las posibilidades y limitaciones que puede producir el impacto del proceso de Evaluación docente sobre la autoestima profesional, en profesores y profesoras de Educación General Básica de la Comuna de Valdivia, pues como afirma Camacho (2004), la autoestima de una persona se ve condicionada a sí misma desde el punto de vista de los grupos en que participa y todo aquello que piensen de uno influirá positiva o negativamente en la personalidad o forma de pensar y por ende, en el proceso de desarrollo de las potencialidades humanas; de la inserción de la persona dentro de la sociedad; y de la valoración que uno tenga de sí mismo dependerá lo que haga en la vida y su participación en ella.

Al mismo tiempo, las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicancias derivadas de ella (Schulmeyer: 2004).

Por lo que la construcción interna de autoestima que se hagan los profesores producto de los resultados de su Evaluación puede ser positiva o negativa según haya sido esa experiencia y el criterio de evaluación que se haga de ella, es decir, va a estar en estrecha relación con decirse a sí mismo: "yo pude", "lo hice bien". Al contrario, si se ven enfrentados a resultados o experiencias desagradables, estas pueden causar repercusiones con una carga afectiva negativa, con resultados de las mismas características o incluso peores (Camacho: 2004).

Por esta razón nace la inquietud de verificar y comprobar si lo que provoca esta postura negativa, su escasa colaboración y motivación, por parte de los profesores y profesoras con respecto a la Evaluación en general y al Plan de superación en particular, es producto del impacto causado por el proceso de Evaluación docente.

Frente a esto, se lleva a cabo una investigación que pueda determinar cuál es el impacto de los resultados de la Evaluación docente sobre la autoestima profesional de los profesores de la comuna de Valdivia evaluados durante el año 2006.

La justificación de esta investigación recae en la importancia de describir y analizar en qué sentido afecta el resultado de la Evaluación docente en el autoestima profesional de los profesores, ya que un profesor con una baja autoestima difícilmente podrá superarse y menos aún, superar sus prácticas pedagógicas. Frente a esto es deber de todos los actores involucrados investigar la forma en cómo se está llevando a cabo el Proceso de Evaluación docente para regular que éste no vaya en menoscabo de la autoestima profesional, aportando información para que el proceso sea efectivo y cumpla con los objetivos de la educación en general, y no sólo con los de algunos agentes del sistema.

## **2.1 Problema y/o Pregunta de Investigación**

Si el proceso de Evaluación de desempeño profesional docente ha sido diseñado desde un enfoque centrado en el desarrollo profesional de los docentes y orientado hacia el cambio pedagógico a través de una reflexión crítica y un mejoramiento de las prácticas. Es significativo preguntarse:

- **¿Cuál es el impacto de la Evaluación de desempeño profesional docente sobre la Autoestima Profesional de los profesores evaluados como Básicos e Insatisfactorios?**

- **¿Cuál es el impacto de la Evaluación de desempeño profesional docente sobre la Autoestima Profesional de los profesores evaluados como Destacados y Competentes?**

Para responder a las preguntas planteadas, es necesario, una investigación que analice el impacto de los resultados de la Evaluación docente, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del proceso de Evaluación de desempeño docente, para mejorar su programación futura y construir conocimiento válido sobre la formación docente en servicio.

## **2.2 Objetivos de la investigación**

A fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, se generaron los siguientes objetivos:

### **2.2.1 General**

- Describir el impacto provocado por el proceso de Evaluación de desempeño profesional docente, como estrategias de perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas, sobre la autoestima profesional de los docentes de EGB evaluados en la Comuna de Valdivia.

### **2.2.2 Específicos**

- Comparar el impacto provocado por los resultados del proceso de Evaluación de desempeño profesional docente, en la autoestima profesional de los profesores evaluados en la Comuna de Valdivia, según los diferentes niveles de desempeño.
- Establecer la diferencia, estadísticamente, del impacto de los resultados de la



Evaluación docente, según los diferentes niveles de desempeño obtenido, en términos de medias aritméticas y desviación estándar mediante ANOVA.

### **2.3 Hipótesis General**

- “La Evaluación de Desempeño Profesional Docente tiene un impacto significativo sobre la Autoestima Profesional de los profesores y profesoras evaluados”.

### **2.4 Hipótesis específicas**

- “La Evaluación de Desempeño Profesional Docente tiene un impacto positivo sobre la Autoestima Profesional de los profesores y profesoras evaluados Destacado y Competente”
- “La Evaluación de Desempeño Profesional Docente tiene un impacto negativo sobre la Autoestima Profesional de los profesores y profesoras evaluados Básico e Insatisfactorio”

### **2.5 Justificación de la investigación**

Uno de los objetivos del proceso de Evaluación de desempeño docente es propiciar, a través de su intervención, un tipo de pensamiento crítico que se vea reflejado en concreto en las innovaciones de las prácticas pedagógicas, ya que con ello se aseguraría una mejor calidad de la enseñanza y por ende la calidad de la educación.

Sin embargo, este proceso es impuesto por el Ministerio de Educación, lo que ha generado un freno para el significado de la evaluación. Tal como señala De Miguel (1993, en González 1999) la postura de los docentes ante los procesos de innovación y mejoramiento representan un fuerte condicionante, si no determinante, del éxito de cualquier iniciativa en ese sentido. Por lo que la imposición de la Evaluación de desempeño docente, aún siendo aprobada por gran parte del gremio

docente, sí constituye un factor en contra para su implementación y desarrollo.

Producto de lo anterior, una de las primeras razones que justifican esta investigación se relacionan con las motivaciones personales de la investigadora que como parte del equipo coordinador del Plan de Superación Profesional, debe asumir la responsabilidad y compromiso de responder a las demandas que el Sistema educativo le plantea. Al mismo tiempo, el compromiso deontológico y profesional hacia los profesores que lo integran, quienes a pesar de todo depositan su última esperanza de superación en el desarrollo de este Plan, con lo que se hace manifiesta la importancia y relevancia de estudiar todo fenómeno que pueda incidir significativamente en el mejoramiento o perjuicio de las prácticas pedagógicas de los profesores que lo integran.

Además, esta investigación se sustenta en que resulta imprescindible elevar criterios y estrategias que orienten la acción de los agentes evaluadores para llevar a cabo los futuros procesos de Evaluación de desempeño docente sustentados en base a objetivos congruentes, flexibles y comprometidos con el rol profesional del docente no provocando falencias en algunas áreas como consecuencia de fortalecer otras.

El nivel de autoestima profesional que tengan los docentes constituye un ente moderador del desenvolvimiento profesional. Por tanto, es fundamental analizar el impacto de la evaluación de desempeño docente sobre ésta, si se ve fortalecida o menoscabada según sea el nivel de desempeño obtenido, para así poder reflexionar acerca de las implicancias de este proceso en el potenciamiento de las prácticas pedagógicas, considerando la autoestima profesional como un factor relevante en la formación de la persona y, por extensión, de los estudiantes.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Sistema conceptual o definición de términos

Antes de analizar el marco teórico se hace pertinente la aclaración de algunos conceptos claves para la mejor comprensión del proyecto de investigación, como son:

**Evaluación de desempeño profesional docente:** es parte de un conjunto de acciones que apuntan al desarrollo de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile. Se orienta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los educadores, con el propósito de contribuir al aseguramiento de aprendizajes de calidad de los niños, niñas y jóvenes.

La principal característica de este sistema es su carácter formativo, lo que significa que la información que se entrega a los docentes permite que éstos conozcan, a través de los informes de resultados, el detalle de su desempeño. Por lo tanto puede identificar sus fortalezas y los aspectos en los que puede mejorar (MINEDUC: 2006).

**Marco para la Buena Enseñanza:** es un instrumento que representa todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su

desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.<sup>2</sup>

**Niveles de desempeño:** tras finalizar la evaluación, el docente obtiene un resultado final que corresponde a una de las siguientes categorías (artículo 9º del Reglamento sobre Evaluación Docente):

- a). **Destacado:** desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.
- b). **Competente:** desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado.
- c). **Básico:** desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- d). **Insatisfactorio:** indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.<sup>3</sup>

**Plan de Superación Profesional:** los profesores que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio deberán someterse a los Planes de Superación Profesional que dispongan los Municipios.

Tienen un carácter formativo y se traducen en una acción de aprendizaje y reaprendizaje respecto de las competencias, conocimientos y habilidades, establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza aprobado por el Ministerio de Educación y a partir de las necesidades de desarrollo profesional derivadas del informe de resultados entregado a cada docente<sup>4</sup>.

**Autoestima:** es el sentimiento o concepto valorativo (positivo o negativo) de nuestro ser, el cual se aprende, cambia y lo podemos mejorar y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos

---

<sup>2</sup> Mineduc. Marco para la buena enseñanza. 2006. p.7.

<sup>3</sup> www.docentemas.cl. 2006

<sup>4</sup> www.mineduc.cl. 2006

hemos ido recogiendo, asimilando e interiorizando durante nuestra vida (Camacho: 2004).

**Autoestima Profesional:** grado de apreciación de la propia valía que el profesional tiene con la tarea que ha elegido para toda su vida, y no solamente al cargo específico que ocupa en un determinado momento. En ella se ponen en juego la apreciación personal y la percepción que se tiene con respecto a sus pares y al contexto en el cual se desenvuelve (Miranda: 2005).

**Autoconcepto:** Es una serie de creencias de nosotros mismos (lo que soy), que se manifiestan en nuestra conducta. Comprende lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en la vida diaria, individual, familiar, laboral y social (Camacho: 2004).

### **3.2 Antecedentes de investigaciones realizadas**

Todavía es muy poco lo que se sabe acerca del impacto que la información producida por los sistemas de evaluación de aprendizaje tiene en sus potenciales usuarios. Aún no se ha construido evidencia empírica acerca del modo en que los resultados son analizados y utilizados en las escuelas; el grado en que las familias y la opinión pública reciben y comprenden la información; el modo en que la misma es empleada como insumo en la toma de decisiones de políticas educativas por parte del Ministerio de Educación; y el grado en que las bases de datos son aprovechados por académicos y centros de investigación para producir conocimiento (Ravela: 2003).

A pesar de que existen investigaciones referentes a la autoestima profesional, el problema planteado no presenta estudios previos que puedan aportar algún indicio acerca de lo que se desea verificar, y esta investigación constituye la primera instancia de obtención de resultados y análisis en lo que se refiere al impacto de la Evaluación de desempeño profesional docente sobre la Autoestima profesional.

En el actual proceso de reforma educativa se ha puesto el acento en el profesor como sujeto de la transformación. Siendo éste quien utiliza o desestima los medios y los materiales en el contexto de lo que son sus tradiciones y concepciones de enseñanza y aprendizaje. Así, las políticas educativas reformistas se fundamentan, por un lado, en investigaciones que han demostrado que la influencia del profesor sobre el educando incluye la modelación y el desarrollo de hábitos y destrezas aperceptivas, tales como: autoestima, pensamiento crítico, iniciativa, autonomía, espíritu de superación y amor al trabajo, debido a que ellas se forman en la experiencia del aprendizaje. Y, por otro lado, en el convencimiento que el ser humano puede perfeccionarse durante toda su vida.

Las investigaciones más recientes a este respecto demuestran que el mantenimiento de la capacidad intelectual del docente está en relación directa con la educación, la instrucción y el entrenamiento que posea.

Por otro lado, existen múltiples investigaciones realizadas en el campo de la Autoestima. Según Mruk (1998, en Miranda 2005), 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. Reafirmando lo anterior, Wells y Peterson (1989, en Miranda 2005), revisaron unos 20 años de investigación sobre el constructo y descubrieron que la autoestima aparece como un instrumento conceptual vital y muy significativo, tanto para la perspectiva psicológica como para la sociología. Se ha entendido, en la mayoría de ellas, como lo que piensan las personas de sí mismas y cómo se evalúan como consecuencia de las condiciones sociales básicas y de una predisposición para las conductas subsiguientes, configurándose como un constructo conductual para interpretar la conducta humana.

En general, existen diversas investigaciones al respecto, sin embargo no se encontró ninguna que se refiera exclusivamente a la relación entre Evaluación docente y Autoestima profesional, ni mucho menos que estudiara el impacto de una sobre otra.

Ahora se pasará a analizar la literatura y las investigaciones encontradas para cada variable de la investigación.

### 3.3 Concepto de Autoestima

El concepto de autoestima se ha secularizado en el sentido que ya constituye parte del habla popular como un término casual y ordinario, sin embargo muchas investigaciones han reafirmado el valor científico que ésta posee producto de la relevancia en la vida del ser humano, en donde constituye un elemento clave para el desarrollo óptimo en los niveles emocionales, cognitivos y prácticos, dando paso a una de las áreas más importantes en la configuración personal y profesional de cada persona.

Un estudio clásico sobre la autoestima es el que realizó Coopersmith en el año 1967 (Brinkman *et al.*, 1989). En una investigación empírica sobre el concepto, el autor trabajó con una muestra representativa (n=1.947) de jóvenes, llegando a establecer como conclusión que son cuatro los factores altamente significativos para una conceptualización de la autoestima: (a) la aceptación, preocupación y 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) las manera que las personas tienen para responder a la evaluación. Así, el concepto de autoestima tiene un carácter dinámico en el tiempo, tanto en su evolución como en su importancia presente y futura para la persona.

López y Schnitzler (1983, en Miranda 2005), retomando críticamente el estudio de Copersmith, 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, en Miranda 2005) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva a 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 a 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.

Así, 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. Lo cual constituiría un factor negativo en el proceso de Evaluación ya que el impacto provocado por los malos resultados obtenidos, no promueve una superación por parte de los profesores y profesoras, sino que más bien les provoca una sensación de fracaso, anulando su motivación para desarrollar cambios de mejora o perfeccionamiento.

Para Roasoner (1980, en Miranda 2005), la autoestima positiva depende de los siguientes factores:

- a) El *sentido de seguridad*: se forma poniendo límites realistas y fomentando el autorespeto 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 relaciones de confianza.
- 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.

Marellach (1999), afirma que la autoestima es el concepto que se tiene del propio valer y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo el sujeto ha ido recogiendo durante su vida, donde uno de los principales factores que diferencian al ser humano de los demás animales



es la conciencia de sí mismo, la capacidad de definir quién se es y decidir si gusta o no tal identidad.

En este mismo sentido, Milicic y Haeussler (1995) también consideran que uno de los rasgos distintivos de la naturaleza humana es la posibilidad de ser conscientes. A través de la adquisición de la conciencia de sí las personas construyen su identidad personal, la cual, por una parte, permite diferenciarse de los otros y por otra, establecer las relaciones interpersonales, donde la autoestima se define como un constructo afectivo-cognitivo central en el desarrollo y se la describe como la dimensión afectiva del concepto de sí, estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como el *locus* de control y expectativas de la propia eficiencia.

Para Avaria (1988), la autoestima es como una especie de fotografía que el individuo tiene de sí mismo, este concepto incluye un conjunto de ideas sobre la calidad del individuo que se es, con todas las características que se poseen y sus rasgos más importantes. Formando parte esta postura de las concepciones más generales que se tiene de la autoestima, en donde ésta se construye principalmente por la imagen que cada uno tiene de sí mismo y la que se construye a partir de lo que uno cree representa para los demás.

Ludewig y Beale (1990, en Miranda 2005), argumentan 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 manera siguiente:

- a) *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.
- b) *El concepto ideal*, que se refiere a aquello a lo que el individuo le gustaría ser.
- c) *La autoestima*, que sería la valoración que una persona tiene respecto a su persona.

Mientras Camacho (2004), afirma que el concepto de autoestima se va formando y está marcado por dos aspectos:

- a) Por el *autoconocimiento* que tenga la persona de sí, es decir, del conjunto de datos que tiene la persona con respecto de su ser y sobre lo que no se aplica un juicio de valor.
- b) Por los *ideales a los que espera llegar*, es decir, de cómo a la persona le gustaría o desearía ser.

Esto se ve fuertemente influenciado por la cultura en que se está inserto. En el ideal que cada uno tiene de sí mismo se encuentra el modelo que la persona tiene que enfrentar, enjuiciar y evaluar, en donde el ideal de sí mismo le imprime dirección a la vida. Si ambos aspectos se acercan, la autoestima será cada vez más positiva.

En la búsqueda de la elaboración de una definición operacional de autoestima, la literatura, al igual que en el caso de la definición conceptual, ha navegado por dos corrientes de pensamiento. Una que operacionaliza el concepto como autoestima general (Coopersmith: 1967, en Collarte: 1992), y otra que lo sitúa como concepto diferenciado (Muller y Laird: 1971, en Milicic y Haeussler: 1995).

Rosemberg (1979, en Miranda 2004), tratando de zanjar las disputas, sostiene que desde el punto de vista operacional, 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 hacia una actitud específica de sí mismo, no se garantiza ni sistemáticamente.

En palabras de Collarte (1990, en Miranda 2004), “al planteamiento de Rosemberg se le debe agregar un segundo grado de complejidad: el concepto de sí mismo es estable, consistente y que puede sufrir cambios de acuerdo a las diferentes situaciones que el individuo tiene que vivir”.

La reflexión del presente proyecto se aproxima a los planteamientos de Rosemberg y Collarte. Agregando un tercer nivel de análisis, en el sentido de que la autoestima al manifestarse como cambio personal se explicita de manera concreta

en el discurso y en la integración del sujeto, lo cual genera retroalimentación constante entre sujeto y ambiente, siendo entendida como:

- a) Un concepto que está relacionado en forma importante con el concepto de autoimagen. Existe entre ambos un grado de dependencia mutua; el sujeto no puede percibirlos por separado.
- b) Un proceso de formación constante, a través de toda la vida, procesos en el cual tiene gran importancia los otros significados.
- c) Un proceso de aprendizaje que se traduce en adaptación al medio.
- d) 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.
- e) Un concepto estable, consistente y presente en la mayor parte de las conductas del individuo.

Camacho (2004), afirma que en lo más profundo del ser existe una imagen autocreada, que refleja la idea que el sujeto se ha forjado de quién es como persona, y cuán valioso es con respecto a otros. Se corresponda o no con la realidad, esta imagen es el punto de referencia con respecto al mundo que le rodea, es su base para tomar decisiones y la guía para todo lo relacionado con su diario gestionar en la vida.

Según como se encuentre la autoestima, ésta es responsable de muchos fracasos y éxitos, ya que estos están intrínsecamente ligados. Una autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de los profesores y profesoras para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, así como también es la base de una salud mental y física adecuada, mientras que una autoestima baja los enfocará hacia la derrota y el fracaso. Por eso es de vital importancia estudiar el impacto que tiene el resultado de la Evaluación docente sobre la autoestima profesional de los profesores y profesoras ya que ésta influirá en los posteriores procesos que se lleven a cabo, tanto de evaluación como de perfeccionamiento, provocando un contra efecto que, como ya se dijo, no se condice con los verdaderos objetivos de la Evaluación docente propuestos por el Ministerio de Educación.

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

### **3.3.1 Autoestima y Autoconcepto**

Rojas (2002, en Miranda 2005), señala que en muchas ocasiones se distingue entre los términos de autoconcepto y autoestima. Autoconcepto se considera como la reflexión del “yo” sobre sí mismo y Autoestima como el momento valorativo de esa reflexión. No obstante, operacionalmente se usan en forma indistinta, pues parece muy difícil encontrar esas dos facetas del “yo” perfiladas separadamente, aunque ambos términos parecen referirse básicamente a la misma realidad esperada en diferentes facetas.

Camacho (2004), afirma que en el autoconcepto intervienen varios componentes que están interrelacionados entre sí en donde la variación de uno, afecta a los otros:

- a) *Nivel cognitivo-intelectual*: constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior. Se basa en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre sí mismo.
- b) *Nivel emocional afectivo*: es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que se ve el sujeto.
- c) *Nivel conductual*: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente.

Todas corresponden a juicios que posee o crea la persona, ya sea de sí mismo o de su actuar, el cual forma parte de la vida e influye en cualquier fenómeno

de ésta. Sin embargo, estos juicios no sólo dependen de la imagen que se haga la propia persona sino que son constantemente modelados por la retroalimentación externa que ésta experimenta a lo largo de su vida.

Al respecto, Maggio (2005) afirma que el autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico.

En general, literatura que se ha encargado de estudiar el autoconcepto se puede dividir en tres grandes tendencias. Una que establece que tanto la autoestima como el autoconcepto son organizaciones flexibles y dinámicas capaces de ser modificadas (Markus: 1986), otra que sitúa al autoconcepto como facultad construida a partir de las expectativas subjetivas del sujeto (Gurney: 1988) y, finalmente, una que define al autoconcepto como un proceso interrelacionado (Andrade: 2000).

Adoptando para la presente investigación la tendencia propuesta por Markus (1986), quien notó una serie de deficiencias que planteaban las definiciones tradicionales sobre el constructo, ante lo cual propone una mirada distinta: 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, preceptuales y afectivas.

De lo anterior, se desprende que el autoconcepto, tal como el nombre lo indica, viene 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).

Al mismo tiempo la autora considera que tanto el autoconcepto como la autoestima son organizaciones altamente flexibles y dinámicas, capaces de ser modificadas por el sujeto. Éste interpreta constantemente información proveniente de

su medio interno (pensamiento, emociones, sensaciones) y externo (prácticas), construyendo fenómenos multifacéticos, una colección de imágenes, concepciones, teorías y tareas que funcionan dentro del mismo sistema. Es decir, no son unitarios no monolíticos, sino que un sistema de identidades o autoesquemas que estructuran el significado de las experiencias relevantes para cada persona (Markus y Nurius: 1998; Huici: 2000).

### **3.3.2 Autoestima en Profesores**

Como afirma Miranda (2005), 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 psico-social del docente, en el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, así como también en el rendimiento académico y formación valórica de los alumnos.

Pichón Riviére (1985) ha levantado un nuevo paradigma de formación docente que supera la lógica de la transmisión que dominaba los procesos de formación inicial y permanente. Su mirada surge desde la psicología social. En ella se concibe al sujeto, como sujeto social, que se construye y reconstruye en el conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular.

Desde esta perspectiva, la autoestima y el pensamiento son acciones procesadas, elaboradas e internalizadas por el sujeto a través de su práctica. No existe actividad psíquica desvinculada de la práctica; los procesos y contenidos psíquicos están determinados desde las condiciones concretas de existencia. Es decir, son las experiencias concretas, la acción y la práctica las que determinan la subjetividad (Riviére y Quiroga: 1985).

Las investigaciones recientes han demostrado que un elemento clave en las características problemáticas de los estudiantes (bajo rendimiento, consumo de drogas y alcohol, deserción escolar) es la baja autoestima. En tal sentido, Gilmore

(en Reasoner: 1982) demuestra en sus estudios sobre adultos que “una alta autoestima está asociada con una productividad referida al rendimiento académico, creatividad o liderazgo; una baja autoestima es característica de un perdedor, poco creativo y más bien un seguidor”. Ahí recae la importancia de que los profesores posean una buena autoestima ya que su influencia e implicancia en el quehacer profesional es primordial, principalmente por la responsabilidad que tienen como formadores.

Sin duda que un elemento clave para elevar la autoestima de los alumnos yace en el sentimiento que tienen las personas adultas de sí mismos y de su propia autoestima. De esta forma, la influencia que tiene el profesor aparece como altamente significativa. Parte de la importancia asignada a la autoestima docente se debe a su vinculación con la calidad de la educación. No obstante que gran parte de los estudios generados en el contexto reformista han centrado su análisis en el impacto de la autoestima en los educandos, éstos dan cuenta de la trascendencia e importancia del análisis y medición de la variable en el docente, proyectada en lo que sigue:

- a) La autoestima se puede formar a lo largo de toda la vida y cada persona está en condiciones de hacerlo.
- b) El educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo en su desarrollo posterior.
- c) La sociedad ha asumido que el profesorado, además de las familias, tiene la tarea y la responsabilidad de formación de la personalidad de las nuevas generaciones y no se limita a transmitir conocimientos.
- d) La autoestima es un principio de acción que facilita la estructuración del poder pedagógico.

Teniendo en cuenta lo anterior, Miranda (2004) afirma que se podría decir que la autoestima del profesor está en gran medida determinada por el status social que posee su profesión en la sociedad. Un docente que tuviera la fortuna de trabajar en una sociedad que le proporcione un entorno que le llevare a establecer actitudes favorecedoras en seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia hacia sí

mismo, tendrá sin duda un buen punto de partida.

En el marco de este proyecto de investigación, adquiere especial relevancia el sentido de competencia, ya que ésta interviene en la conciencia de lo que el sujeto aprende y lo que es capaz de aprender y hacer con este conocimiento. Un proceso continuo de saber hacer, que supone estar dotado de un potencial sin límites de aprendizaje individual y cultural.

De esta manera, 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 valía e 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 profesor tiene de su trabajo, y precisamente eso es lo que denominamos autoestima profesional. Por lo que, es probable pensar, que un trabajo que se realiza con un bajo grado de satisfacción afectiva producirá menos tanto cualitativa como cuantitativamente (Miranda: 2004).

Sin duda, todos los aspectos señalados reafirman la importancia que tiene la autoestima del profesor en relación con distintos aspectos del proceso educativo, constituyéndose en un concepto importante de analizar para cualquier estudio de la realidad educativa. Su influencia, tanto en relación al propio desarrollo socio-afectivo como en la construcción del aprendizaje de los alumnos, ratifican el carácter fundamentalmente social del acto educativo y el papel que cabe a los profesores en la tarea del desarrollo social.

Sebastián (1997, en Miranda: 2004), 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.

En este mismo sentido, Catalán (1990), 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. Situación que es reafirmada por Carrasco (1993), al plantear cómo la importancia del desarrollo de la autoestima en el profesor radica principalmente en la relación de comunicación que se establece entre él y los alumnos, donde la satisfacción con el trabajo proyecta, afecta y condiciona el crecimiento personal de los alumnos que está formando.

Es por eso, que al analizar cómo se está llevando a cabo el proceso de Evaluación de desempeño profesional docente, se debe tener en cuenta qué factores se están fortaleciendo y cuáles no, para así determinar un plan de trabajo que equipare estas características y las potencie de manera de no provocar efectos contrarios a los que realmente se desea llegar en el planteamiento de sus objetivos, partiendo del principio de que un trabajo que se realiza con un bajo grado de satisfacción afectiva producirá menos tanto cualitativa como cuantitativamente. Sobre todo, si se tiene en cuenta que las personas que tienen un nivel de autoestima bajo dependen de los resultados presentes para establecer como deben sentirse con respecto a si mismos. Necesitan experiencias externas positivas para contrarrestar los sentimientos negativos que albergan hacia ellos mismos. Mientras las que mantienen un nivel de autoestima positivo poseen la habilidad para evaluarse objetivamente, conocerse realmente, y ser capaces de aceptarse y valorarse incondicionalmente. Es decir, ser capaces de reconocer de manera realista sus fortalezas y limitaciones.

Con lo anterior se reafirma la importancia y relevancia de esta investigación, ya que la eficacia del proceso de Evaluación docente depende en gran medida del

fortalecimiento y no desmedro de esta área en los docentes, por lo tanto es menester incluir este factor en la determinación de los planes que se lleven a cabo en el mejoramiento de la calidad de la educación, principalmente los que estén enfocados en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

### **3.4 Evaluación de desempeño profesional docente<sup>5</sup>**

La Evaluación Docente se puso en marcha en agosto de 2003. Desde entonces, ya se han evaluado más de 16.000 docentes en todo el país.

Se orienta al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes esperados de los niños, niñas y jóvenes. Tiene carácter formativo y constituye una oportunidad para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.

Algunas de sus características son:

- a) Evalúa a los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula en establecimientos municipalizados.
- b) Es un proceso de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo.
- c) Es una evaluación explícita, ya que el docente conoce los criterios con los cuales será evaluado (aquellos señalados en el Marco para la Buena Enseñanza).
- d) Cada docente se evalúa cada 4 años, excepto si obtiene un nivel de desempeño final Insatisfactorio, en cuyo caso debe evaluarse nuevamente el año siguiente.

Los instrumentos que se utilizan permiten emitir juicios evaluativos acerca del nivel de desempeño de los docentes, en relación a los distintos dominios, criterios y descriptores, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC: 2005).

Se aplica considerando el contexto en el cual los docentes se desempeñan, y consta de cuatro mecanismos: i. el Portafolio de Evidencias Estructuradas, el cual

---

<sup>5</sup> [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl): 2006

contiene un informe del profesor medido que explica sus formas de enseñanza y de evaluación, además de un video de 40 minutos de sus clases. A través de esta herramienta, el docente tiene la posibilidad de entregar pruebas de su buen desempeño y su ponderación es de 60%. Junto con ello, debe presentar una ii. Pauta de Autoevaluación, una iii. Entrevista Estructurada al Docente Evaluado, realizada por sus pares, y un iv. Informe de Referencia de Terceros, del director de la institución.

### **3.4.1 Marco Legal**

Para poder realizar el proceso de Evaluación docente en forma eficaz y conseguir el apoyo del gremio docente, se determinó un cuerpo legal que la sustente, de esta manera se pretende evaluar a todos los profesores y profesoras del País, sin ir en desmedro de sus derechos ya que gracias a esta ley someterse a la evaluación es un deber profesional que consta de garantías, deberes y planteamientos claros con respecto al proceso en general.

Tal como enfatizó el ex ministro de educación Sergio Bitar en entrevista a Radio Cooperativa (agosto 2004) “esta ley va a permitir detectar las materias que deben reforzarse; que el profesor se autoevalúe y así pueda irse perfeccionando también cada 4 años; que los mejores transmitan su experiencia a los otros; que los dos primeros niveles -destacado y competente- puedan obtener un aumento de remuneraciones del 25% y del 15%; que los niveles insatisfactorios se evalúen al año siguiente y a la tercera clasificación insatisfactoria, el profesor deja el aula”.

El ex presidente Ricardo Lagos sentenció con respecto a ésta, “me parece que con la promulgación de esta ley culmina una nueva etapa en el perfeccionamiento de la educación en Chile”, quien afirmó que como la reforma tiene lugar en el aula, se creó una ley donde se establece “un sistema que permita evaluar para mejorar, y no para castigar” (Bitar: 2004).

La Evaluación Docente se rige por distintos cuerpos legales, entre los cuales destacan:

- a) Ley N° 19.933, otorga mejoramiento especial a los profesionales de la educación y contiene extracto referido a la Evaluación Docente, promulgada el 30 de enero de 2004, que en su artículo 12º modifica el Estatuto Docente reemplazando el antiguo sistema de calificaciones y estableciendo el nuevo sistema de evaluación, de carácter formativo y que se realizará cada cuatro años.
- b) Ley N° 19.971 Sobre Evaluación Docente, promulgada el 14 de enero de 2005, que respalda los Planes de Superación profesional que deberían enfrentar los profesores mal evaluados.
- c) Reglamento sobre Evaluación Docente, Decreto N° 192 de Educación, del 30 de agosto de 2004, publicado en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005, que norma distintos aspectos de la implementación del sistema de evaluación, tales como sus procedimientos, periodicidad y plazos, entre otros.
- d) Artículo 36º de la Ley 20.079, promulgada el 14 de noviembre de 2005, que en su artículo 36 se refiere al bono pro calidad de la dotación docente y a la situación de los docentes que se negaren a la evaluación docente sin causa justificada.

En general, los principales involucrados en el quehacer educativo destacaron que la nueva normativa brindará una oportunidad de corregir deficiencias a aquellos docentes peor evaluados.

### **3.4.2 Entidades Involucradas**

De acuerdo con la normativa legal vigente, en el desarrollo e implementación de la Evaluación Docente, participan las siguientes entidades:

**a) Municipios:** a ellos les corresponde administrar la evaluación de los docentes de su dotación y administrar los Planes de Superación Profesional. Estas tareas son responsabilidad del Jefe del Departamento de Administración Municipal de

Educación o el Director de la Corporación de Educación Municipal respectivo, quien actúa como Coordinador Comunal de Evaluación.

**b) Ministerio de Educación:** a través del Área de Acreditación y Evaluación Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), al Ministerio de Educación le corresponde la coordinación técnica de la aplicación del proceso de evaluación. Entre sus tareas se cuentan:

- Fijar los procedimientos, periodicidad, plazos de la evaluación docente.
- Regular la forma de selección y nombramiento de los Evaluadores Pares.
- Definir los instrumentos que se aplicarán en cada proceso de evaluación.
- Aprobar los Planes de Superación Profesional presentados por cada Municipio.
- Emitir un informe técnico acerca de los Recursos de Reposición presentados.

El CPEIP cuenta con un comité asesor técnico de carácter consultivo, conformado por representantes del sector académico de Educación Superior, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores.

**Asesoría Técnica Independiente:** este rol es asignado por el CPEIP a una entidad técnica especializada. Desde el año 2003 y hasta la fecha, este rol ha sido desempeñado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dentro de sus tareas están la elaboración y validación de los instrumentos de evaluación, la capacitación de los Evaluadores Pares, las Comisiones Comunales de Evaluación y los Profesores Correctores del Portafolio, el procesamiento de los datos procedentes de los diversos instrumentos, la generación de los informes de resultados y la mantención de sistemas de consultas e información para los docentes y otros actores que intervienen en el proceso.

### 3.4.3 Actores participantes

En la implementación de la Evaluación Docente participan los siguientes actores:

a) Docentes evaluados: son los profesionales de la educación que ejercen funciones de aula en establecimientos del sector municipal, administrados ya sea directamente por municipios o por corporaciones municipales, y en los que habiendo sido municipales son administrados por corporaciones educacionales privadas, de acuerdo con las normas establecidas en el Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063, del Ministerio del Interior, de 1980.

b) Coordinador Comunal de Evaluación: es el Jefe del Departamento de Administración Municipal de Educación o el Director de la Corporación de Educación Municipal, quien puede contar con un asistente o encargado, en quien delega la ejecución de una o más de las tareas implicadas en la implementación local de la evaluación.

Las funciones básicas del Coordinador Comunal son:

- Difundir información sobre la Evaluación Docente a los actores locales.
- Elaborar el Registro de Docentes a ser evaluados cada año en la comuna.
- Resolver las solicitudes de suspensión presentadas por los docentes.
- Recibir, distribuir, almacenar y despachar los materiales de evaluación.
- Convocar la Comisión Comunal de Evaluación y asegurar su óptimo funcionamiento.
- Entregar los Informes de Evaluación Individual a los docentes.

c) Evaluadores Pares: son docentes de aula del mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad de los docentes evaluados y tienen la responsabilidad de aplicar la entrevista, codificarla y entregarla al Coordinador Comunal. Además, integran la Comisión Comunal de Evaluación.

d) Comisión Comunal de Evaluación: está compuesta por los Evaluadores Pares de la Comuna y por el Jefe del DAEM o el Director de la Corporación de Educación Municipal respectivo. Sus funciones son:

- Tomar conocimiento y aprobar los reportes de resultados, considerando la información del contexto del docente evaluado y pronunciarse respecto de su nivel de desempeño final.
- Conocer y resolver de los Recursos de Reposición.

e) Encargados de Evaluación de SEREMIs y DIPROVs: son funcionarios de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMIs) y las Direcciones Provinciales de Educación (DIPROVs), que están a cargo del tema de la evaluación docente a nivel regional y provincial.

#### **3.4.4 Consecuencias de la evaluación**

a) Asignación Variable por Desempeño Individual: los docentes cuyo desempeño sea calificado como Destacado o Competente podrán postular voluntariamente a una Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Para ello, deberán rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente a su nivel y subsector de aprendizaje y obtener en dicha prueba un nivel de logro Destacado o Competente.

b) Planes de Superación Profesional: la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente establece que los docentes que resulten evaluados con nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio podrán acceder a Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, dispuestos por los Municipios del país. Los cuales corresponden al conjunto de acciones que buscan apoyar al docente para fortalecer aquellos aspectos que requieren mejoras en su desempeño profesional. Estos Planes son diseñados y ejecutados por los Municipios o Corporaciones Municipales.

c) Docentes que obtienen resultado Insatisfactorio: de acuerdo al artículo 10º del Reglamento sobre Evaluación Docente, estos docentes deberán repetir su evaluación al año siguiente. Si en la segunda evaluación su resultado es nuevamente

Insatisfactorio, el docente dejará la responsabilidad del curso para trabajar durante el año en su Plan de Superación Profesional y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño Insatisfactorio por tercera vez consecutiva, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente, recibiendo un bono Pro-calidad de la dotación docente, establecido en el artículo 3º de la Ley 20.079.

Con respecto a lo anterior, el ministro subrogante de Educación, Pedro Montt, indicó que la evaluación docente, no tiene un carácter punitivo y por lo tanto, serán excepcionales los casos en que se margine a algún profesor del sistema público por obtener un mal resultado. Enfatizando que es muy minoritario el grupo de profesores que pueda caer en esta categoría (Cooperativa: febrero 2006).

### **3.4.5 Plan de Superación Profesional**

El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, transfiere a los municipios recursos económicos para financiar Planes de superación profesional, atendiendo al número de docentes evaluados, con nivel básico e insatisfactorio. El total de recursos a transferir año a año se establece en la Ley de Presupuestos del Sector Público.

Los municipios pueden gastar los recursos transferidos sólo en las actividades contenidas e indicadas en el diseño del Plan de Superación Profesional de la comuna, el cual debe ser presentado al CPEIP en el mes de abril de cada año.

También, se debe rendir cuenta documentada y detallada de los gastos en que se incurra para financiar los Planes de Superación Profesional de su comuna, estando limitado el gasto a lo indicado anteriormente. La rendición de gastos se debe presentar al CPEIP en el mes de noviembre de cada año, pudiendo éste observar el gasto y solicitar las rectificaciones que sean necesarias.

Las actividades contempladas para los planes de superación profesional pueden incluir:

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos.



- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación.
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en internet.
- Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

En lo que se refiere a la comuna de Valdivia, la siguiente información se extrae del programa original de trabajo del Plan de Superación profesional propuesto por el Centro de Educación Continua, entidad de la Universidad Austral de Chile encargada de llevar a cabo este curso de perfeccionamiento.

El plan de trabajo se organiza en torno a tres ámbitos: reflexión y resignificación de la Evaluación docente, rediseño de las prácticas educativas y evaluación de aprendizajes. También se aborda la evaluación docente desde las perspectivas psicológica, contextual, ambiental y práctica, con la finalidad de que profesoras y profesores comprendan que no son de su exclusiva responsabilidad los resultados obtenidos. Con el objetivo de posibilitar que amplíen, en el contexto de la Reforma Educacional, su manejo conceptual y empírico de la evaluación y adquieran competencias profesionales en el manejo pedagógico y didáctico de ella, lo que debiera verse reflejado en la ampliación de sus capacidades para definir plan, criterios e instrumentos de desempeño - cognitivos, socioafectivos y valóricos, entre otros -considerando los Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT-OFV) de los distintos subsectores y las características del contexto educativo.

En concordancia con lo anterior, el rediseño de la prácticas educativas se organiza en torno a una serie de actividades de asesoría pedagógica que tienen componentes presenciales, tutoriales y de seguimiento. En este último caso se recurre a la filmación de la totalidad o parte de una clase que desarrollará el profesional en el aula, con el fin de analizar socializadamente su actuación pedagógica y potenciar así las fortalezas o superar las debilidades observadas.

Entre otros aspectos se aborda el dominio de competencias, la autogestión profesional, el tratamiento y enfoque de contenidos, la planificación del trabajo docente, la utilización de estrategias didácticas, el uso de estrategias e instrumentos de evaluación y eventualmente la utilización de herramientas computacionales, con el fin de actualizar las prácticas pedagógicas de los docentes acorde con lo planteado por la Reforma educacional vigente.

El ámbito de la evaluación de aprendizajes está orientado a posibilitar que profesoras y profesores amplíen, en el contexto de la Reforma Educacional, su manejo conceptual y empírico de la evaluación y adquieran competencias profesionales en el manejo pedagógico y didáctico de ella, lo que debiera verse reflejado en la ampliación de sus capacidades para definir plan, criterios e instrumentos de desempeño - cognitivos, socioafectivos y valóricos, entre otros - considerando los OFT y OFV de los distintos subsectores y las características del contexto educativo. Los profesores y profesoras deben ser capaces de:

- Planificar unidades de aprendizaje.
- Realizar actividades de mayor calidad y a utilizar los diversos recursos didácticos para el aprendizaje.
- Mejorar el estilo de interacción del docente con sus estudiantes y crear un clima en el aula que facilite el aprendizaje.
- Conocer diversos instrumentos o procedimientos de evaluación: análisis de sus características, del diseño de los instrumentos y de sus aplicaciones.
- Perfeccionar el uso de los resultados de la evaluación de la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas sobre la base de ellos.

Todos los cuales se derivan de las falencias detectadas en los resultados de la Evaluación de desempeño profesional docente.

En donde la propuesta del Plan de superación profesional se centra en fortalecer tres áreas de formación consideradas las más vulnerables:

a) Planificación de la Enseñanza: ya que se detectó graves falencias por parte de los docentes en sus planificaciones, poco manejo conceptual y metodológico, y poca coherencia entre objetivos y actividades.

- b) Evaluación de la Enseñanza: los resultados reflejaron que los docentes no utilizaban los resultados de la evaluación de aprendizajes como una herramienta de retroalimentación para los estudiantes.
- c) Reflexión sobre su propia práctica: el ítem de autoevaluación no era coherente con el desarrollo del portafolio.

En síntesis, cada Plan de superación centra sus actividades en potenciar aquellas áreas en las cuales los profesores se mostraron más vulnerables durante el proceso de Evaluación docente, configurando el contenido del curso en pos de perfeccionar y mejorar las falencias de los profesores y profesoras detectadas en los resultados de la Evaluación según cada comuna. Con el objetivo de que la próxima Evaluación que enfrenten refleje mejoras significativas en su desempeño.

#### **4. METODOLOGÍA**

Toda investigación es un proceso de creación de conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento o el cambio de algún aspecto de la realidad. En las ciencias sociales la realidad está constituida, en última instancia, por grupos o categorías de personas con sus respectivas características, conductas o interacciones en un cierto contexto (Briones: 1990).

Frecuentemente, el propósito de toda investigación es describir situaciones o solucionar problemas a través de un conocimiento científico.

Producto de las características y objetivos propios de este proyecto de investigación se ha considerado pertinente utilizar una metodología cuantitativa que someta la realidad de los docentes a controles que permitan realizar un estudio extrapolable y generalizable con respecto a la hipótesis planteada.

Es una investigación cuasi-experimental de tipo exploratoria ya que busca examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, lo que se comprobó al revisar la literatura, puesto que existen estudios similares en autoestima

profesional pero aplicados en otros contextos, es decir, el impacto provocado por otros sucesos en la autoestima profesional, mas no el impacto provocado por los resultados de la Evaluación docente.

#### **4.1 Población y muestra**

La población del presente proyecto de investigación, se constituye por profesores de Educación General Básica de primer y segundo ciclo que se desempeñan en establecimientos municipales y que serán evaluados durante el año 2006 en la comuna de Valdivia.

El acopio de información se extraerá en base a una muestra aleatoria simple de tipo probabilística, que comprende el 50% del total de los profesores y profesoras a evaluar en la comuna de Valdivia, lo que equivale aproximadamente a 80 de 160 profesores o profesoras.

#### **4.2 Elección de la estrategia de recolección de datos**

La estrategia de recolección de datos que se utilizará en esta investigación como instrumento para obtener y analizar la información potencialmente relevante y verificable corresponde al Test de Autoestima de Arzola y Collarte (1992), ya que éste es el instrumento más frecuentemente utilizado en la investigación sobre autoestima con logros de fiabilidad y validez. El cual se aplicará como pre-test a los profesores y profesoras, antes de iniciar el proceso de evaluación docente y posteriormente se le aplicará como pos-test después de que hayan obtenido el resultado de su evaluación, para así medir los cambios y observar el impacto específico que produjeron los resultados en su autoestima profesional.

El Test de Autoestima de Arzola y Collarte (1992) es un instrumento psicométrico previamente validado en Miranda (2004), que se aplicará a todos los

profesores que hayan obtenido una evaluación básica o insatisfactoria, con el fin de comprobar mediante sus propias percepciones el impacto de estos resultados sobre su autoestima profesional.

#### **4.2.1 Test de Autoestima en Profesores, de Arzola y Collarte (TAP)**

El Test de Autoestima en Profesores, adaptado y validado por Arzola y Collarte (1988), está basado en el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) en su forma C, desarrollado inicialmente por Fitts (1971 y 1989), en esta investigación se utilizará la versión de 1992 (Arzola y Collarte). La primera escala consistía de 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 ambas escalas (TSCS y TAP), los 90 reactivos restantes están clasificados en dos dimensiones, una externa y otra interna. La dimensión o marco de referencia externo consta de cinco escalas:

- a) *Yo Físico*, que presenta la visión que el individuo tiene sobre su cuerpo, estado de salud, apariencia física, destrezas y sexualidad.
- b) *Yo Moral-Ético*, que describe el Yo desde un marco de referencia ético-moral, examinando la valoración moral, la relación con Dios, los sentimientos de ser “buena” o “mala” persona y la satisfacción con su religión o la carencia de ésta.
- c) *Yo Personal*, que refleja el sentido de autovalía del individuo, sentimiento de adecuación como persona y auto-evaluación de la personalidad separada del cuerpo o de las relaciones con otras personas.
- d) *Yo Familiar*, que refleja los sentimientos de adecuación del individuo, su valoración y su valía como miembro de una familia, también se refiere a la percepción del Yo individual en relación con su círculo inmediato y de otros significados asociados.

e) *Yo Social*, que es otra categoría de cómo “Yo me percibo en relación a otros”, pero define “otros” de forma más general, para reflejar el sentido de adecuación de la persona y su valía en la interacción social general con otras personas.

La dimensión o marco de referencia interno consta de tres escalas: *Yo Soy* (Identidad), *Yo Siento* (Satisfacción) y *Yo Hago* (Comportamiento). Partiendo de los tres tipos de aseveraciones antes citados, la escala conforma tres categorías horizontales. Al sumar las puntuaciones de cada una de ellas se obtiene la Puntuación Total, que representa un marco de referencia interno 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. Tales cambios fueron sometidos a una Validación de Contenido por medio del juicio de cinco especialistas con grado de magíster y doctorado en educación, que evaluaron los reactivos en español, indicando que constituían un conjunto representativo de la medida de constructo autoestima.

En su forma final, la Escala consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas ya mencionadas:

- Esto es lo que yo soy como educador (identidad)
- Esto es lo que yo siento de mí mismo como educador (satisfacción).
- Esto es lo que yo hago como educador (comportamiento).

Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, 12 positivos y 12 negativos, los cuales están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: (a) profesor-alumnos, (b) profesor-pares, (c) profesor-autoridades, (e) profesor-apoderados y, (f) vocación.

### 4.3 Análisis de la información

El análisis de la información pretende dar validez y confiabilidad estadística a los resultados de la investigación rechazando la hipótesis alternativa y demostrando la falsedad de la hipótesis nula.

Una vez obtenidos los datos del pre y postest de autoestima, serán clasificados según una serie de análisis estadísticos básicos; se presentarán cálculos del promedio en una distribución de medias aritméticas para determinar cuál es la media de tendencia central, y las medias de variabilidad, mediante el cálculo de la desviación estándar para medir los intervalos que designan número de unidades en cada escala utilizada, finalizando con un análisis comparativo de la varianza de los resultados, en adelante ANOVA.

Pero para analizar con detalle el conjunto de datos, no basta con las medidas de tendencia central, sino que se necesita conocer también la desviación que representan los datos en su distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad a la hora de describirlos e interpretarlos para la toma de decisiones. Es por eso, que a través de la desviación estándar, se analizará cuánto se alejan los valores puntuales del promedio, específicamente, cuánto se desvían los datos de su media. La cual es más estable que el recorrido y toma en consideración el valor de cada dato. Así la varianza es la media de los cuadrados de las diferencias entre cada valor de la variable y la media aritmética de la distribución (Diccionario Estadístico: 2006).

Finalmente se utiliza el método ANOVA (o análisis de la varianza), para comprobar si existen diferencias significativas entre los promedios de los tratamientos, puesto que este permite comparar varias medias en diversas situaciones, reuniendo la evidencia muestral de cada nivel de desempeño y usando estos datos para calcular un estadístico muestral.

Principalmente permite asociar la probabilidad de la investigación a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones o desempeño es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones. Después se consulta la distribución muestral

apropiada para determinar si el estadístico muestral refleja el efecto provocado por los resultados de la Evaluación docente sobre la autoestima profesional de los profesores y profesoras evaluadas, comprobando o refutando la hipótesis de la investigación.

De esta manera, mediante un estudio exploratorio, se puede realizar un análisis estadístico en donde se verifique el impacto de los resultados de la Evaluación docente en la autoestima profesional del grupo de muestra, a través de un análisis comparativo que determine las variancias según los diferentes resultados obtenidos. Es decir, el impacto de los resultados de la Evaluación docente sobre la autoestima profesional en los profesores y profesoras evaluados según los diferentes niveles de desempeño (destacados, competentes, básicos e insatisfactorios).

#### **4.3.1 Consentimiento informado**

Los profesores y profesoras serán informados respecto a los objetivos que se persiguen con la aplicación del Test y las proyecciones esperadas. Además se les informará que su participación y respuestas serán utilizadas exclusivamente para este estudio, así se garantiza la estricta confidencialidad de sus identidades y resultados.

#### **4.3.2 Limitaciones de la Investigación**

Hasta el momento, se ha detectado como limitación más significativa el procedimiento de obtención de datos, producto de que los profesores objeto de la investigación, no se han localizado completamente. Y los que ya se han localizado no prestan buena disposición para completar el test puesto que afirman, se encuentran sobrecargados. Sin embargo, se espera dentro de lo que dura el proceso, lograr un modo de motivarlos a colaborar con la investigación y por ende completar el Test.



Otra de las limitaciones corresponde a la recolección de bibliografía, ya que en la biblioteca de la Universidad Austral no se encuentran textos pertinentes de apoyo a la investigación, por lo que principalmente se tuvo que recurrir a Tesis de Grado correspondientes a Docentes o Estudiantes de ésta y algunas revistas de Educación.

Otra limitación ha sido el uso del tiempo, ya que el proceso de aplicación del test no se puede realizar en forma grupal puesto que el grupo de muestra pertenece a diferentes establecimientos, con distintos horarios y poca disponibilidad de tiempo, por lo que el test debe aplicarse en forma personal y la investigadora debe esperar que el profesor o profesora lo complete en ese mismo instante, lo cual demora ya que éste consta de 72 preguntas y la muestra de 90 docentes.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

1. Alfaro, R. (2002). Estructura factorial de la Escala de Autoconcepto de Tennessee. En *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 36, Nº 1, PP. 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 IIº Medio de la comuna de Santiago. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
3. Arzola, S.; Collarte, C. (1992). *Autoestima y Enseñanza Media. Transferencia Pedagógica y Calidad de Aprendizaje*. Proyecto FONDECYT Nº 704-87.
4. Avaria, M. (1988). *La autoestima del niño*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
5. Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
6. Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
7. Camacho, Carolina. (2004). *Autoestima Profesional a partir del Perfeccionamiento Docente: Un estudio comparativo*. Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre. Departamento de estudios generales. Barquisimeto, Venezuela. <http://www.monografias.com/trabajos16/autoestima-motivacion>.
8. Carrasco, W. (1993). Autoestima en educadores: un diaporama motivacional. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
9. Catalán, J. (1990). Autoestima, educación y cambio. En *Revista Temas de Educación*. Nº 3, pp. 45-57.

10. Collarte, C. (1990). Desarrollo de la autoestima en profesores de enseñanza media. Tesis de Grado para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Santiago: PUC.
11. Collarte, C. (1992). Desarrollo de la autoestima en profesores: transferencia de poder pedagógico. En Revista Persona y Sociedad Vol. VI. Nº 3 y 4, pp. 39-51.
12. Cruces, Natalia. (2005). Movimiento obrero. *Evaluación docente, ataque a los trabajadores de la educación*. <http://www.clasecontraclase.cl/periodico.php?nota=6>
13. Diario Cooperativa. (9 agosto 2004). Presidente Lagos promulgó nueva ley de evaluación docente. [http://www.cooperativa.cl/p4\\_noticias](http://www.cooperativa.cl/p4_noticias).
14. Diccionario Estadístico. <http://www.estadistico.com/dic.html?p=36>.
15. Fitts, W. (1971). Manual *Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Counselor Recording Landa Test.
16. González, M. (1999). Creencias, autoeficiencia y atribuciones en profesores básicos municipalizados. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la educación. P.U.C. Stgo
17. Gurney, P. (1988). Self-esteem in children with special educational needs. London: Routhedge Edition.
18. Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: The Mc Graw-Hill Companies, Inc.
19. López, E.; Schnitzler, E. (1983). *Factores Emocionales y Rendimiento Escolar*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago. PUC.

20. Maggio, Lic. (2005) Autoestima.  
<http://www.angelfire.com/ak/psicologia/autoestima.html>
21. Marellach, G. (1999) *Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3-12 years*. En *Journal Clinical Psychology*, N° 35, pp. 5-21.
22. Markus, H. (1986). Self-schema and processing information about the self. En *Journal of Personality and Social Psychology*, N° 35, pp. 5-21.
23. Markus, H. (1994). Gender and self-esteem. En *Journal of Personality and Social Psychology*, N° 43, pp. 56-81.
24. Milicic, N.; Haeussler, I. (1995). *Confíar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago: Dolmen.
25. Miranda, C. (2004). Impacto del Programa de Becas en el exterior sobre la Autoestima Profesional, el Pensamiento Crítico y la Innovación en las Prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados. Tesis de Grado para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
26. Miranda, C. (2005). *Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile*. Estudios pedagógicos, vol. 31, n° 2, p.145-166. ISSN 0718-0705.
27. Mruk, C. (1998). *Auto-estima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
28. Ravela, P. (Agosto 2003). *Los próximos pasos. ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* PREAL, n° 20, p. 42.  
<http://www.preal.cl/Publicacion.asp>.

29. Riviére y Quiroga, (1985). Los Esquemas Mentales. Documento de Trabajo. PIIE. Santiago, Chile.
30. Rojas, E. (2002). ¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima. Buenos Aires: Planeta.
31. Schulmeyer, Alejandra. 2004. *Estado actual de la Evaluación docente en trece países de América Latina*. En Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. PREAL-BID. P. 25 – 64. [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros)
32. Rosemberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
33. Sebastián, C. (1997). *Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
34. Wells, E.; Peterson, G. (1989) *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA:Sage.
35. [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)
36. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## **VI. ANEXOS**

## ANEXO 1

### PLAN DE TRABAJO

Actividades	Jul	Ag	Sep	Oct	Nov	Dic	E	F	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ag	Se
07/2006 a 08/2007															
Revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Reformulación Proj. Investig.	X														
Aplicación de instrumento		X	X	X											
Recogida de datos					X	X									
2º aplicación de instrumento									X	X					
Tratamiento de la información											X				
Elaboración Informe final												X	X		
Entrega de Informe final														X	
Defensa															X

## ANEXO 2

### TEST DE AUTOESTIMA

#### Instrucciones para contestar

- I. Lea atentamente las preguntas.
- II. Conteste en los siguientes cuadros, de acuerdo a lo que Usted siente y hace **en este momento**.
- III. Marque con una cruz **una sola** alternativa.
- IV. No deje ninguna pregunta sin contestar.
- V. Las letras que aparecen en la hoja de respuesta corresponden a las siguientes apreciaciones:

- A. MUY EN DESACUERDO.
- B. BASTANTE EN DESACUERDO.
- C. DESACUERDO.
- D. ACUERDO.
- E. BASTANTE DE ACUERDO.
- F. MUY DE ACUERDO.

- VI. Ponga atención al contestar en su hoja de respuesta. **El número de preguntas del test debe corresponder con el número de respuestas 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 se 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 mí me gusta ser profesor.
70. A mí no me va bien como profesor.
71. No confío en mi calidad profesional.
72. Yo tengo una profesión de segunda clase.

## HOJA DE RESPUESTAS

Nombre o Categoría:

Edad:

Colegio:

1	A	B	C	D	E	F
2	A	B	C	D	E	F
3	A	B	C	D	E	F
4	A	B	C	D	E	F
5	A	B	C	D	E	F
6	A	B	C	D	E	F
7	A	B	C	D	E	F
8	A	B	C	D	E	F

9	A	B	C	D	E	F
10	A	B	C	D	E	F
11	A	B	C	D	E	F
12	A	B	C	D	E	F
13	A	B	C	D	E	F
14	A	B	C	D	E	F
15	A	B	C	D	E	F
16	A	B	C	D	E	F

17	F	E	D	C	B	A
18	F	E	D	C	B	A
19	F	E	D	C	B	A
20	F	E	D	C	B	A
21	F	E	D	C	B	A
22	F	E	D	C	B	A
23	F	E	D	C	B	A
24	F	E	D	C	B	A

25	F	E	D	C	B	A
26	F	E	D	C	B	A
27	F	E	D	C	B	A
28	F	E	D	C	B	A
29	F	E	D	C	B	A
30	F	E	D	C	B	A
31	F	E	D	C	B	A
32	F	E	D	C	B	A

33	A	B	C	D	E	F
34	A	B	C	D	E	F
35	A	B	C	D	E	F
36	A	B	C	D	E	F
37	A	B	C	D	E	F
38	A	B	C	D	E	F
39	A	B	C	D	E	F
40	A	B	C	D	E	F

41	F	E	D	C	B	A
42	F	E	D	C	B	A
43	F	E	D	C	B	A
44	F	E	D	C	B	A
45	F	E	D	C	B	A
46	F	E	D	C	B	A
47	F	E	D	C	B	A
48	F	E	D	C	B	A

49	A	B	C	D	E	F
50	A	B	C	D	E	F
51	A	B	C	D	E	F
52	A	B	C	D	E	F
53	A	B	C	D	E	F
54	A	B	C	D	E	F
55	A	B	C	D	E	F
56	A	B	C	D	E	F

57	F	E	D	C	B	A
58	F	E	D	C	B	A
59	F	E	D	C	B	A
60	F	E	D	C	B	A
61	F	E	D	C	B	A
62	F	E	D	C	B	A
63	F	E	D	C	B	A
64	F	E	D	C	B	A

65	A	B	C	D	E	F
66	A	B	C	D	E	F
67	A	B	C	D	E	F
68	A	B	C	D	E	F
69	A	B	C	D	E	F
70	A	B	C	D	E	F
71	A	B	C	D	E	F
72	A	B	C	D	E	F

- A. MUY EN DESACUERDO.
- B. BASTANTE EN DESACUERDO.
- C. DESACUERDO.
- D. ACUERDO.
- E. BASTANTE DE ACUERDO.
- F. MUY DE ACUERDO.

### ANEXO 3

### PRESUPUESTO ESTIMADO

➤ **Gastos Insumos**

Gastos de operación	Cantidad	Costos
Café	2 tarros	\$5.000
Libros y artículos	varios	\$60.000
Papel impresión	10 resmas	\$30.000
Tinta Impresora	5 catridge negro	\$40.000
Fotocopias	800	\$30.000
Carpetas	180	\$35.000
Movilización	12 meses	\$200.000
	<b>TOTAL</b>	<b>400.000</b>

<b>PRESUPUESTO TOTAL + 10%</b>	<b>\$440.000</b>
--------------------------------	------------------