

MAGISTER

www.elsevier.es/magister



REVISIÓN TEÓRICA

La autoestima profesional docente y su implicación en el aula

M. Peñaherrera León^{a,*}, J. Cachón Zagalaz^b y A. Ortiz Colón^c

^aProfesora Asociada, Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, Jaén, España

^bProfesor Contratado. Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén, Jaén, España

^cProfesora Titular, Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, Jaén, España

Recibido el 5 de septiembre de 2013; aceptado el 2 de marzo de 2014

PALABRAS CLAVE

Autoestima;
Desarrollo profesional
del docente;
Enseñanza;
Implicaciones
didácticas

Resumen

La autoestima de los alumnos parece ser un tema recurrente dentro de la literatura científica relacionada con la pedagogía, psicología de la educación, orientación educativa y la didáctica general. En cambio, la autoestima del docente es un ámbito peor definido y comprendido. Y menos aún, su alcance de cara a su propio desarrollo personal y profesional y a la enseñanza.

El propósito de este artículo es promover una reflexión sobre la importancia de la autoestima en el docente y su implicancia en el aula. Para facilitarla, se parte del concepto de autoestima y los alcances que tiene su definición. Después, se introduce de manera breve la noción de autoestima profesional docente para luego centrarnos, sobre todo, en las implicaciones didácticas que tiene la autoestima en el aula.

© 2013 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Self-esteem;
Teacher development;
Teaching;
Educational
implications

Teacher professional self-esteem and their implication in the classroom

Abstract

Self-esteem of students seems to be a recurring theme in the scientific literature related to Education, Educational Psychology, Educational Guidance and the General Teaching. In contrast, self-esteem of teachers is an area that has been defined and understood less. Even fewer reach towards their own personal and professional development and education.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mpleon@ujaen.es (M. Peñaherrera León).

The purpose of this paper is to promote reflection on the importance of self-esteem in teachers and their implication in the classroom. To facilitate this reflection on the concept of self-esteem and its reach has its definition. It then briefly introduces the notion of teacher professional self-esteem and then we focus primarily on the educational implications of having self-esteem in the classroom.

© 2013 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

La autoestima es un aspecto implicado en una gran variedad de estudios de las ciencias humanas y sociales, pero la investigación sobre ella informa de que su análisis en el ser humano no está exento de polémica debido fundamentalmente a la complejidad de la propia naturaleza dinámica de este constructo (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Rosenberg, 1965).

La autoestima se entiende como un constructo multidimensional constituido por factores biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y conductuales en constante interacción con factores contextuales (diversos eventos vitales) a lo largo de la vida del ser humano (Battle, 1994; Fergusson, Ergusson, Beautrais y Horwood, 2003; Ford y Collins, 2010; Okada, 2010; Orth, Trzesniewski y Robins, 2010; Rosenberg, 1965).

La autoestima obedece a un conjunto de programaciones (mapas) que definen la forma en que el individuo funcionará y procesará sus experiencias. “Un mapa adecuado es aquel que representa la realidad tan fielmente como sea posible en un momento determinado”, Fritz Perls (1868-1934). Porque, cada uno percibe su propia realidad de acuerdo con sus mapas personales (Zagalaz, 2006).

Se asumen como conceptos similares autoconcepto y autoestima (Zabalza, 2001). El primero tiene un contenido más racional y cognitivo: es la imagen que uno se va haciendo de sí mismo a partir de las propias experiencias y, sobre todo, de los mensajes que los otros le van transmitiendo sobre él mismo y sus comportamientos. De esta manera, el autoconcepto constituye el componente cognitivo e intelectual de la visión que nos hacemos de nosotros mismos y de nuestras circunstancias (personales, sociales, laborales, etc.). Pero obviamente, la imagen de sí mismo viene saturada de componentes emocionales, de autoestima. Lo que uno sabe, piensa o cree sobre sí mismo genera sentimientos de satisfacción o frustración. Acabamos valorándonos positiva o negativamente según sea la imagen que vamos elaborando sobre nuestras disposiciones, capacidades o comportamientos. Y todo ello, obviamente, acaba llevando a una forma peculiar de ser y de comportarse, a un estilo de adaptación particular y complejo porque constituye la síntesis de un gran conjunto de dimensiones.

Si realizáramos un análisis DAFO para conocer la autoestima en el ámbito educativo (Zagalaz, 2006), encontraríamos:

- **Debilidades:** puntos débiles o aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo afectivo y cognitivo de la persona. Constituyen una amenaza para ella y deben ser controladas y superadas.
- **Fortalezas:** puntos fuertes o capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, ventajas competitivas que deben y pueden servir para explotar oportunidades.

- **Amenazas:** peligros externos o fuerzas del entorno que pueden impedir la adquisición de una buena autoestima, o las formas adecuadas de actuar en cada momento. Pueden reducir las capacidades de decisión del profesorado y del alumnado, o incrementar los riesgos de las mismas.
- **Oportunidades:** posibilidades externas o todo lo que pueda suponer una ventaja para la educación, la instrucción del alumnado y de sus posibilidades de relación, o bien, representar una posibilidad para mejorar las relaciones humanas, fortaleciendo la conducta asertiva.

Tratando de hacer una síntesis que sirva de punto de referencia, se podría decir que el autoconcepto es el conocimiento vivencial (de ahí, la integración de elementos cognitivos y emocionales) que cada persona posee sobre sí mismo y que se ha ido elaborando en función de su propia imagen, de la que han reflejado los demás y de la que la persona ha ido interpretando (Zabalza, 2001). De esta manera, el autoconcepto-autoestima incluye:

- a. *Un componente perceptivo:* la visión de uno mismo (la forma de ver y las cosas que identifica la propia persona).
- b. *Un componente interpretativo:* la interpretación que hace del significado que tienen los mensajes que los otros envían sobre la propia persona. Esos mensajes se filtran de una manera muy personal, se traducen según el estado de ánimo y la personalidad de cada persona.
- c. *Un componente actitudinal:* el autoconcepto no es una visión neutra de sí mismo, viene siempre matizada de valoraciones. Se van elaborando “juicios” sobre los distintos aspectos y contenidos reflejados en el autoconcepto. Eso es la autoestima o autocalificación.
- d. *Un componente cultural:* ni los significados que atribuimos a los mensajes ni el juicio que nos merecen se producen al margen de lo que en cada momento es el contexto cultural y social. Cada país, a veces incluso cada grupo social hace interpretaciones distintas y valora de diversa manera hechos o situaciones similares. El rol docente y la forma en que se “lee” y “valora” la figura de los profesores resultan absolutamente condicionados por ese contexto cultural.
- e. *Un componente conductual:* la conducta traduce y expresa hacia fuera lo que sabe y siente la propia persona sobre sí misma, lo convierte en acción. Esta puede ser un comportamiento puntual (actuaciones específicas en momentos determinados o como respuesta a situaciones nuevas) o permanente (el “estilo” y la forma de ser de un sujeto o grupo de sujetos con base en la percepción que tienen de su propio papel social).

Todos estos elementos configuran una especie de fondo que va condicionando la evolución del pensamiento y la conducta de las personas (Zabalza, 2001). Autoconcepto y conducta se hallan intensamente vinculados en un proceso constante de realimentación y reorientación mutua. La forma en que se aborda cada fase de la conducta de una persona se halla condicionada por el autoconcepto que poseemos (que, a su vez, está condicionado por las experiencias previas). Una vez realizada dicha acción y con base en el resultado obtenido (el resultado en sí y sus consecuencias, en especial la respuesta que los demás den a esa actuación), el autoconcepto se verá afectado (reafirmado o reajustado), lo cual tendrá consecuencias en la forma de abordar la actuación siguiente. Al final, la conducta personal y profesional se ve afectada por el autoconcepto y la autoestima que se posea y, a su vez, autoconcepto y autoestima se ven afectados por las actuaciones que se realicen.

Para muchos autores, existe una fuerte relación entre autoestima y diversos estados emocionales y/o trastornos psicopatológicos, siendo este aspecto, junto con factores sociales y económicos, un buen predictor del estado de bienestar del sujeto (Bandura, 1978; Diener y Diener, 1995). De hecho, todos los estudios consultados (Fergusson, Woodward y Horwood, 2000; Fergusson et al., 2003; Marciano y Kazdin, 1994; Wilbum y Smith, 2005) informan de que la baja autoestima correlaciona con trastornos emocionales (Orth et al., 2010) y trastornos físicos (Johnson, Gooding, Wood y Tarrier, 2010; Orth et al., 2010).

Otras investigaciones llevadas a cabo con jóvenes (Bagley, Bolitho y Bertrand, 1997; Fergusson et al., 2000; Fergusson et al., 2003) sugieren que la conducta de búsqueda de la novedad o sensaciones nuevas y la baja autoestima contribuyen igualmente a una mayor vulnerabilidad para la aparición de trastornos emocionales o psicológicos, mientras que los bajos niveles de búsqueda de emociones nuevas y la alta autoestima contribuyen a una mayor resistencia ante este tipo de alteraciones.

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

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

Muchos teóricos de la educación y la psicología social han definido la autoestima como la percepción de sí mismo que se expresa en la apreciación de la propia valía e importancia, que se forma a lo largo de toda la vida y que está asociada tanto a la competencia como al merecimiento

(Miranda, 2005). Por ello, ha sido objeto de una gran cantidad de estudios, tanto teóricos como experimentales que la vinculan a la formación de los docentes (Huici, 2000). No se considera adecuado, aquí, presentar una revisión amplia del tema, no obstante, es posible reflexionar en torno a 2 elementos asumidos por la investigación, relativos a la importancia de la autoestima en los futuros profesionales de la educación.

Primero, se entiende por autoestima profesional una competencia socioafectiva que explicita la apreciación de la propia valía que el educador tiene con la tarea (pedagógica) para la cual ha sido formado. En ella se ponen en juego factores del mundo interno como las áreas del Yo, dimensiones (identidad, la satisfacción y la conducta) y factores del mundo externo como la apreciación de alumnos, pares y comunidad escolar.

Segundo, solo la persona puede decir si se encuentra satisfecha con su trabajo o no. Se piensa que la apreciación de la valía profesional, si bien puede surgir de una necesidad personal, solo se satisface socialmente, configurándose la autoestima como una competencia, entendiendo esta última como una expresión de saberes y habilidades que se despliegan en desempeños contextuales.

Así, es importante señalar que el sector de la educación parece ser especialmente vulnerable a un estado constante de baja autoestima (Viloria y Paredes, 2002), es por ello que el malestar del profesorado amenaza no solo sus posibilidades de autorrealización, sino también su equilibrio físico y psíquico, con importantes consecuencias en la calidad de la enseñanza.

La autoestima profesional docente

La autoestima se configura en la actualidad como un área importante para el desarrollo de la persona tanto en el ámbito personal como profesional (López y Schnitler, 1983).

Voli (1995:50) presenta una definición de autoestima a la luz del profesorado, y la define 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". En este concepto se evidencian 2 componentes clave: autoapreciación y autorresponsabilidad. De hecho, plantea una premisa, y es que el profesorado necesita reflexionar, aceptar y asumir en la propia dinámica vivencial y profesional los siguientes puntos:

- La autoestima se puede aprender y cada persona está en condiciones de hacerlo. Su actuación como educador tiene, en efecto, que poder responder a este principio.
- Un educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos. Estos, de una forma u otra, le toman como modelo y, si este 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 autodesarrollo y maduración por parte del profesor previo a su actuación en clase o a un reciclaje cuanto antes si ya está enseñando (Millar y Troncoso, 2005).
- 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.

En la figura 1 podemos resumir los elementos antes mencionados:

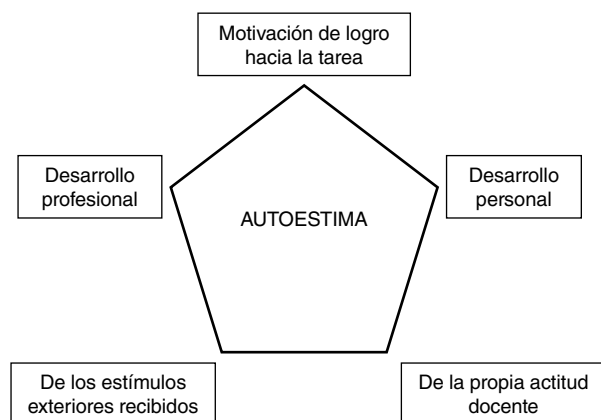


Figura 1 Elementos que configuran la autoestima docente.

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. De ahí que su entorno (administración educativa, padres de familia, comunidad en general) es de suma importancia para establecer actitudes favorecedoras en seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia hacia sí mismo.

En tal sentido, Fitts (1971) considera la autoestima como un marco de referencia tanto interno como externo que se relaciona 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.

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

Millar y Troncoso (2005) definen la autoestima profesional docente como el grado de apreciación de la propia valía que el educador tiene con la tarea (pedagógica) para la cual ha sido formado. En tal autoestima, están relacionados factores internos como la identidad, la satisfacción y la conducta profesional, y factores externos como la percepción de los alumnos, pares y comunidad escolar.

Estas consideraciones teóricas y operativas previas permiten reafirmar la enorme importancia que tienen los procesos socioafectivos de los docentes en el espacio educativo, no solo en su desarrollo profesional, sino como elemento clave en los resultados académicos y el desarrollo integral de los alumnos (Millar y Troncoso, 2005:50).

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 socioafectivo y metacognitivo.

En este mismo sentido, Huici (2000) afirma que el desempeño de un profesor, en el ejercicio de su papel, está íntimamente relacionado con 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.

Esta consideración fue reafirmada por Coopersmith (1967), quien indica que para que los alumnos posean una autoestima positiva, los profesores deben poseerla y exhibirla. De ahí, que las relaciones interpersonales docentes-alumnos son precisamente lo más importante para lograr cambios en la autoestima de sus integrantes. Así, mientras más joven es el estudiante, existe más posibilidad de que el docente influya sobre el alumno. Motivo por el cual el profesor tiene en sus manos elevar o disminuir la autoestima de los educandos (Bonet, 1991:124). En otras palabras, el educador que posee una alta autoestima suele ser más efectivo a la hora de inspirar a sus alumnos una autoestima elevada (Bonet, 1991:123).

En otros términos, el profesor puede proyectar y enseñar autoestima en el aula solo cuando la tenga él mismo suficientemente elevada. De no ser así, lo que proyecta y enseña es una imagen de insuficiencia como persona, y esta es la que los estudiantes perciben e integran como ejemplo de adulto, complementario a la figura de los padres (Voli, 1995).

Por lo tanto, un docente que se interese en esforzarse por robustecer su propia autoestima como persona y como profesional, es decir, que se acepta, se respeta, se aprecia, estará mucho mejor preparado para infundir autoconceptos positivos en sus alumnos.

En un estudio realizado por Friedman y Barry (1992), cuya finalidad fue determinar el autoconcepto profesional y agotamiento del profesor, se encontró que el 25% de los profesores ha contemplado la posibilidad de abandonar la docencia por estar "hartos de ella", el 50% declaró estar "agotados de la docencia", y un 25% se sentía frustrado y estresado por la labor docente, y es que algunos son los indicadores de los estados de ánimo que presentan los docentes: el vaciamiento vocacional de la profesión docente, fuertes presiones psicológicas y sociales que deben soportar, tan fuertes que a veces les llevan a una baja autoestima.

Algunas de las características que presentan los docentes con baja autoestima son las siguientes:

- Son inseguros con relación a sus habilidades (intelectuales y emocionales).
- No desean entrar en controversia o exponerse a la crítica.
- Evaden responsabilidades y se desestiman.
- Se consideran menos que otros.
- Son conformistas y/o fatalistas.
- Evitan participar en los cambios educativos.

- No tienen otra noción de la disciplina que las amenazas de dolor.
- Tienden a sentir que los demás son fuente de su autoestima (por ello, no enseñan que la autoestima debe generarse principalmente desde dentro).
- Tienden a utilizar su propia aprobación y desaprobación para manipular a los estudiantes con respecto a la aprobación de los adultos y los compañeros.
- Son típicamente maestros infelices.

Miranda (2004), al tratar de reflexionar sobre las razones de la baja autoestima en profesores chilenos, señala lo siguiente:

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

Sin duda, las expectativas personales, profesionales, la satisfacción del trabajo docente y la visión social de la profesión han incidido en la baja autoestima del docente.

Implicaciones didácticas del docente según su autoestima

Ciertos maestros con frecuencia expresan actitudes hacia los alumnos dependiendo del tipo de autoestima que tengan (Bonet [1991] y Vildoso [2002]). Dichas actitudes podrían reunirse en un docente con una alta autoestima:

- Clima más conducente al aprovechamiento.
- Suministra más información e indicaciones para la tarea.
- Se responde con más asiduidad e interés a sus esfuerzos.
- Oportunidades para que hagan más preguntas y den más respuestas.
- Expresión de rostro, contacto visual y gestos más cercanos y afectivos.
- Interactúa con sus alumnos, colegas y padres de familia.
- Maneja los recursos clave para una adecuada comunicación en el aula.
- Está dispuesto a la reflexión y al análisis de su concepción y práctica pedagógica.
- Maneja y aplica enfoques, estrategias y recursos metodológicos para favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales y socioafectivos de sus alumnos.
- Construye un sentido de confianza en los estudiantes.
- Basa su control de la clase en la comprensión, cooperación y participación de todos, la resolución de problemas, la ayuda y el respeto mutuo.

En cambio, un docente con baja autoestima presenta las siguientes actitudes y comportamientos en el aula (Bonet, 1991 y Vildoso, 2002):

- Da menos tiempo a alumnos que considera “peores” para responder y preguntar.
- Critica más sus fallos.
- Le alaba menos sus éxitos.
- Le presta menos atención.
- Interactúa menos con ellos.
- Le coloca a mayor distancia de ellos.
- Le da menos explicaciones.
- Le responde de forma más breve y menos informativa, con expresión más adusta y menos contacto visual.
- Tiene relaciones menos amistosas con ellos.
- Ante la duda, opta por bajarles puntuaciones.

Para Herrán (2004:14), algunos comportamientos didácticos del docente con baja autoestima están relacionados con los siguientes aspectos:

- a. Motivación profesional: influencia desde figuras externas con capacidad de ascendencia profesional o de suministro afectivo, y consideración como efecto generado en otros (autoridades, alumnos) con cuya expectativa definir la propia identidad profesional.
- b. Conservadurismo didáctico o espacio de profesionalización disminuido, entendido como:

- Inhibición de la confianza en sí mismo.
- Atribución de protagonismo reactivo y casi exclusivo a sustitutorios y prótesis del conocimiento, tales como el libro de texto, norma disciplinaria, administrativa o del centro, cánones y tradiciones como entes finiquitos, lo que siempre se ha hecho, etc.
- Por extensión, minusvaloración y desconfianza general de los alumnos como capaces de desarrollar un rol activo-expresivo (en cierta medida “docente”) y productor de conocimiento con el que enriquecer la comunicación educativa.
- Dificultad para desarrollar en sí y en el alumno un rol de investigador, innovador, creador, reflexionador, crítico, etc.
- Rechazo a la transgresión, la equivocación, la herejía normativa, al error, a las salidas de tiesto.
- Organización preventiva de la dinámica del aula centrada en los límites y en lo que no se puede (porque no se debe) hacer.
- Buen funcionamiento en marcos de relación de dependencia (seguridad personal y visto bueno de la autoridad —fuente de influencia—:

1. Desconfianza en la eficacia o el sentido de la concesión de espacios de autonomía.
2. Opción por la rutina como osera.
3. Aplicación recetaria (miope) de lo aportado por figuras de autoridad (científica, del propio terreno, etc.).
4. Hiperestesia valorativa a personas reconocidas, científicos de reconocido prestigio.
5. Identificación con “corros científicos invisibles”, paradigmas, ismos, etc., estructurados sobre narcisismo selectivo y egocentrismo colectivo, que puede afectar a la creación científica (Herrán de la, 2003b).

6. Ocasional refugio en la dogmática (científica, histórica, tradicional, etc.).
 7. Valoración de rendimiento académico por encima de la percepción de actitudes, procesos y educación en valores.
 8. Necesidad de cantidad (asistencia, regularidad) y calidad (atención, implicación) de participación didáctica.
 9. Un substrato de confianza, expectativa positiva sobre la competencia general del grupo y de todos y cada uno de los alumnos y de reconocimiento en las propias posibilidades y diversidad.
- c. Organización dependiente, rígida o inmadura.
- d. Menor presencia de recursos metodológicos que favorezcan un clima de aprendizaje especialmente orientado a la promoción de la autoestimación de los alumnos, por ejemplo, mediante el cultivo de:
- El establecimiento de sentimientos de aceptación y aprecio mutuo, de (auto) importancia de la persona en el grupo, y de la sensación de validez (aplicada y global).
 - El refuerzo natural y específico hacia comportamientos de los alumnos, especialmente ante 3 situaciones: conductas nuevas, conductas difíciles y conductas con especial implicación emocional.
 - La cohesión entre los miembros del grupo, la receptividad y escucha de todas las personas.
 - Espacios de autonomía y participación, de confianza básica en la iniciativa y responsabilidad del alumno.
 - La creatividad en función de la propia formación y la mejora social como fuente de motivación y recurso de desarrollo personal y medio para transformar la vida.
 - Las habilidades sociales y la asertividad como técnica instrumental para la mejor adaptación a las situaciones vitales ordinarias, los recursos para manejar frustraciones, etc.
 - La asunción de retos para poder disfrutar de los logros.
 - El anhelo y la satisfacción por vivir lo más conscientemente posible y más allá del egocentrismo que caracteriza la vida social del adulto (Herrán de la y Muñoz Díez, 2002).
 - La eventual prioridad de lo personal sobre lo académico, la relevancia del proyecto personal de cada alumno... y todo ello, mediante la ejemplaridad, precisamente porque se pueda disponer de una autoestima fuerte, empática y solidaria que articule un yo lo más consciente y lo menos egocéntrico posible (Herrán de la, 1997, 1998).
- c. Dificultad o interferencia para disfrutar de los propios logros o de centrarse y proyectar (se) desde lo positivo.
- d. Dificultad para expresarse con fluidez en situaciones comunicativas, por carecer de recursos para las habilidades sociales y/o por no emplearlos eficazmente.
- e. Dificultad para conceptuar a sus alumnos como personas: no seres inferiores, no seres menos capaces, no seres de los que obtener reconocimiento, seguidismo, acólitos, etc.
- f. Dificultad para experimentar el significado de la colaboración, para conceptuar a los compañeros como tales (no rivales, no agresivos).

Reflexiones finales

El sector de la educación parece ser especialmente vulnerable a la baja autoestima, es por ello que el malestar del profesorado amenaza no solo a sus posibilidades de autorrealización, sino también a su equilibrio físico y psíquico, con importantes consecuencias en la calidad de la enseñanza (Viloria y Paredes, 2002). El concepto hace referencia a la presión a la que se ven sometidos los enseñantes por intentar responder a la diversidad de demandas, teniendo que exigirse cada vez más a sí mismo, como al clima que se genera en el aula y fuera de ella.

De ahí, que la autoestima profesional docente se configura en la actualidad como un aspecto de enorme trascendencia para el ejercicio profesional docente y como constructo con carácter dinámico y, esencialmente mediador, en el que coexisten apreciaciones personales y sociales, donde la formación permanente debe estar orientada no solo a actualizaciones curriculares y de enseñanza, sino también a la motivación y elevación del estatus del docente.

Ser maestro o maestra no es una tarea sencilla, es una tarea muy prolija, que requiere considerar no solo el componente de la enseñanza, sino también asumir con gran pasión y entrega personal el propio desempeño. Pese a que el reconocimiento social de la función y su trabajo no siempre resultan muy satisfactorios, llegando a menoscabar la tarea. Es importante, que sepamos qué piensan los educadores de su propia tarea, ya que cuanto más sepamos de la forma en que los educadores viven su profesión, en mejores condiciones estaremos para hacer de ella un sistema de vida gratificante y efectivo.

Por tal motivo, la práctica educativa requiere de la mejor formación docente posible. Pero esa formación entronca por necesidad con algunos factores de la personalidad que pueden ser especialmente relevantes en la práctica de la profesión: la autoestima docente es uno de ellos, y de notable importancia, porque su satisfacción pudiera comprenderse como buena condición para emprender procesos didácticos, de desarrollo profesional y personal con mayores garantías de éxito (Herrán, 2004). Un docente con una autoestima bien articulada está en muy buenas condiciones iniciales para favorecer la formación de sus alumnos, en cualquier etapa y sin solución de continuidad.

Para finalizar este estudio, recordemos aquí, reiterando la importancia de la autoestima, las palabras de Malcolm X (1925-1965): "Si puedes llegar a través de la nieve, la tempestad y la lluvia, sabrás que podrás llegar cuando brille el sol y todo esté bien". De Hart (2005): "Cuando aprendes a

Dificultades didácticas del docente con baja autoestima

De igual manera, para el profesor Herrán (2004), el docente con baja autoestima presenta entre sus rasgos y comportamientos didácticos, dificultades de aprendizaje propias, tales como:

- a. Dificultad para asumir de forma realista la propia competencia, o de construir la autoestima desde un autoconcepto limpiamente dibujado e interpretado.
- b. Dificultad para asumir o rechazar retos sin complejos, en virtud de un distanciamiento emotivo-cognoscitivo que permita evaluar con ecuanimidad los objetos percibidos.

ser dueño de tus pensamientos, de tus emociones, de tus pasiones y de tus deseos, la vida deja de ser una lucha y se convierte en una danza". O las de Goethe (1749-1832): "Cualquier cosa que puedas hacer, o sueñes con hacer, hazla. La audacia tiene genio, magia y poder en ella. Empieza ahora", en Zagalaz (2006).

Referencias

- Bagley, C., Bolitho, F. y Bertrand, L. (1997). Norms and construct validity of the Rosenberg Self-Esteem Scale in canadian high school populations: implications for counselling. *Canadian Journal of Counselling*, 31, 82-92.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 33, 344-358.
- Battle, J. (1994). *Self-esteem: The new revolution*. Seattle: Special Child Publications.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4, 1-44.
- Bonet, J. (1991). *Sé amigo de ti mismo* (15.ª ed.). Barcelona: Sal Terrae.
- Carrasco, W. (1993). Autoestima en educadores: un diorama motivacional. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
- Collarte, C. (1992). Desarrollo de la autoestima en profesores: transferencia de poder pedagógico. *Revista Persona y Sociedad* 3 y 4, 39-51.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J. y Horwood, L. J. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*, 30, 23-39.
- Fergusson, D. M., Ergusson, A. L., Beautrais, A. L. y Horwood, L. J. (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. *Psychological Medicine*, 33, 61-73.
- Fitts, W. (1971). *Manual Tennessee self concept scale*. Tennessee: Counselor Recording Landa Test.
- Fitts, W. (1989). *Tennessee self concept scale: Revised manual*. Tennessee: WPS.
- Ford, M. B. y Collins, N. L. (2010). Self-Esteem moderates neuroendocrine and psychological responses to interpersonal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 405-419.
- Friedman, I. y Farber, B. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Hart, L. (2005). *La Familia Feliz: cómo desarrollar tu Autoestima y la de tus hijos*. Ciudad Real: Ediciones Obelisco.
- Herrán, A. de la y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas. *Indivisa Bol Estud Invest*, 4, 51-65.
- Huici, E. (2000). Estudio de validez de la escala de autoestima de Milicic and Aarón mediante la correlación con el juicio de los profesores. Tesis de Magíster. Santiago. Universidad Católica Pontificia de Chile.
- Igvarson, L. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13, 156-169.
- Johnson, J., Gooding, P. A., Wood, A. M. y Tarrier, N. (2010). Resilience as positive coping appraisals: Testing the schematic appraisals model of suicide (SAMS). *Behaviour Research and Therapy*, 48, 179-186.
- Latorre, M., Martinic, S. y Peters, C. (2004). Práctica docente y formación en las investigaciones de Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago. Universidad Católica Pontificia de Chile.
- López, E. y Schnitzler, E. (1983). Factores emocionales y rendimiento escolar. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
- Marciano, P. y Kazdin, E. (1994). Self-esteem, depression, hopelessness, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 151-160.
- Matta, C. (2002). Estudio sobre autoestima en profesores. Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación. Santiago: Universidad Mayor.
- Millar, A. y Troncoso, M. (2005). *La autoestima profesional docente: un estudio comparativo entre profesores de sectores rurales y urbanos de la Provincia de Valdivia*. Universidad Austral de Chile: Chile.
- Miranda, Ch. (2004). Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación permanente del profesorado en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 15-29.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 858-873.
- Okada, R. (2010). A meta-analytic review of the relation between self-esteem level and self-esteem instability. *Personality and Individual Differences*, 48, 243-246.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H. y Robins, R. W. (2010). Self-Esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658.
- Reasoner, R. (1994). *Building self-esteem in the elementary schools*. 2.ª ed. California: Consulting Psychologists Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- 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.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome del Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 17, 29-36.
- Vildoso, J. (2002). Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Perú.
- Voli, F. (1995). *Autoestima del profesor: manual de reflexión y acción*. Madrid: CIPA.
- Wilbum, V. R. y Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem and suicidal ideation in late adolescents. *The Journal of Adolescence*, 40, 33-45.
- Zabalza, M. A. (2001). La autoestima de los educadores. Ponencia del Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos – Santiago de Compostela. España.
- 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.º 1960458/96. Documento de Trabajo. Santiago: PUC.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2006). *Influencia del profesorado en la autoestima del alumnado*. Ponencia en el I Congreso Internacional De Educação Do Unibave. Actas. Florianópolis. Santa Catarina (Brasil).