

EL TRABAJO DOCENTE: UN REFLEJO DE LA SATISFACCIÓN PERSONAL

Ángela de Luque Sánchez
Universidad de Córdoba¹
Antonio Ontoria Peña
Universidad de Córdoba²

RESUMEN

El objetivo de este trabajo busca descubrir las dimensiones o indicadores de la satisfacción o bienestar profesional del maestro/a. Al representar un modelo para el alumnado en formación, analizamos cómo expresan su vivencia satisfactoria de la profesión. Los resultados apuntan que predomina el maestro o la maestra con interés, entusiasmo, dedicación, optimismo,...que definen el grado de bienestar en su trabajo.. La experiencia vivida como colaborador en el aula ha servido para descubrir las claves de un modelo positivo de maestro o maestra.

Palabras clave: satisfacción y bienestar profesional, alumno colaborador, modelo positivo de maestro/a, indicadores de bienestar.

ABSTRACT

The purpose of this work searches to discover(find) dimensions or indicators of the professional satisfaction or well-being(welfare) of the teacher. As he represents a model for students, we analyze how they express their pleasant professional experience. Results of their reflections point out the teacher's prevalence with the interest, enthusiasm, dedication, optimism,..dimension, wich they define the well-being leve in (at) their work. The experience, lived as the classroom collaborator, have served to find positive model keys of de teacher.

Key words: professional satisfaction and welfare, collaaborator student, positive model of the teacher, well-being indicators.

1. INTRODUCCIÓN

En grado más o menos consciente, la felicidad es algo pretendido por toda persona, por lo cual el comportamiento humano está encaminado a lograrla, aunque habitualmente nos veamos sometidos a un bombardeo de estímulos negati-

¹ Tfno. 957 212087. E-mail: ed1lusaa@uco.es

² Tfno. 957 212087. E-mail: ed1onpea@uco.es

vos. Actualmente, el significado de los términos "satisfacción", "bienestar", calidad de vida" y "felicidad" se considera equivalente. Numerosos estudiosos de esta temática (Branden, N. 1993; Csikszentmihalyi, M. 1998, 1999; Emerick, J.J. 1998; Lofland, D. 1998; Pope, A.W., McHale, S.M., Raighead, W.E., 1996; Segal, J., 1997; Shapiro, L., 1997; Goleman, D. 1997, 1999; Elías, M., Tobías, S., y Friedlander, B. 2001), nos invitan a reflexionar y tomar conciencia de la importancia del bienestar o satisfacción personal como uno de los mayores factores de incidencia de la satisfacción en el trabajo.

Nosotros, para buscar el significado de satisfacción o bienestar subjetivo, nos situamos en la dinámica de la persona e intentamos descubrir lo que sustenta su percepción cuando afirma "soy feliz, estoy satisfecho". Este enfoque sintoniza con Strack, F. y otros (1991) cuando define la satisfacción vital como "el grado en que un individuo juzga favorablemente la calidad total de su vida". Para nosotros, se trata de un estado o experiencia de la persona total, donde hay que contemplar un componente afectivo, con predominio de sentimientos positivos, y un componente cognitivo, que valora positivamente la consecución de sus expectativas. La conjunción de ambos componentes genera el estado de satisfacción, bienestar o felicidad.

Se ha tratado de identificar a la persona "satisfecha o feliz", con dimensiones de personalidad como autoestima, optimismo y buen humor, interés por los demás o altruismo, ser positiva, con objetivos realistas, no dejarse influir negativamente por los demás, etc.

Son muchos los factores que contribuyen al bienestar, la satisfacción o la felicidad. como la familia, las relaciones sociales y sexuales, el tiempo de ocio, etc. En este trabajo, nosotros nos centramos en el ámbito de la satisfacción profesional. Según expone Bisquerria, R. (2000): La satisfacción profesional viene dada por: a) *identidad de la tarea*: completar una pieza de trabajo claramente identificable; b) *significación de la tarea*: grado en que el trabajo tiene un impacto en los demás; c) *variedad de habilidades*; d) *autonomía*: grado en que el trabajo proporciona libertad, independencia y discreción; e) *feedback*: grado en que se dispone de información sobre la efectividad". En el momento actual, se está intensificando la insatisfacción profesional, denominada "burnout", término utilizado para referirse al cansancio, agotamiento, desinterés, que se sintetiza en la expresión "estar quemado".

La reflexión sobre la satisfacción profesional implica la referencia al planteamiento que del concepto felicidad hace Csikszentmihalyi, el cual lo asemeja con la significación del término "flujo" o "experiencia óptima", similar a la "experiencia cumbre" de Maslow. Vivir en estado de flujo es tener un sentimiento positivo que conlleva una total concentración y la persona inmersa en la situación, está viviendo una experiencia óptima de satisfacción y gozo, en la que no existe la ansiedad ni el aburrimiento. Este disfrute no depende de lo que uno hace sino de cómo lo hace. Consiste en mirar el trabajo desde una perspectiva positiva, y vivirlo con plenitud. El trabajo es un campo de experiencias vitales y, por tanto, es una opción personal la orientación que cada cual quiera darle para que contribuya a la satisfacción vital.

2. ÁMBITO DEL TRABAJO

El Practicum representa una experiencia de "modelado", en la que el alumno/a intenta extraer las características que identifican al maestro/a con quien ha estado durante el período de prácticas. Nuestro trabajo pretende descubrir cómo percibe nuestro alumnado la satisfacción profesional del maestro/a. Los futuros maestros/as observan en las prácticas que la satisfacción o realización personal y profesional no la da un enfoque teórico o ideológico, sino la persona que actúa en coherencia con sus convicciones y creencias educativas. En este sentido señalamos que el significado de la "satisfacción" está por encima de una concepción educativa determinada y que sintoniza con la pluralidad ideológica. El bienestar y la satisfacción se apoya en la formación como personas, sin descartar la formación técnico-profesional. Lo deseable es la integración de ambas dimensiones, personal y técnica, en la educación y aprendizaje del alumno-persona.

Nuestro objetivo, pues, tiende a descubrir dos hechos: uno, si el/la maestro/a se siente satisfecho/a con su trabajo profesional en el aula; dos, cómo refleja su satisfacción profesional en dicho trabajo. Tratamos de concienciar al futuro maestro de que su realización personal en el ámbito profesional es un indicador de la inquietud educativa.

El trabajo se ha realizado con 140 alumnos/as en formación inicial de la titulación de maestro/a de las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil.

La mayor parte del tiempo de la experiencia de prácticas presenciales en la escuela, centran su actividad en un aula concreta con un/a profesor/a, con lo cual la posibilidad de conocer lo que éste/a hace y, sobre todo, cómo y por qué lo hace es mucho mayor.

El alumnado utiliza el "diario" como técnica de recopilación de información sobre todas las experiencias significativas que vive. El resultado es una reflexión escrita y fundamentada (memoria) sobre el significado de este período de prácticas. A partir de esta reflexión global de la práctica, le planteamos que realicen un análisis individual sobre el grado de satisfacción profesional que han percibido en el/la maestro/a.

Con estas aportaciones hemos realizado el análisis de contenido dentro de una metodología cualitativa, definido por Rodríguez, G. y otros, (1996) como "un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación". En esta misma línea, aunque con matizaciones, están otros autores (Miles, M. y Huberman, A.M., 1984; Pérez, G., 1994). Este proceso presenta tres momentos importantes:

- a) **Unidades de Análisis.** Las unidades de análisis provienen de la segmentación de la información de los documentos en elementos parciales. Pueden ser desde simples palabras a símbolos o proposiciones semánticas (frases o conjunto de ellas) con un sentido propio.
- b) **Proceso de codificación.** La unidad de análisis se reduce a símbolos o códigos que facilitan la clasificación (Miles, M.B. y Huberman, A.M., 1984). Dos principios guían este proceso: a) los códigos deben estar relacionados

con la naturaleza de los datos, y b) la teoría y las cuestiones planteadas en la investigación determinan el contenido de las categorías.

- c) **Proceso de categorización.** La agrupación de códigos permite obtener categorías o estructuras simples (conceptos o expresiones conceptuales) que facilitan la identificación del contenido de la información disponible. La organización jerárquica de las estructuras simples, que corresponde a las categorías, refleja la intencionalidad teórica del trabajo.

Actualmente, disponemos de programas informáticos para realizar el análisis de los documentos que amplían las posibilidades de la investigación cualitativa. Su breve historia se inicia con el "Ethnograph" en 1985, al cual sigue, en 1987, el Nud.ist desarrollado por Richards & Richards. A partir de 1991 se presentan el Atlas-ti de Muhr y el Aquad de Huber & García. A estos programas podemos añadir otros como HyperResearch, HyperQual2, QCA, Kwalitan, Winmax, MECA, SemNet, etc. Todos los programas experimentan mejoras en sucesivas versiones con la incorporación de nuevos elementos que completan el trabajo de análisis.

En nuestro trabajo hemos utilizado el Atlas/ti, que tiene su origen en la Universidad Técnica de Berlín, entre 1989 y 1992, y cuyo autor es Thomas Muhr. Como en los principales programas de análisis cualitativo (Nud.ist, Aquad..) se distinguen dos momentos del análisis: el análisis textual y el análisis conceptual. El "análisis textual" comprende la introducción de los "documentos primarios" que contienen toda la reflexión efectuada de una muestra representativa, la distribución en "citas" y señalización de los "códigos". Se trata del proceso, que culmina con la "categorización" de su pensamiento. El "análisis conceptual" consiste en la relación de los distintos "códigos" o categorías que conlleva la interpretación de los documentos, y se plasma en "networks" o redes gráficas."

El Atlas.ti, igual que el Nud.ist y el Aquad, se consideran programas diseñados para la construcción de teorías frente a otros programas diseñados para el análisis descriptivo-interpretativo. El Atlas.ti facilita la selección, codificación y anotación del texto, además de la recuperación de datos. Pero, sobre todo, existe la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre conceptos, formando redes gráficas, con las que se pretende demostrar las teorías emergentes. Nuestra función, por tanto, consiste en recoger y organizar información, codificar y categorizar, y, finalmente, interpretar y teorizar.

3. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

El establecimiento de las categorías no se ha establecido a priori sino que se ha seguido un proceso inductivo partiendo del análisis de contenido de los propios documentos del alumnado. Conviene resaltar que nos hemos fijado, también, en los referentes que señala el alumnado para identificar la satisfacción o insatisfacción, independientemente de la mentalidad educativa, de la edad cronológica, etc.

3.1. Las dimensiones generales de la satisfacción

La satisfacción se puede definir con una serie de indicadores generales o dimensiones que hemos extraído en nuestro análisis. Se trata de un grupo de conceptos que guardan estrecha relación y que presentamos en la siguiente "network" o red gráfica. (Cuadro 1)

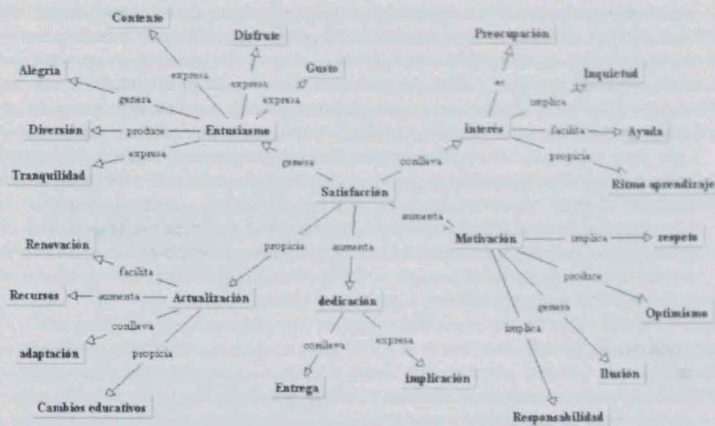


Cuadro 1.- Indicadores generales o dimensiones de la satisfacción

De una manera general, podemos anticipar que el Practicum representa una experiencia positiva en la mayoría de los casos pues, nuestros alumnos/as, manifiestan que han estado con un profesional que se siente feliz con su trabajo de maestro/a.

3.2. Reflexión sobre las dimensiones de la satisfacción

A continuación reflexionamos sobre cada una de las dimensiones obtenidas en el análisis de la satisfacción del profesorado. En la siguiente "network" o representación gráfica expresamos los principales componentes de cada dimensión, que posteriormente analizaremos más ampliamente. (Cuadro 2)



Cuadro 2.- Componentes de las principales dimensiones

Procedemos a la reflexión e interpretación de las diferentes dimensiones:

- 1ª **Entusiasmo y alegría:** La satisfacción genera entusiasmo y alegría. Cuando estos estados psicoafectivos perduran durante un largo período de tiempo llegan a constituirse en rasgos de personalidad. Los estados de humor están vinculados a experiencias de la vida pasada, por ello cuando una persona experimenta con frecuencia emociones positivas, ésta tenderá a ser alegre. (Bisquerra, R. 2000). En nuestro análisis comprobamos cómo el alumnado conecta el entusiasmo y la alegría percibida en el/la maestro/a, con la atención a lo que ocurre en el aula, con el progreso del alumnado y con el respeto por el ritmo individual del aprendizaje. Se resume en la expresión "ganas de trabajar con entusiasmo" y en la idea de que el profesor "disfruta" en su trabajo. Comentarios como "qué contenidos se van a poner mis niños cuando les dé esto" o "voy a trabajar dos horas más para poder terminar este juego para mis niños", o bien "que le encanta educar y nunca se jubilaría"... muestran que se les percibe como profesionales felices. El reflejo del optimismo y "pasión por el trabajo" se manifiesta en la organización de muchas actividades de aula y centro. Encontramos con frecuencia el entusiasmo como indicador de la satisfacción y ligado a estados de disfrute, alegría, diversión etc. que generan una disposición investigadora y creativa permanente. El alumnado ha comprendido que en el aula es preciso tener esta disposición porque como ellos/as mismos/as expresan, "las respuestas prefabricadas no existen", ya que cada contexto es diferente, igual que lo es cada grupo y cada persona. El alumnado percibe la experiencia de

aprendizaje desde su individualidad y aprende con un estilo propio. Así lo han observado y expresado en comentarios como "es consciente de que cada persona se enfrenta de forma diferente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje". Han percibido que "los profesores se veían felices y siempre tenían buena cara y ganas de trabajar", comprobando que esto puede ser una manifestación de amor del/la maestro/a hacia su profesión. Al mismo tiempo, han comprobado que esto repercute en el alumnado al traducirse en la creación de un clima adecuado para el aprendizaje, así como en un enfoque positivo del aprendizaje porque "decirles cosas bonitas y de aliento a los niños...y trabajar a gusto con sus alumnos, transmitiéndoles alegría y seguridad les hace sentirse bien en el colegio" y al mismo tiempo eleva el autoconcepto, con lo cual el rendimiento se ve favorecido. Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una situación feliz, de disfrute, "no pesa el trabajo".

- 2ª. *Dedicación.* Señala Bisquerra, R. (2000) que una persona puede considerarse afortunada cuando encuentra un trabajo donde experimenta una motivación intrínseca y en consecuencia disfruta realizándolo. En este caso, esa motivación y este disfrute se ponen de manifiesto en el alto grado de dedicación, entrega e implicación, que han observado en estos profesionales.

El pensamiento de nuestro alumnado conecta fácilmente la satisfacción del maestro con su dedicación y entrega profesional. Establece una relación de la dedicación con el interés por el trabajo, las "programaciones", la marcha de cada alumno,...y, también, con el compromiso, la implicación y la actitud dinámica en el aula. Resalta su creatividad, así como la utilización de múltiples recursos para motivar al alumnado y facilitar el aprendizaje, lo que reflejan de este modo: "...utilizaba multitud de recursos. Era muy creativa e intentaba siempre hacer las actividades lo más amenas posibles, para que sus alumnos aprendieran pero siempre disfrutando y divirtiéndose". La dedicación y entrega la identifican, a veces, con la expresión "desvivir" por el alumnado, porque han comprobado que los maestros/as "se desviven porque todo salga bien y por sus alumnos"; esto se convierte en ellos/as en una constante.

- 3ª. *Preocupación e interés por el alumnado.* La satisfacción conlleva interés y éste implica preocupación. El desarrollo integral de la personalidad del alumno/a, fin primordial de la educación, está presente en el ánimo del profesorado, pues atiende tanto al desarrollo de la dimensión cognitiva como al desarrollo de la dimensión afectiva o emocional. Se identifica esta categoría con la preocupación por el alumnado en cuanto persona, por sus sentimientos, sus problemas y dificultades, sus estados de ánimo, etc. Como señala Elías, M y otros (2001), conocer los sentimientos de los demás y establecer lazos de empatía con ellos requiere que uno sea capaz de interpretar tales sentimientos. Ello incluye tanto una escucha cautelosa como la interpretación de pistas no verbales.

Nuestro alumnado ha percibido la importancia de una educación de la dimensión emocional, manifestando que "los profesores se preocupaban mucho por

los alumnos, ya que conocían algunos de sus problemas y las dificultades que pasaban en su ambiente familiar. Trataban de conocer que le pasaba a un alumno cuando estaba triste o se comportaba mal" y estaban "pendientes de las necesidades de cada uno" porque han constatado que el profesorado "pretendía que sus alumnos se sintieran como en su propia casa, se sintieran a gusto y estimulados". En definitiva, existe la preocupación por el alumno como persona y por la creación de un clima afectivo de aprendizaje.

El/la maestro/a muestra interés, también, por la comprensión en los procesos de aprendizaje, lo que llega a generar un sentimiento de "responsabilidad total" de la educación de sus alumnos y una cierta "culpabilidad profesional" si no consigue lo que pretende. Sobre este aspecto han percibido que, generalmente, los/las maestros/as suelen manifestar expectativas altas y confianza en su alumnado "porque creen en ellos y en sus posibilidades". Se sienten responsables de que el final del proceso resulte exitoso; por eso cuando "debido a distintas circunstancias no toda la clase responde satisfactoriamente", suele generarse en ellos/as sentimientos de culpabilidad profesional y, a pesar del esfuerzo, se sienten inseguros/as "como si no estuviesen bien preparadas". Esos sentimientos son consecuencia del alto grado de responsabilidad que asumen "porque se sienten responsables directos de la educación de sus alumnos".

4ª. *Ilusión y "efecto desgaste"*. Son muchas las funciones que hoy se vienen asignando a los/las docentes, por lo cual no es extraño que muchos estén desbordados y tengan momentos de desaliento y preocupación. El alumnado es consciente del "efecto desgaste" generado por los muchos años de trabajo, los cambios educativos y sociales vividos, etc. Comprende que, en esta situación, el maestro "sienta, a veces, el cansancio, el desaliento, las ganas de terminar..." porque ven que responde a un ciclo vital y no a un desinterés profesional. Algunos maestros esperan ansiosos la merecida jubilación que, en muchos casos, les va a permitir disfrutar de otras cosas que la vida le ofrece. Al preguntarle sobre este tema nuestro alumnado comenta: "hemos percibido un alto nivel de satisfacción personal, pero como los años no pasan en balde también se halla algo cansado. Dice que ya ha pasado por todo en su profesión y que necesita cambiar de aires" y que "hay muchas otras cosas en la vida de las que le gustaría disfrutar..."

Han observado que maestros/as, a punto de jubilarse, no han disminuido su dedicación, interés e ilusión y, sin embargo, han detectado que algún maestro/a muy joven está ya "quemado", pudiendo escuchar expresiones tales como: "unos días quiero jubilarme y otros no, todo depende de cómo me levante".

En suma, han vivido la experiencia de que la satisfacción profesional no depende de la edad, aunque se observa como factor de influencia.

5ª. *Motivación y ambiente de clase*. La motivación se sitúa en un punto intermedio entre aburrimiento y ansiedad que Csikszentmihalyi, M. (1999) ha denominado "flujo" (flow). Si la tarea propuesta se sitúa muy por debajo de las posibilidades de la persona, no supondrá un auténtico reto y por ello se aburrirá. Si por el

contrario el riesgo es demasiado grande, puede generar estrés y angustia y por consiguiente desmotivación. Cuanto más flujo experimentamos en la vida diaria, más probable es que nos sintamos felices. El vínculo entre el fluir y la felicidad depende de si la actividad que produce el fluir conduce a un crecimiento personal. (Csikszentmihalyi, M. 1998).

Ha descubierto nuestro alumnado que una de las inquietudes del maestro es la motivación de sus alumnos/as y la creación de un ambiente satisfactorio en el aula. Esto requiere del maestro/a una permanente valoración de la realidad que le rodea, lo que supone el desarrollo de actitudes cognitivas emocionales (Fernández-Abascal, E.g.G. y Palmero, F. 1999) que consisten en estados de hipervigilancia que conllevan una atención selectiva y una amplificación de determinadas informaciones del entorno. En este caso han comprobado la aparición de actitudes emocionales positivas en el/la maestro/a que evidencian que son los primeros en estar motivados y, en consecuencia, persiguen también la motivación de su grupo.

En esta categoría comprobamos cómo se manifiesta más claramente la distinta mentalidad entre el maestro/a y el alumnado en prácticas: lo que aquél hace y lo que éste quisiera presenciar; se refiere al cómo realizarlo e intentar conseguirlo. El maestro puede propiciar un entorno educativo orientado hacia la autonomía donde conseguirá que el alumno/a esté motivado intrínsecamente, o bien orientado hacia el control donde la motivación del alumnado será mayormente extrínseca. Por tanto, la motivación y el interés están relacionados con la orientación metodológica y con el clima que el maestro propicie.

Nuestro alumnado ha podido vivenciar que las estrategias y recursos utilizados para conseguir la motivación y el ambiente, derivados de un modelo más tradicional, pueden no estar en armonía con los nuevos planteamientos educativos en los que ellos y ellas se están formando actualmente.

Comprenden que el/la maestro/a ha de desarrollar la capacidad de motivar a sus alumnos/as acudiendo a diferentes estrategias porque, en ocasiones el grupo es difícil y presenta características específicas como falta de atención, hiperactividad etc. Por eso han resaltado de algunos profesionales su "gran capacidad para motivar a sus alumnos en el trabajo y evitar que se distrajeran constantemente".

La motivación está muy relacionada, también, con el autoconcepto. Numerosos estudios revelan que altas expectativas de autoeficacia o competencia y la creencia de que la capacidad cognitiva puede mejorar con el esfuerzo, están asociadas al éxito³. El/la maestro/a para lograr la motivación recurre a la estrategia de fomentar un autoconcepto positivo en sus alumnos/as. La escuela tiene una enorme responsabilidad en atender de modo explícito al desarrollo del autoconcepto⁴. En este sentido, afirmamos una vez más que el currículum no

³ GONZÁLEZ, M.C. y TOURON, J. (1994).

⁴ ANDRÉ, C.; FRANÇOIS, L. (2000); BONET, J. V. (2001); BRANDEN, N. (2000); FELDMAN, J. (2000); FRANCO, V. (2002).

debe orientarse sólo al logro de objetivos cognitivos sino también al desarrollo de la autoestima y a potenciarla como meta en sí misma. Crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo es uno de los principales retos de los educadores.

El alumnado en formación ha podido comprobar en el maestro "cómo les ayuda a superar la timidez, a expresar las ideas con claridad, a motivarlos para que sigan trabajando y a valorarlos cuando les ha salido algo que creían no saber hacerlo"

La motivación requiere también comprensión de la información de ahí que aludan a ella porque han percibido que los/las maestros/as se preocupan por el aprendizaje de sus alumnos/as e "intentan siempre que aprendan de forma comprensiva y ayudando a aquéllos que quedan más retrasados".

Han percibido que una estrategia para lograr la motivación son las situaciones de participación e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El/la alumno/a tiene que sentir que se cuenta con él/ella, que es el centro del aprendizaje, comprobar que se parte de sus experiencias y que lo que aprende tiene un sentido para él/ella, es decir, una funcionalidad. De esta manera se verá implicado en el proceso de aprendizaje, lo que aumentará su responsabilidad y fomentará una motivación intrínseca. Han comprobado que "los niños se entusiasman bastante en la clase, porque él no sólo se limitaba a explicar y dar el tema tal y como venía en el libro, sino que hacía una enseñanza interactiva, relacionando materias y comentado, cuando venía al caso, temas de actualidad y experiencias que los niños siempre tenían. Todos los niños participaban continuamente en clase; además, el maestro intentaba despertar el espíritu crítico de sus alumnos". Cuando se está motivado, la ilusión y el optimismo crecen.

Se identifica ambiente satisfactorio con un clima de aceptación donde las relaciones de comunicación son fluidas y existe una situación libre de tensiones, caracterizada por la libertad, la comprensión y el respeto mutuo. Nuestro alumnado ha experimentado en sus prácticas que, cuando "en el aula existía un clima muy favorable, donde la comunicación era la norma entre el profesor y el alumnado, se facilitaba el aprendizaje resultando así un trabajo más positivo y ameno," porque el proceso enseñanza-aprendizaje necesita de ese clima de aceptación, donde la tónica es el respeto y la confianza, y donde no existe amenazas al sí mismo.

Puede afirmarse que se observan diferencias en esta categoría en lo percibido por el alumnado de Educación Primaria y de Educación Infantil. Pensamos que tal vez la razón sea que, a medida que avanzan los niveles educativos, suele existir mayor agobio por el aprendizaje de contenidos conceptuales y, por este motivo, se pueden descuidar un poco estos otros aspectos de clima y motivación.

- 6º. *Actitud de relación profesor-alumno.* La satisfacción y el entusiasmo aumentan la relación. El proceso educativo es eminentemente interactivo y el alumnado ha experimentado que la persona-maestro es, en definitiva, la vertiente más educadora. La sensibilidad humana educa más que la simple posesión de una ideología. La actitud de confianza, aceptación, comunicación, etc. se dirige al ámbito

emocional y representa el grado de identificación del maestro con su clase. Han comprobado cómo el profesorado "mantenía una relación de cordialidad, la comunicación era constante y fluida, y atendían cualquier problema que presentarían sus alumnos". No se trata de ser excesivamente cariñosos, sino de transmitir respeto, cordialidad, cercanía; apoyados en un conocimiento personal del alumnado. Expresiones como "se notaba que quería a sus niños, que compartían una relación muy estrecha, algo imprescindible para que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle adecuadamente", denotan que el alumnado ha percibido actitudes de afecto, comprensión, respeto, que "favorecen una comunicación rica y variada, que enriquece aun más la actividad educativa".

Se manifiesta también la relación de esta categoría con el entusiasmo, con sentirse a gusto etc. Y, en definitiva, con un pensamiento y sentimiento positivo del profesor hacia sus alumnos/as y el trabajo con ellos en el aula. Por lo cual, el alumnado ha podido observar que el grupo "parecía como una gran familia; éste era uno de los motivos que me hace pensar que ella se encontraba a gusto en la clase y que era recíproco porque los niños también lo estaban con ella".

Esta relación ha reavivado sentimientos vocacionales en nuestro alumnado, hasta el punto de tomar como modelo a ciertos maestros/as a los que han observado, con afán de algún día identificarse con ellos, con las competencias profesionales que les caracterizan. Puede comprobarse en expresiones como: "Es una persona que si la tuviera que calificar no sabría cómo hacerlo pero lo que sí se es que me encantaría ser una docente como ella, que lucha por los derechos de las personas y se compromete con todas las cosas. Tiene ímpetu y valentía, es solidaria y cariñosa, tiene un comportamiento un tanto alocao que la caracteriza, y pienso que estas son las cualidades que una buena maestra debe tener porque si no nunca podremos llegar a ser maestros".

Destacamos, igualmente, la relación de estas actitudes con la potenciación del autoconcepto, pues, se muestra cercano/a al alumnado, manifestándole confianza: "no es que sea excesivamente cariñoso, pero en sus palabras deja transmitir respeto y afecto por sus alumnos" ... "se preocupa por sus problemas y la relación que establece con ellos está basada en la confianza mutua, lo que contribuye a la espontaneidad a la hora de manifestar sus opiniones". Esa confianza no significa falta de firmeza, pues, "mantiene con ellos un comportamiento basado en la amistad, pero, al mismo tiempo, haciendo hincapié en la responsabilidad de cada uno"; por lo que trata de fomentar la responsabilidad y autonomía.

Nuestro alumnado ha tomado conciencia de que "las relaciones afectivas existentes entre alumno/profesor dan como resultado un clima de seguridad, afecto, compañerismo..., incidiendo en el desarrollo de aprendizaje" y la función del profesor "ha sido vista como una ayuda, que ha estado relacionada e implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

- 7^o. *Actualización y perfeccionamiento.* Los cambios sociales y educativos son observados de distinta manera, porque, como indicamos en otro momento, la adaptación al cambio es una dimensión de reacciones muy diversas. Por eso, por una

parte, se han encontrado con maestros/as preocupados por actualizarse, que son personas "bastante implicadas en su tarea", y que "constantemente se han ido renovando en sus saberes". Por otra, con aquellos que rechazan el cambio, que "no están conformes con la actual ley, no les gusta y muestran su queja al respecto diciendo que el nivel de los alumnos es muy bajo, que se realizan muchas tonterías y poco trabajo". Y por último, han observado maestros con muchos años de docencia, para los cuales "el paso del tiempo hace que se cansen con frecuencia y que hayan perdido gran parte de la ilusión". Son personas a quienes el cambio les ha llegado tarde y no muestran deseos de renovación, por lo cual "no se han adaptado a los nuevos tiempos y se mantienen al margen de nuevas metodologías e innovaciones en la enseñanza. Están convencidos de "que lo hacen lo mejor que pueden pero que no se dan cuenta de que no se han perfeccionado a lo largo de los años y quizás no quieran tener en cuenta las demandas que hoy tiene la educación".

- 8º. *Insatisfacción y desaliento*: Finalmente, hemos encontrado algunos casos donde el alumnado expresa la percepción de una insatisfacción profesional del maestro/a y cómo en algunos momentos se desanima, se desmoraliza, incluso en maestros que están comenzando a ejercer. Comenta el alumnado cómo siendo "su primer año de experiencia como profesora, se le veía bastante desanimada en su labor, a veces me comentaba qué hacía ella con una clase tan mala, quejosa decía ¡es que son malos todos!". Lógicamente, expresiones como éstas ponen de manifiesto la escasa vocación profesional, lo que conlleva esos pensamientos fatalistas hacia sus alumnos/as que se traducen expresiones como "gritaba constantemente ¡ván siéntate! ¡queréis callaros!". Estas personas muestran una infelicidad en su trabajo bajo la cual es fácil que se esconda una insatisfacción personal o, al menos, algún tipo de frustración.

A veces nuestro alumnado no llega a percibir un desánimo total, sino momentos de desaliento explicables por la multiplicidad de funciones que esta profesión conlleva y por los resultados tan lentos o escasos que a veces se consiguen. Actualmente, se le encomienda al profesorado tareas que corresponderían, por ejemplo, a la familia y, sin embargo, tienen que asumir y, en muchos casos, sin ayuda de ésta. Por eso, es comprensible que el profesorado "se muestre desilusionado cuando observa en los alumnos/as una apatía y una desgana que les hace a veces perder por unos instantes las ganas de poder hacer cualquier actividad con ellos".

De estos estados de insatisfacción el alumnado extrae la consecuencia de que "es preciso tener clara la orientación profesional" y que "una buena estrategia para no quemarse es el trabajo cooperativo con otros colegas para compartir las inquietudes educativas".

Concluimos con la idea de que el alumnado, durante su Practicum, ha percibido, en general, un nivel positivo de satisfacción personal y profesional en el profesorado, reflejado en una implicación seria, en el desarrollo de tareas adicionales, en una

dedicación plena, en la preocupación por los problemas del alumnado, en la creación de un ambiente en el aula de confianza y seguridad, etc.

Todo esto alienta nuestra creencia de que la vivencia de las prácticas en los centros, junto al posterior análisis reflexivo de la misma, supone una valiosa experiencia para lograr en el alumnado en formación una autoconciencia acerca de la vinculación existente entre la realización personal y profesional.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ANDRÉ, C. y FRANÇOIS, L. (2000): *La autoestima : gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás*, traducción de Manuel Serrat Crespo, 2ª ed. Barcelona, Kairós.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- BONET, J. V. (2001): *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima*, Santander, Sal Terrea, D.L.
- BRANDEN, N. (2000): *La autoestima día a día: reflexiones*, traducción de Daniel Menezo, Barcelona, Paidós.
- BRANDEN, N. (1993): *El poder de la autoestima*, Barcelona, Paidós
- BRANDEN, N. (1993): *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona, Paidós
- BRUER, J. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999): *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*, Barcelona, Kairós
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Aprender a fluir*, Barcelona, Kairós.
- ELÍAS, M.; TOBIÁS, S. y FRUIEDLANDER, B. (2001): *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona, Plaza y Janés.
- EMERICK, J. (1998): *Sé la persona que quieres ser*, Barcelona, Urano.
- FELDMAN, J. (2000): *Autoestima: ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...*, traducción de José Ramón Sánchez Rodríguez, Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. y PALMERO, F. (1999): *Emociones y salud*, Barcelona, Ariel.
- FRANCO, V. (2002): *La autoestima del profesor: manual de reflexión y acción educativa. 4ª ed.* Madrid, PPC.
- GOLEMAN, D. (1997): *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURON, J. (1994): *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*, Navarra, Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)-
- LOFLAND, D. (1998): *Elimine los virus mentales con PNL*, Barcelona, Urano.
- McCLELLAND, C. (2000): *El ciclo del cambio*, Barcelona, Urano.
- MASLOW, A. H. (1983): *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Kairós.
- MASLOW, A. H. (1987): *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós.

- MILES, M. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. y MOLINA, A. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*, Madrid, Narcea.
- PÉREZ, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla (2 vol.).
- POPE, A., MCHALE, S. y RAIGHEAD, E. (1996): *Mejora de la autoestima. Técnicas para niños y adolescentes*, Barcelona, Martínez Roca.
- RYBACK, D. (1997): *Trabaje con su inteligencia emocional*, Madrid, Edaf.
- RODRÍGUEZ, G. y otros, (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- ROGERS, C. (1977): *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- ROGERS, C. (1977): *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós.
- ROGERS, C. (1995): *El camino del ser*, Barcelona, Kairós.
- SEGAL, J. (1997): *Su inteligencia emocional: aprenda a incrementarla y a usarla*, Barcelona, Grijalbo.
- SHAPIRO, L. (1997): *La inteligencia emocional de los niños*, Bilbao, Grafo.
- SIMMONS, S. y SIMMONS, J. (1998): *Cómo medir la inteligencia emocional*, Madrid, Edaf.
- STRACK, F. y otros (1991): *Subjective well-bwing*, Oxford, Pergamon.