

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA

“LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DE LA LGE A LA LOGSE. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN EMOCIONAL”

Alumna: DAVINIA RAVELO DELGADO
(alu0100704679@ull.edu.es)

Tutora: TERESA GONZÁLEZ PÉREZ
(teregonz@ull.edu.es)

Modalidad: Revisión Teórica

Convocatoria: Julio

Año académico: 2014/2015



RESUMEN

La formación es un aspecto clave en cualquier profesión. A nivel educativo, la formación docente es de vital importancia construirla a partir de acciones del cambio, de la mejora de los docentes que se preocupan por un mejor cumplimiento de sus funciones, de sus fines y de sus objetivos. Para ello es necesario enfocar y relacionar la formación con la innovación, la investigación, la mejora continua, la gestión de calidad de los centros y la búsqueda de la excelencia como elementos indispensables para lograr una enseñanza de calidad que redunde en beneficio de los alumnos. También es importante que el profesorado cuente con un soporte emocional, una formación en emociones, con la cual el profesor/a sepa cómo controlar sus emociones ante cualquier situación en el aula, puesto que ellos son los pilares fundamentales de la socialización.

ABSTRACT

Training is a key aspect in any profession. At the educational level, teacher training is of vital importance to build it from actions of change, improvement of teachers who care about a better performance of its functions, its aims and objectives; for this purpose it is necessary to focus and relate training to innovation, research, continuous improvement, quality of facilities management and the pursuit of excellence as indispensable elements to achieve a quality education that students benefit, is also important that teachers have an emotional support, training in emotions with which teacher know how to control their emotions in any situation classroom, since they are the fundamental pillars of the socialization.

PALABRAS CLAVES

Formación del profesorado, Legislación, Educación Primaria, Formación Emocional.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1.INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1.1 Metodología | 5 |
| 1.2 Justificación | 7 |
| 2.SISTEMA EDUCATIVO | 8 |
| 2.1 Leyes educativas | 8 |
| 3.PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO | 11 |
| 4.FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CALIDAD Y EFICIENCIA | 14 |
| 4.1 Profesorado “eficaz” | 15 |
| 5.FORMACIÓN ANÍMICA DEL PROFESORADO | 17 |
| 5.1 Mundo de las emociones | 18 |
| 5.2 La “telaraña” emocional del profesorado | 19 |
| 5.3. Importancia de la formación emocional | 23 |
| 6.CONCLUSIONES | 25 |
| 7.BIBLIOGRAFÍA | 29 |
| 8. ANEXO | 31 |

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación. (Clark, 1995:3).

La escuela es una institución crucial para todo ciudadano en la sociedad contemporánea. La escuela se convirtió junto a la familia en el primer paso hacia la socialización de los individuos, un lugar donde se interiorizan ciertos valores, conocimientos, acciones...que marcaran el tipo de ciudadano que seremos. Como dice Clark (1995), el profesorado es el factor humano en esa institución, por el pasan las responsabilidades de que la educación sea o no de calidad, de que los alumnos tengan curiosidad por aprender, por conocer, por descubrir...El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo en el mundo educativo. Sin embargo, aunque la formación es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado, hay que tener en cuenta que sólo es un recurso, aunque está al alcance de todos, no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo y para ello se necesita una formación emocional que ayude al profesorado a controlar y utilizar sus emociones.

La formación del profesorado tiene que ser una de las prioridades en la educación. No serviría de nada tener un sistema educativo bien planteado y construido, si no tuviésemos docentes capacitados para realizar su trabajo, su labor. Así pues, la formación del profesorado tiene una enorme importancia dentro de cualquier organización y por supuesto dentro del sistema educativo. El ejercicio o práctica de la docencia en cualquier área del saber exige una búsqueda permanente de nuevas fórmulas que permitan a los alumnos adquirir y afianzar sus conocimientos de la mejor manera posible. Por ello es necesario reavivar en el profesorado su motivación profesional y el sentimiento de ser imprescindibles para la sociedad para poder aprovechar la colaboración que representa su experiencia en la educación.

Por tanto y en base a lo expuesto anteriormente planteamos los siguientes objetivos:

- Valorar la importancia de la formación del profesorado. Los docentes son el factor escolar más decisivo en los aprendizajes de los estudiantes, esto conlleva buscar nuevas formas, nuevas soluciones para mejorar la educación y resolver problemas difíciles. Para conseguirlo se debe recurrir a la formación del profesorado, puesto que una buena preparación de estos profesionales permite una práctica más eficaz y desarrollar mejor el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- Destacar la importancia de la formación emocional. La educación en emociones es prácticamente nula en la formación del profesorado. Se le da más importancia a aspectos más metodológicos, conceptuales y cognitivos que a un elemento que puede lograr una conexión Profesor/a- alumno/a, y a través de la cual pueden enriquecerse mutuamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.1 Metodología

Los docentes son los agentes más cercanos, directos y fundamentales de la socialización, puesto que todo ciudadano/a debe pasar por la escuela a adquirir conocimientos, valores, criterios...y es en ella donde la figura del profesor/a esta dibujada de manera primaria, ya que el primer contacto con la escuela de los niños/as es el profesor/a.

Este trabajo se corresponde con la modalidad de revisión teórica. Nos centramos en la Educación Primaria, ya que es, al igual que la etapa Infantil, el primer eslabón educativo de los niños/as, en el cual empiezan a ser formados y educados para la sociedad. Además de lo señalado anteriormente estudiaremos un aspecto inexistente en la formación del profesorado, la formación en emociones o formación anímica, ya que a través de esta se pueden controlar y resolver diversas situaciones que no se pueden solucionar con diversos métodos ya preestablecidos y que supuestamente son el mejor modo de afrontar ciertos problemas. Veremos una serie de líneas o hilos emocionales que cada profesor/a debe afrontar en su día a día como profesional de la educación; los principios básicos que deben contemplarse en una buena formación del profesorado y como tiene que ser un profesor/a (Profesor/a ideal) en el mundo educativo para que el sistema sea de calidad.

En este trabajo hemos empleado una metodología de análisis y estudio de fuentes bibliográficas. Consultamos material bibliográfico en la Biblioteca de la Facultad de Educación y recursos de internet, entre estos últimos Dialnet y Google académico. Entre las fuentes más relevantes se encuentran dos leyes que en la historia educativa de nuestro país son fundamentales, la Ley General de Educación (LGE), y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). También los siguientes libros y artículos de revista fueron claves para la elaboración del trabajo:

El libro titulado *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (Cases, 2001) el autor plantea una cuestión interesante como son los hilos emocionales que todo profesor debe superar. Otro de los libros utilizados es el de Imbernón (2007) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*, que hace referencia a las emociones de una manera diferente.

Igualmente la información que aportan otros autores sobre la formación emocional fue fundamental para la elaboración. El artículo de Bisquerra (2005) “La educación emocional en la formación del profesorado”, el cual nos indica qué debemos tratar en una formación emocional. No menos importantes fueron “El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros” de Fernández, Palomero y Teruel (2009) y “Las emociones y valores del profesorado” de Díaz y Marchesi (2008).

Con la realización de este trabajo pretendemos lograr una serie de competencias establecidas en el currículum del Grado en Pedagogía, con el fin de optar a dicho título universitario. A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se ha intentado hacer frente a todas esas competencias que conforman el currículum de Pedagogía, y en nuestra opinión se hemos logrado, entre otras, las siguientes:

- Analizar e interpretar el concepto de educación y los diferentes elementos que intervienen en el desarrollo de todo proceso educativo.
- Aplicar los principios básicos de la teoría del currículum en todo contexto de formación.
- Conocer las diferentes teorías que explican el desarrollo humano a lo largo de la vida, como base para la intervención pedagógica adaptada a las diferentes circunstancias y momentos del desarrollo.

- Diseñar, desarrollar y aplicar instrumentos de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas.
- Analizar los problemas ambientales y diseñar actuaciones para afrontarlas.
- Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo.

1.2 Justificación

La Formación del Profesorado se ha ido convirtiendo poco a poco en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y complejo, que ofrece soluciones y plantea a su vez problemas a los sistemas educativos, ya que cada vez existen nuevos métodos, nuevas reformas, nuevas estrategias, nuevas maneras de hacer..., que implican un cambio, y dicho cambio debe ser comunicado y enseñado a los profesionales de la docencia.

1.2.1 Concepto “formación de profesorado”

La definición más común del concepto de Formación del Profesorado es según la Generalitat valenciana (2010): *“Sistema de desarrollo profesional continuo, basado en la mejora de la práctica docente y en el establecimiento de estándares que contribuyan a incrementar la calidad y el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes”*. Por lo tanto, al mencionar la formación del profesorado nos estamos refiriendo al conjunto de actuaciones dirigidas al profesorado, sea cual sea su nivel de enseñanza, que promueven la actualización y mejora permanente en el desempeño de la labor docente, en la adecuación de sus conocimientos y métodos según la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas. Es una mejora continua de las competencias profesionales, puesto que supone adquirir conocimientos y manera de hacer frente a las necesidades y demandas que la sociedad presenta y plantea al servicio educativo, además de dar respuestas a expectativas sobre nuevos aprendizajes, el desarrollo profesional y la satisfacción laboral del profesorado. No obstante, el objetivo primordial de la formación del profesorado siempre es, la preparación de los alumnos reduciendo el abandono escolar, desarrollando las competencias básicas, enseñarles valores sociales...etc.

La formación del profesorado, según López (2001), nace de tres posibles iniciativas. Por una parte, **la del docente** que tiene un interés particular en actualizar y/o profundizar en la epistemología de su propia área de conocimiento y que también puede sentir la necesidad de esa formación en función de los cambios curriculares, que se han

producido en el sistema. Así mismo puede demandar formación para maneja situaciones problemáticas que puedan surgir en el contexto del aula. Por otra parte, surge por las **necesidades que se derivan del propio sistema educativo** (por ejemplo, la implantación de una reforma educativa), en este caso es la administración la que siente esa necesidad, por lo que diseña e impulsa un tipo de formación determinada para el colectivo de los docentes de una o varias etapas. Finalmente, la formación puede surgir **de las carencias o necesidades** que se plantean en un centro educativo: introducir una metodología determinada, incorporar las nuevas tecnologías, estrategias para atender la diversidad...etc. puede ser, entre otros, motivos para plantear la necesidad de formación. Sea cual sea el origen, en la práctica, cada una de estas posibles iniciativas se interrelacionan entre sí.

2. SISTEMA EDUCATIVO

Todo sistema educativo debe estar en permanente proceso de evaluación, transformación, adaptación y anticipación a los cambios socioeconómicos, culturales, tecnológicos, y las nuevas necesidades que la sociedad tiene en cada momento. El profesorado y los centros escolares constituyen el soporte fundamental del mismo y en consecuencia, su actualización científica, metodológica y pedagógica representa una condición indispensable para impulsar un sistema educativo moderno, de calidad y que responda a las exigencias de la mejor educación que quiere para todos los alumnos. Por todo ello, la formación del profesorado debe establecer y asegurar la conexión entre la educación y la sociedad, así como también debe garantizar la actuación competente y apropiada del docente. Toda formación que se le preste a los docentes sirve para aplicarse en el aula, al trabajo diario, con el fin de que usen los nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes adquiridas en las situaciones reales de enseñanza aprendizaje. Por estos motivos la formación tiene que estar cercana, ser útil y pensar en la mejora constante.

2.1 Leyes educativas

En España la primera ley educativa fue la Ley Moyano (1857). Sin embargo este trabajo se centrara en la ley que se formula en el año 1970 bajo el nombre de Ley General de Educación (LGE). Ésta tenía como fin, Título Preliminar, artículo 1: *“la formación humana, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirado en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura de patrias; la integración y promoción social y el fomento del*

espíritu de convivencia... ”, además, el artículo 2, garantizaba a “todos los españoles el derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una Educación General y una Formación Profesional que, de acuerdo con los fines establecidos en el artículo uno; les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos”. Estableció una educación obligatoria y gratuita para todos los españoles, denominada E.G.B (Educación General Básica) también era obligatorio y gratuito la formación profesional de primer grado, una vez que los españoles estuvieran capacitados, es decir, hubieran pasado tanto la Educación General Básica como la Formación Profesional el gobierno extendería la gratuidad al Bachillerato. Así mismo, después de realizar los estudios obligatorios y para que los españoles pudieran seguir con su educación, el estado pretendió llegar a la igualdad de oportunidades mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios para los alumnos que carecieran de los indispensables medios económicos.

En lo que respecta al profesorado *“Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente”.* La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tenga en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde (Título preliminar, artículo tercero). Además en la LGE se reconoce explícitamente que el éxito depende del compromiso e implicación de los docentes. Como factores decisivos para el éxito de la reforma que propugna la ley se destacan factores como “la personalidad del Maestro, su relación con los alumnos, la auténtica vida corporativa de los Centros docentes y el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza”, los cuales –se reconoce- “no son susceptibles de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada por el Estado”.

Después de la LGE, se promulgaron otras dos leyes las cuales tuvieron una corta vida, tras la cual y después de un proceso lento de gestación surgió la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Dicha ley centra su atención en la dimensión cívica de la educación, la importancia que ésta tiene en el desarrollo individual y social y en la transmisión de valores, sobre todo se destaca su papel en la lucha contra la

discriminación y la desigualdad de todo tipo (literalmente se menciona la de “nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”). Promulga la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, la cual debe ser gratuita, así como también propone la gratuidad de bachillerato y formación profesional. En cuanto a la formación del profesorado la LOGSE no dedica ningún título ni capítulo específico, sino que la formación docente se contempla al final de cada uno de los capítulos o secciones en los que se regula las distintas etapas educativas y en el título dedicado a la calidad de la enseñanza. No obstante, el título IV de la Ley está dedicado a la calidad de la enseñanza, señalando siete factores que contribuyen a la misma, siendo la cualificación y formación del profesorado el primero de ellos. En el artículo 56 se reconoce que la formación permanente del profesorado constituye en derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro.

Como se puede observar, ambas leyes nombran la formación del profesorado, sin embargo, esto no conlleva a que realmente se atienda la formación y dignificación del profesorado. Ahora bien, el fracaso de ambas leyes, LGE y LOGSE, en cuanto a la formación del profesorado se encuentra en la increíble necesidad de actualización, sin contar con lo que verdaderamente necesita el profesorado, es decir, fracasa más en la formación continua que en la permanente. Por ejemplo, aparece un nuevo método de enseñanza que está dando buenos resultados en Alemania, el gobierno Español considera que es conveniente implementar esa medida en los centros de enseñanza en España, sin contar con la opinión y experiencia de nuestro profesorado deciden que estos deben formarse y aplicar esta nueva medida. Es decir, que se utilicen y funcionen nuevas formas de enseñanza, nuevos modelos evaluativos, nuevos sistemas, etc. en diversos países del mundo no quiere decir que en el sistema educativo español vaya a tener igual o mejor resultado que tuvieron en otros países. De manera que la cuestión real de la educación es ¿Qué necesitan nuestros docentes para realizar una educación de calidad? Para responder a la pregunta, es necesario destacar que el sistema educativo español no tiene que ir a los avances de otros sistemas y copiarlos, sino que debe preguntar a su profesorado, y en base a esto generar leyes educativas que apoyen una formación del profesorado de calidad.

3. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), entiende la formación de profesorado como un proceso estratégico, cuya gestión y concepción debe realizarse desde una óptica globalizadora, incorporando no sólo la interacción educativa concreta sino también la detección de necesidades, la evaluación, la validación, la comunicación de la oferta y la prospectiva de cambios sociales y educativos.

La formación es considerada como una estrategia clave en el proceso de dignificación del rol de profesor no sólo apoyando su desempeño sino facilitando la actualización permanente de sus competencias y reconociendo la complejidad y mérito de su tarea. La formación debe dar respuesta a las finalidades generales del sistema educativo por tanto debe responder tanto a las necesidades del sistema como a las necesidades individuales del profesorado. Como nos comenta Imbernón (2007) la formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo. Esto implica establecer líneas preferentes de formación (idiomas, convivencia, áreas instrumentales, tecnologías de la información y de la comunicación,...).Grau, Gómez y Perandones (2009), apoyándose en lo que dicen Berbaum (1982) y Ferry (1991), conciben la acción de formación como aquella en la que el cambio se consigue a través de una intervención, en la cual hay participación consciente del profesorado, en la que existe voluntad explícita para conseguir un objetivo explicitado, así mismo se trata de un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Por el contrario, también coinciden con González (1995), cuando habla de la formación del profesorado como una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza; y con Medina y Domínguez (1989), los cuales optan por considerar la formación del profesorado como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los compañeros para desarrollar un proyecto educativo común como mejor camino de formación profesional. Godorokin (2005) opina que la formación es fundamentalmente

deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de las prácticas y conocimientos docentes. Marcelo (1994), alude a que la formación del profesorado es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional. Imbernón (2007), aunque no está en desacuerdo con todas las interpretaciones de las anteriores autores, este ve la formación como un aprendizaje constante que se conecta con el propio desarrollo profesional docente, es decir, ve el desarrollo y la formación como el complemento perfecto la una con la otra.

Según todos estos autores los conceptos de educación, enseñanza, currículum, aprendizaje de la enseñanza, diversidad del alumnado, etc. se van a traducir en la búsqueda de un modelo de profesor. Grau, Gómez y Perandones (2009) se respaldan en Grau (1995), el cual señala que para el desempeño de una actividad concreta, o para la actualización del profesorado en un tema específico, necesitaremos un modelo formativo que responda a las necesidades concretas del docente. Por este motivo, se debe prestar especial atención a una serie de principios que están presentes en el contexto de formación de profesorado y que Marcelo (1999) defiende. Dichos principios son los siguientes:

3.1 La formación del profesorado debe ser continua, la formación del profesorado es un proceso que debe tener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel educativo al que pertenezcan los docentes. Por lo tanto, es necesario conectar la formación inicial del profesorado y la formación permanente, ya que no puede esperarse que de una formación inicial se obtenga un “producto acabado”, sino que es una primera fase larga del proceso del desarrollo profesional. Como establece Fullan (1987) “El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje”.

3.2 Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, la formación del profesorado debe contemplarse y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza. Según Escudero (1992), existe una disociación entre los procesos de cambio y formación de profesores, desde su punto de vista *"la formación y el cambio han de ser pensados de forma conjunta; como dos caras de una misma moneda [...], la formación bien entendida, debe estar orientada al cambio, orientada a activar y*

reactivar aprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos".

3.3 Conectar los procesos de formación del profesorado con las demandas del profesorado, es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Es evidente la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores, además la formación que se adopta en un entorno próximo a los profesores tiene muchas más posibilidades de potenciar el cambio, la formación del profesorado es un factor decisivo de la excelencia educativa.

3.4 Formación de profesores en ejercicio, es necesaria la articulación, integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores. Es más la formación y actualización del profesor no solamente se limita al aprendizaje de unos contenidos o aspectos técnicos o teóricos que favorezcan a los posteriores procesos de enseñanza, además de todo esto, la formación del profesorado debe profundizar en la consecución de un estilo determinado de trabajo que se acerque a las necesidades propias del alumnado.

3.5 Integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores, este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor. Existe la necesidad de integración entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado, cada profesor/a, como profesionales de la enseñanza, desarrollan un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales, que han racionalizado e incluso reutilizado, es por esto que toda formación del profesorado ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum.

3.6 Buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. Hay que aclarar que decir "isomorfismo" no es sinónimo de identidad. Cada nivel educativo tiene unas posibilidades y necesidades didácticas diferentes. Sin embargo, en la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma

cómo ese conocimiento se transmite, así pues la clave está en proporcionar un método adecuado para impartir el contenido a los profesores/as que más tarde ellos transmitirán a sus alumnos/as.

3.7 Principio de la individualización, la enseñanza es una actividad con implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas, esto supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. El principio de individualización ha de entenderse no sólo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos de profesores o la escuela como unidad. Este principio entiende que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión.

Estos principios planteados hace poco más de una década por Marcelo (1999) pueden aplicarse a la actualidad, dado que el sistema educativo español no ha cambiado demasiado en los últimos años. Es más, en cuanto a la formación del profesorado se puede decir que sigue las mismas bases que cuando se empezó hablar de ello, actualizarse sobre nuevos conocimientos, metodologías... Sin embargo, un principio bastante importante como es **la formación anímica, es decir, saber controlar y educar las emociones para resolver cualquier situación a la que se enfrente el profesorado**, no se encuentra entre esos principios y ciertamente que se añadiera como un principio más ayudaría a que tuviéramos una formación del profesorado completa y de calidad.

4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO. CALIDAD Y EFICIENCIA

Tal como hemos expresado anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa inevitablemente por la figura del profesor, por tanto la mejora de la calidad educativa depende en si misma del profesorado. Los profesores/as son los transmisores más inmediatos de los conocimientos, el agente más cercano a la socialización de los jóvenes, es decir, es el formador de ciudadanos. El continuo crecimiento y avance de los conocimientos, las nuevas tecnologías, los cambios metodológicos y didácticos hacen necesaria la actualización constante del docente. La formación del profesorado debe

repercutir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta manera, debe aplicarse en el aula lo aprendido por el profesorado pero añadiendo un aspecto básico y fundamental como es la evaluación de la formación y el propio modelo para su ajuste y anticipación a la realidad educativa y para lograr la mejora continua. En este sentido, se contempla la aplicación de los principios básicos de gestión de calidad y excelencia organizativa a la formación consistentes en la anticipación, ajuste (de la oferta a las necesidades y demanda) el seguimiento y evaluación. Ahora bien, el concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de perfeccionamiento. Así, el profesorado, será el protagonista y, por lo tanto, responsable de su proceso formativo. Según Grau, Gómez y Perandones (2009), basándose en Marcelo (1994), los docentes valoraran sus procesos autoformativos, y que será mediante la interformación cuando los profesores encuentren el camino adecuado para su perfeccionamiento profesional y, también, personal. Lo realmente importante es que el profesor/a sepa cuáles son sus funciones en el mundo de la educación, y saber atajar y resolver problemas que le surgirán a lo largo de su carrera profesional, entre ellos los que presentan más dificultades son las emociones, sentimientos que presentan ellos mismos a la hora de realizar su función tanto en el aula como en el centro.

La calidad y eficiencia del profesorado en la educación pasa por sentirse cómodo siendo docente. Los conocimientos, la utilización de nuevos métodos, las nuevas tecnologías, entre otros, son importantes, sin embargo, lo que prima es la vocación, intentar avivarla durante los momentos flácidos y hacerla constante en los momentos fuertes, es el motor del mundo educativo y por ello debe mantenerse siempre, debe estar presente durante toda trayectoria profesional del profesorado, y es vital que para conseguirlo el profesorado reciba una formación amplia en todos los aspectos, pero prestando una atención especial en la formación anímica, puesto que las actitudes y las emociones que se tengan en el momento de dar clase, pueden ser importantes, ya que, un alumno/a mostrara una actitud positiva con aquel profesor/a que más conecte con él/ella.

4.1 Profesorado “eficaz”

Para pretender un sistema educativo de calidad y eficacia el profesorado debe ser instruido y formado en diversas estrategias, nuevos conocimientos, metodologías, etc. En todo sistema educativo existen diversos tipos de profesorado, lo ideal sería que entre todos los docentes solo existiera un tipo, el profesor o docente eficaz. Según Berliner (1987), un profesor/a eficaz es aquel que “consigue que sus alumnos finalicen el periodo

de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzguen apropiados para ellos”. Es decir, es aquel que consigue que sus alumnos/as obtengan unas competencias básicas y estrategias para que sean capaces de desenvolverse en la vida cotidiana, además de tener nociones y conocimientos de las diversas áreas que le permitirán en un futuro una profesión. No obstante, que un profesor pueda ser muy eficiente para un tipo de estudiantes, no implica que pueda serlo para otro tipo, por ello Grau, Gómez y Perandones (2009) destacan unos rasgos fundamentales ya establecidos por Genovard y Gotzens (1990), los cuales se pueden aplicar a la actualidad. Estos rasgos son los siguientes:

- El profesor eficaz es flexible, mentalmente abierto, adaptable, capaz de alterar el marco de referencia. Actitud positiva hacia todo cambio.
- Es sensible, capaz de dar respuesta a los cambios que se dan en su entorno personal y social.
- Objetivo. Tiene una flexibilidad cognitiva, capaz de observar desde una posición distanciada o neutral lo que está ocurriendo en el contexto instruccional.
- Auténtico. Es capaz de actuar abiertamente sin esconderse detrás del papel o el estatus profesional.
- No es dominante ni directivo, intenta no influir, directa o indirectamente, en la vida y comportamiento del alumno; permite que el alumno inicie las actividades, errores incluidos, que le pueden conducir a un aprendizaje positivo.
- Posee una serie de destrezas comunicativas que le permite transmitir de forma clara y ordenada cualquier elemento, situación o proceso en el contexto instruccional.

Ahora bien, en la actualidad es muy difícil encontrar al “profesor ideal”. Tal vez encontramos profesionales excelentes preocupados por mejorar su práctica, sin embargo existe una gran diferencia entre el profesorado de Infantil- Primaria con el profesorado de Secundaria. Los primeros procuran realizar una labor coordinada y en equipo con el resto de la comunidad educativa, con el objetivo de romper con la clásica dinámica del trabajo individual, reflexionan y se coordinan sobre aspectos metodológicos, didácticos y organizativos, encontramos a profesores que intentan que sus alumnos participen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que crean un clima abierto,

comprensivo y gratificante en sus aulas. Por el contrario, el profesorado de secundaria tiene reuniones de coordinación de las distintas materias, sin embargo su trabajo es mayoritariamente individualizado, centrado en sus materias, antepone una enseñanza monótona. Es decir, el profesor/a “suelta” los conocimientos y los alumnos reciben, haciendo que el proceso enseñanza aprendizaje no sea dinámico, propiciando que el alumnado no pueda participar activamente en la clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto lo que significa ser un profesor eficaz, como lo que podemos encontrar en el sistema educativo actual, sobre todo en Infantil-Primaria y Secundaria, está bastante claro que el profesorado debe estar dispuesto a mejorar, a aprender y a interiorizar que la mejora de la calidad de la enseñanza, y esto depende en gran medida, de su adecuada preparación personal y profesional. Por tanto, necesita disponer de recursos, técnicas, información y apoyo que le ayude a identificarse con las necesidades, los retos que plantea la sociedad educativa actual. Entonces, ¿Qué tipo de profesorado o docente se necesita en el sistema educativo actual, en la enseñanza de nuestros jóvenes? En *primer lugar*, se necesitan profesores implicados con el proceso educativo, que lo comprendan, estimulen y centren sus objetivos educativos hacia la consecución de una mejora de su calidad de enseñanza. En *segundo lugar*, el alumnado necesita profesores mediadores y orientadores en el proceso de aprendizaje, que identifiquen sus peculiaridades y singularidades, con el fin de poder ofrecerles las experiencias y recursos que requieran. En *tercer lugar*, los profesores deben propiciar y crear un ambiente de clase gratificante, donde todos los integrantes se sientan partícipes, donde la diversidad individual sea una ayuda y estímulo mutuo, donde cada uno sea valorado por lo que vale y pueda alcanzar, donde las diferencias sirvan para unir y conseguir la misma meta: valorar a la persona individual según su propia personalidad, reconociendo y potenciando las capacidades singulares que toda persona tiene. *Por último*, se precisa de un profesor que sepa programar y planificar una educación orientada al aprendizaje de competencias, ya que se debe poner énfasis en una educación centrada en los procesos de aprendizaje, más que en una educación centrada en la enseñanza.

5. FORMACIÓN ANÍMICA DEL PROFESORADO

Cada profesional docente posee capacidades distintas de resolver situaciones, dar docencia o simplemente utilizar de manera diferente los recursos que posee, por tanto,

se debe hacer entender que la formación del profesorado no solo tiene que ver con una continuada actualización de los conocimientos, áreas o materias, utilización de nuevas tecnologías...etc., sino que es una mejora continua de las competencias profesionales, dar respuestas a expectativas sobre nuevos aprendizajes, el desarrollo profesional y la satisfacción laboral del profesorado, además de abordar con importancia la formación anímica, puesto que es algo de verdadera importancia. El estado emocional de las personas influye directamente en las cosas que hacen, por ello los docentes deben saber afrontar las emociones y canalizarlas de la mejor manera posible para llevar a cabo su labor profesional, enseñar.

Se concibe la educación emocional o formación anímica como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de todas las etapas educativas, se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta.

Básicamente la formación anímica tiene como objeto adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

5.1 Mundo de las emociones

Afirmar la función indispensable de las emociones en la formación del profesorado requiere clarificar el sentido y alcance de dos elementos básicos: emociones y formación personal. Las emociones no son segundo orden, ni tampoco inamovibles, sino que son necesarias e indispensables, y pueden educarse, incidir sobre ellas y reorientarlas. Todo esto para conseguir una estructuración, un desarrollo y un equilibrio personal y social de los profesores/as, de manera que les permite afrontar nuevos retos y contribuir a la sociedad. La formación de cualquier individuo, le prepara para manejar

su vida, a través de la integración de pensar, sentir y actuar, es decir, le permite disponer de las bases personales para dar sentido a la realidad. Paralelamente a las emociones se encuentra la formación personal, la cual se suele confundir con formación profesional, tienen puntos en común pero no son lo mismo. Generalmente se afirma en los preámbulos de las leyes educativas, pero está ausente en el articulado. Esta formación nos dice que la persona es la base imprescindible para un buen ejercicio de la profesión.

Las emociones se caracterizan, según Darder (2009), como la valoración de uno mismo, de los otros y de la realidad, en función de la vinculación afectiva que se establece (me gusta-no me gusta); son la respuesta singular del sujeto que impulsa a la acción de acuerdo con el deseo, que preside lo que hago. Básicamente las emociones son mecanismos de regulación y adaptación que tienen las personas para vivir, el ajuste entre lo que se desea y lo que se vive produce satisfacción y un nuevo impulso para el cambio, el desajuste se manifiesta en malestar que puede dar lugar a agresividad o a la depresión y puede repercutir en la salud. Para entender esto debemos nombrar la inteligencia emocional, la cual expresa la capacidad de conducir la propia vida y establecer relaciones constructivas con los demás. De esta manera se puede decir que cada persona dispone de diversas competencias para educar sus emociones y para cambiar su forma de vivir.

5.2 La “telaraña” emocional del profesorado

Como se ha dicho con anterioridad, la formación del profesorado es de vital importancia en educación no solo a nivel de materias, sino también en estrategias y nuevas metodologías. Es una actualización completa para llegar a una educación de calidad, no obstante, trabajar todo esto es un paso importante en la mejora de la educación, pero hay un punto clave en que todo profesorado, sea del nivel que sea, debería formarse en su “telaraña” emocional, puesto que como en cualquier profesión las emociones influyen de manera importante en la vida profesional.

El mundo sentimental de cualquier persona es una gran telaraña, compleja y nada fácil de penetrar. Si se traslada esto a un entorno de docencia, cualquier sistema educativo debe dotar a su profesorado de una formación anímica. El estado físico y emocional que posee cada profesor/a en cualquier momento en el que se encuentre ejerciendo su profesión, influye directamente en la efectividad de su trabajo y condiciona los conocimientos que quieren transmitir y la manera de como se hace, es decir, para

ayudar a los niños/niñas y a los jóvenes es indispensable que el profesor/a se ponga en camino para educar sus propias emociones, ya que para bien o para mal los docentes influyen emocionalmente sobre sus alumnos, es más la educación emocional determina la orientación del aprendizaje y las relaciones profesor/a-alumno/a.

Sabiendo esto e incluso conociendo la importancia indudable de las emociones en la relación educativa, los docente no reciben ningún componente en su formación inicial ni permanente, de manera que buena parte de la calidad del intercambio educativo depende del fortuito aprendizaje emocional que cada uno haya desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional. Se debe tener en cuenta que la “telaraña” emocional de cada profesor debe tener una serie de “hilos” fundamentales. Según Cases(2001), estos “hilos” son la base de la formación emocional y, a la vez, los que deben controlar para desarrollar correctamente su labor profesional:

5.2.1 Miedo/Confianza: más que miedo se debe llamar inseguridad. Existen suficientes elementos que no tienen que ver con la profesión que incentivan este afecto, como puede ser la inestabilidad laboral, los destinos de trabajo, disciplina de los centros... etc. Pero la causa de la inseguridad de los docentes es irrelevante. Lo cierto es que toda situación que se dé en el exterior profesional puede acentuar o activar la labor profesional, es decir, el miedo es el enemigo invisible del desarrollo profesional del docente, pues inmoviliza y encalla la superación de dificultades, obstáculos, problemas... que pueden darse en la docencia. Así pues, los profesionales de la docencia deberían ser instruidos, formados en la confianza, la seguridad de saber resolver cualquier situación que se le presente y obtener así un desarrollo profesional.

5.2.2 Soledad/Comunicación: Siempre ha existido una presión externa, sutil, imperceptible e, incluso, tendenciosa que induce a los docentes a “callar”, es decir, existe un recogimiento individualista en la manera de trabajar, este individualismo conlleva al alzamiento de una barrera interna dentro del profesorado, se bloquea el intercambio comunicativo entre iguales. El silencio de los educadores con sus iguales bloquea el desarrollo de sus propias capacidades e impide una comunicación fluida, amena y de gran importancia. Se cree que la solución para destruir la barrera comunicativa entre profesionales esta en mantener siempre una actitud reflexiva sobre las acciones y sentimientos, no obstante, este proceso de reflexión se da de forma aislada por parte del propio

docente, y por tanto no existe un análisis compartido ni una consciencia colectiva profesional. Ahora bien, la comunicación hacia los demás, mantener un continuo intercambio de opiniones, innovaciones... en cualquier profesión, en este caso en educación, debe realizarse después de haber interiorizado actitudes de escucha, actitudes reflexivas, ya que la comunicación es el “arma” que derriba las barreras más fuertes, la que ayuda a la mejora de la vida.

5.2.3 Tensión/Distensión: La tensión es un elemento que siempre acompaña a los profesores/as, forma parte de la vida en los centros y en el aula todavía es mayor, y el docente solo cuenta con sus propios recursos, como persona individual. La tensión por inhibición (presión interna) o por exceso de acción que padece el docente, proviene de infinitas situaciones que se dan en el aula o centro, es más cada momento de tensión se acumula en un recipiente como si de llenar un vaso de agua se tratara, y dicho vaso tiene capacidad diferente para cada uno de los educadores. Así pues, es necesario que los profesores y profesoras, aprendan a tolerar la tensión, sin que esta llegue a ser nociva, para continuar con su labor docente. Esto será posible, si mantenemos una formación continuada, donde el docente aprenda técnicas de relajación, técnicas de escucha interior, herramientas de reconstrucción personal, entre otras, a través de todo esto los docentes sabrán aumentar el límite de tolerancia a la tensión.

5.2.4 Subestimarse/Autoestima: La gran mayoría de profesores y profesoras tienden a subestimarse como profesionales y como consecuencia poseen una autoestima baja. La profesión de educadores comporta una desproporcionada desigualdad entre dar y recibir, a causa de la labor que conlleva ser docente, es decir, el profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, la sociedad desvaloriza continuamente la labor que hacen, así mismo el no saber cómo actuar ante diversas situaciones va minando la confianza en sí mismos, el profesorado no escoge las circunstancias con las que se topan a lo largo de su vida profesional, no obstante si pueden escoger los pensamientos con las que hacer frente a las situaciones y no dejarlas progresar de manera negativa. Para ello, la formación debe centrarse en que el profesorado vuelva a cuando era niño, a como solucionarían los problemas, como solucionaron sus profesores situaciones parecidas..., es decir, volver y no perder el contacto con el niño interior, así pues los docentes se encontrara más consigo mismos y menos vulnerables.

Todos los “hilos” referidos, así como muchas otras emociones deben ser gestionadas y educadas por los profesores/as, además conforman la identidad del docente. Cada vez se ve con mayor claridad, el hecho de que la educación y el aprendizaje pasan por las relaciones que se establecen y en toda relación hay una dimensión afectiva que influye en el deseo de conocer y contribuye a la consolidación de conocimientos. La posición institucional del profesor/a y el tipo de relación propuesta para el funcionamiento del aula genera actitudes y comportamientos en los alumnos/as. Esto significa que la influencia o el contagio emocional en la actuación del profesor/a conduce al alumno/a a priorizar valores y estilos de comportamientos (la participación, el respeto, la convivencia...), no obstante, existe un desajuste bastante común y es que el docente o la docente exija un comportamiento que el desmiente con su actuación en el aula. Así pues la formación personal del profesorado ofrece la posibilidad de actuar de forma coherente, a partir del propio conocimiento y del de sus alumnos/as, de la predisposición de elaborar los conflictos y a establecer nuevos ajustes en beneficio, tanto de alumnado como profesorado. Por lo tanto y para que la formación anímica o emocional sea de calidad y de verdad ayude al profesorado en su vida laboral deben tratar estas competencias que son fundamentales según Bisquerra (2005):

5.1. Conciencia emocional, conocer las propias emociones y las emociones de los demás, se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto implica la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

5.2. La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. No se debe confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

5.3. La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación provienen de la raíz latina movere (mover); igual que emoción (de ex-movere, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

5.4. Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio. Las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo suelen ser de gran interés para el profesorado. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

5.3. Importancia de la formación emocional

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Según Bisquerra (2000) “Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. El trabajo que realizan los profesores/as está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros/as, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar entre el profesorado. Aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar. Las emociones negativas son inevitables. Por esto es importante aprender a regularlas de forma apropiada. En cambio

las emociones positivas hay que buscarlas. Y aun así a veces no se encuentran. Por esto, tal vez, sea mejor aprender a construirlas.

Está claro que las emociones han ocupado un papel relevante en el mundo de la enseñanza, en los tiempos actuales su importancia debiera ser aún mayor. Los cambios en la sociedad y en la familia, las exigencias sociales, la incorporación a la escuela de nuevos colectivos de alumnos, las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la ampliación de los objetivos de la enseñanza y las nuevas competencias exigidas a los profesores contribuyen a que sea fácil comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que conlleva. Pero no son sólo las consecuencias de la sociedad multicultural y de la información las que provocan las tensiones emocionales de los profesores. También la violencia de la sociedad, la marginación de determinados colectivos, las desigualdades sociales y la falta de recursos familiares y personales contribuyen a que las relaciones en el seno de la escuela sean potencialmente más conflictivas. Las dificultades para asegurar una buena convivencia en las escuelas y la existencia de maltrato entre iguales y entre alumnos y profesores son expresión de esta situación, y provoca que la presión emocional con la que viven los profesores se convierta en intolerable y arrasar cualquier razonamiento que abogue por la comprensión, el diálogo y la negociación de las soluciones. El sistema educativo vive en continuo estado de reforma, se formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevos sistemas de colaboración o nuevas competencias profesionales, lo que obliga a los profesores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo. Y todo ello genera reacciones emocionales (angustia, inseguridad, esperanza, ilusión, compromiso, apatía o perplejidad) que están presentes en la respuesta de los profesores ante los cambios que los reformadores de la educación plantean.

La tarea del docente no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige una estrecha y confiada relación personal entre el profesor/a y los alumnos/as, es decir, la enseñanza supone una interacción positiva entre un profesor/a y un grupo de alumnos/as. El mérito de la actividad docente es que esa relación es impuesta, ni alumnos/as ni docentes se eligen entre ellos, lo que provoca que la relación

sea constructiva y que la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo constituyan sus elementos constitutivos.

Mantener una actitud positiva con todos los alumnos/as a lo largo de los años es una tarea complicada, con un gran desgaste personal por la implicación vital que exige, por las características de las relaciones que establece y por las funciones que desarrolla los docentes. De manera que se hace imprescindible preparar al profesorado mediante la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal, así como ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en la importancia de que los profesores tengan una madurez que les permita afrontar los múltiples retos de la Educación desde las actitudes favorecedoras del crecimiento personal. Por lo tanto la formación emocional debe ser establecida, según Bisquerra y Pérez Escoda (2007), como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”

6. CONCLUSIONES

La formación de Profesorado es algo que debe ser continuo, no puede ser que un profesor/a deje de formarse profesionalmente al obtener su título universitario que le acredita como docente, según John Cotton Dana(s.f.), y con quien estoy en totalmente de acuerdo, “Quien se atreve a enseñar nunca deja de aprender”. Es más la sociedad debe comprender cuál es la importancia de esta formación, y para ello como dice Labarre (2000) es necesario romper con la imagen social de que la enseñanza/educación es una tarea fácil y sencilla, así pues como un trabajo difícil requiere una rigurosa formación.

No se debe olvidar que el/la docente es un pilar en la sociedad actual, Grau, Gómez y Perandones (2009) destacan lo que dice Wallace (1988), este concibe al docente como un “agente de cambio”, como impulsor de los alumnos ante los procesos de experimentación, y estimulador de los posibles retos e incertidumbres que el aprendizaje lleva consigo. Por lo que la formación debe tratar de hacer profesores/as reflexivos, críticos, flexibles, seguros de sí mismos, comunicativos, cooperantes, que centren su actividad en el aula como lugar de perfeccionamiento continuo, es decir, el profesorado está sometido a continuos cambios que afectan al alumnado, condiciones laborales,

currículo, etc., lo que implica una constante formación. La realidad, sin embargo, es que está prácticamente ausente de los actuales planes de estudio y que, mirando al futuro, el panorama no es muy alentador. La profesión del docente está cargada de relaciones humanas, de emociones y sentimientos que están presentes en los aprendizajes y en la Educación. Por ello, Fernández, Palomero y Teruel (2009) coinciden al igual que nosotros con Braslavsky (2006) cuando dice que es importante que los maestros/as posean un equilibrio emocional y unas competencias socioafectivas que les permitan afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal, así como vivir en paz consigo mismos y mantener una buena relación y comunicación con alumnos y compañeros.

Cuando se habla de formación del profesorado lo más común es que esta de respuesta a la actualización y mejora permanente del docente, en la adecuación de sus conocimientos y métodos según la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas, mejora continua de las competencias profesionales etc, No obstante, nunca se llega hacer frente a los sentimientos, emociones, es decir, lo que sienten los profesores/as ante situaciones que se producen en el sistema educativo, en el centro, en el aula, con sus alumnos, sus compañeros/as... La formación en emociones o anímica no se le suele dar la importancia que se merece, si bien es cierto que es un mundo complejo y difícil es de vital importancia, puesto que el estado físico y emocional que posee cada profesor/a en cualquier momento en el que se encuentre ejerciendo su profesión, influye directamente en la efectividad de su trabajo y condiciona los conocimientos que quieren transmitir y la manera de como transmitirlos, es decir, para ayudar a los niños/niñas y a los jóvenes es indispensable que el profesor/a se ponga en camino para educar sus propias emociones, ya que para bien o para mal los docentes influyen emocionalmente sobre sus alumnos, es más la educación emocional determina la orientación del aprendizaje y las relaciones profesor/a-alumno/a. Por tanto la situación de enseñanza-aprendizaje esta siempre condicionada por cómo se siente el profesor/a. Como dijo Albert Einstein (s.f.) “Dar ejemplo no es la principal manera de influir en los demás; es la única”, analizando esta frase se puede concluir que las actuaciones que alguien realice son un modelo a seguir por otros, así pues el profesorado de Infantil-Primaria es un modelo de referencia para los niños y niñas, en la actualidad si tu les preguntas a cualquier niño/a del sistema educativo español por su

profesor o profesora te dirán que son los mejores del mundo y que algún día querrán ser como ellos, así pues los sentimientos con los que el profesorado lleva a cabo su labor profesional día a día es muy importante, ya que como se dijo con anterioridad las emociones del profesorado influye para bien o para mal a su alumnado. Hay que destacar que los sentimientos negativos del profesorado, como el estrés, fatiga física y mental, ansiedad... son las principales causas de baja en nuestro sistema educativo, por lo que es necesario que el maestro/a se conozca, que sepa lo que vive, lo que siente, desea o espera, que comprenda cómo se relaciona con los demás, cuáles son sus posibilidades y límites, y que sea dueño de sus emociones y de su vida, puesto que no es posible que el profesor/a ayude a sus alumnos a conocerse y entender lo que les pasa, a gestionar sus emociones, a estar motivados y a ser ellos mismos, si no tiene una formación pegada a sus propias vivencias que le permita alcanzar una solidez personal. De esta forma le será posible hacer frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, mantener la serenidad ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos.

Cada situación con la que se encuentra un profesor o profesora es distinta, y como consecuencia reaccionara también de forma diferente en cada una de ellas, si bien es cierto que algunas situaciones podemos resolver a través de ciertos protocolos establecidos por órganos gubernamentales, como el protocolo de acoso del gobierno de canarias, también lo es que otras guías no ayudan demasiado. En ocasiones es necesario dejar de lado las formalidades y utilizar el sentido común y la empatía, básicamente saber controlar las emociones, utilizarlas en el momento adecuado ante cualquier situación puede llegar a resolver el problema, además de poder conectar de una forma más directa con el alumnado. Por ejemplo, un alumno/a con muchos problemas y que en el aula se comporta de forma provocativa e intenta hacer daño al profesorado a través de continuados insultos, amenazas, entre otros, ante esta situación cada profesor/a responderá de manera distinta, habrá algunos que no les afecte y otro a los que sí, produciéndoles ansiedad, depresión, miedo... Sea como sea la medida en que les afecte las diversas situaciones el/la docente son un modelo de conducta para los niños y han de dar ejemplo a los alumnos, así como fomentar el buen comportamiento en los alumnos y las relaciones que se dan entre ellos. Por esta razón es importante que todos los profesores/as tengan una buena formación anímica, ya que al saber controlar y mostrar las emociones adecuadas al momento (aunque no sean las que en verdad siente) pueden

ayudar a mejorar su labor como profesional de la educación y sentirse más seguros frente a sus alumnos/as.

En definitiva, la formación del profesorado debe ir más allá de promover la actualización y mejora permanente en el desempeño de la labor docente, en la adecuación de sus conocimientos y métodos según la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas; de buscar el profesor ideal, puesto que cada profesor/a tiene sus defectos por los cuales son diferentes; de buscar la calidad y eficacia de la formación basada en los resultados del alumnado... todo lo anterior es importante, no obstante, no es lo único relevante que puede ayudar a crear un sistema educativo de calidad, ayudar al profesorado a mejorar en su profesión.... Paulo Freire (s.f.) dijo “La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía”, y las emociones y los sentimientos de los profesores son casi más importantes que una nueva metodología, el porque es muy simple, podemos tener el profesorado más cualificado en nuevos conocimientos, métodos, nuevas competencias... pero si no sienten lo que hace, le superan ciertas situaciones por no saber controlarlas, no controla su miedo ante alumnos/as difíciles, no logra conectar con sus alumnos/as... ¿de qué vale?. El sistema no se da cuenta de que los resultados negativos de los alumnos/as vienen dados por esta sencilla razón tenemos un profesorado formado en muchos aspectos pero no en el más fundamental, la formación en emociones o anímica. El profesorado que mantienen el entusiasmo y la tranquilidad, que no se culpabilizan y disfrutan de lo que hacen, que se relacionan bien y respetan a los demás, son los que realmente tienen capacidad para crear un clima de bienestar y de felicidad que por sí mismo es educativo. De esta forma los docentes deben formarse en emociones, estar bien preparados a nivel teórico y llevar a cabo un trabajo de formación personal que les ayude a ser personas más conscientes de sí mismas, más maduras y equilibradas, para que así puedan influir positivamente en niños y adolescentes, y para que desde su propia solidez personal les ayuden a crecer y a ser ellos mismos, desplegando todas sus potencialidades (Fernández, 2005).

Por último, y desde un punto de vista intuitivo, la formación emocional facilitará que el maestro/a pueda ayudar a sus alumnos a ser felices y a disfrutar de la vida, a ver todo el valor que tienen como personas a pesar de sus dificultades o limitaciones, a que aprendan a escucharse y ser auténticos, a que no actúen para agradar o cumplir las expectativas de otros, a decidir por sí mismos, y a ser cada vez más ellos mismos, sin

olvidarse de los demás. Además no hay que olvidar que ayudaría a los docentes a tener más control sobre sí mismos y sobre su salud, ya que un conocimiento pleno de cómo actuar, de cómo utilizar los sentimientos en beneficio, puede conllevar a que se reduzcan las bajas laborales por malestar docente.

7.BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, E. A. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*; Graó. Barcelona.
- Bisquerra, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo, 1*, 356-384.
- Bisquerra, R.(2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114. Consultado el (17/06/2015) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bolívar, A. y Rodríguez, J. (2002) *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*, Málaga, Aljibe
- Casillas, S; Palacios, B. (2004), La formación del profesorado: The teachers' training. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (11), 129-138. Consultado el (25/06/2015) http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7007/1/RGP_11-9.pdf
- Marchesi, Á., y Díaz, T. (2008). Las emociones y los valores del profesorado, vol. 5.fundación Santa María, Madrid. Consultado el (22/06/2015) de <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>
- Escudero, J.; Gómez, A.(2006), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, ed. Octaedro, Barcelona.
- España. Ley General de Educación, (1970), Ed. Madrid : magisterio Español, D.L.1970
- Fernández, P(2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.
- Fernandez, M; Palomero ,J; Teruel, M; (2009)*El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestro*; REIFOP, 12 (1), 33-50. Consultado el (22/6/2015) <http://www.aufop.com>
- Generalitat Valenciana (2010), Conselleria D'Empresa, Universitat i ciencia (2/3/2015) <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fc7.pdf>
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Grau, S.; Gómez, C.; Perandones, T (2009)La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones*

- curriculares y metodología en el EEES* consultado el (28/3/2015)
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Imbernón, F. (2007), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*, Editorial Grao, Barcelona
 - Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE» núm. 187, de 6 de agosto). Consultado el (10/4/2015)http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852# analisis
 - Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE» núm. 238, de 4 de octubre), consultado el (10/4/2015)
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172# analisis>
 - Marcelo, C.(1999), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Flor del viento ediciones S.A, Barcelona. consultado el (25/3/2015)
[file:///C:/Users/media/Downloads/Formaci%C3%B3n%20del%20profesorado%20para%20el%20cambio%20educativo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/media/Downloads/Formaci%C3%B3n%20del%20profesorado%20para%20el%20cambio%20educativo%20(1).pdf)
 - Palomero, P. (2009),La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(12-2), 15-18.consultado el (30/3/2015)
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1248475003.pdf
 - Planas, J.; (2013) “*La importancia de la formación del profesorado*”; Blog canal educativo, consultado el (8/3/2015); <http://www.blogcanaleducacion.es/la-importancia-de-la-formacion-del-profesorado/>
 - Puellas, M. (2009), *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Biblioteca Nueva., Madrid.
 - Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96.
 - Valle, J. (2012), La formación inicial del profesorado según la Unión Europea. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (141), 32-50. Consultado el (19/4/2015)<http://www.nuevarevista.net/articulos/la-formacion-inicial-del-profesorado-segun-la-union-europea>

Apéndice documental

A continuación se expondrán varios artículos, documentos... que complementan el presente trabajo:

1. **Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente.**

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12220/1/Comunicacion%20Barcelona.pdf>

Este documento complementa el presente trabajo, puesto que pone en manifiesto las habilidades y competencias emocionales que poseen los/as docentes. Centra su atención en la inteligencia y la educación emocional, expresando a través de estos conceptos la importancia de que se le dedique tiempo y recursos a la formar al profesorado, tanto en la formación inicial como en la permanente, en emociones, además de demostrar cómo a través de esta formación se puede aumentar la eficacia y calidad del sistema educativo. Como parte interesante de este documento es lo siguiente:

Descripción del trabajo

Tal y como señala Gómez (2000, p. 19), “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano”.

En las relaciones alumno/profesor, no interviene sólo una relación de carácter académico y de transmisión de conocimientos, sino algo mucho más directo y profundo que involucra las características anímicas de ambas partes. En la base de la enseñanza escolar existe toda una práctica de apertura, de comunicación intra e interpersonal, de comprensión y de seguimiento, con un importante peso psicológico del profesor y de sus alumnos. La tarea del profesor presenta una gran complejidad, en particular si él mismo no ha resuelto o no está en proceso de resolución de sus propias dificultades anímicas. Una preparación del profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, representa un paso de importancia capital para la consecución exitosa de la labor docente.

Las habilidades emocionales, como se refleja en diferentes investigaciones, se consideran predictivas de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Existen evidencias, a su vez, de que la inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997), juega un papel importante como recurso de la persona para afrontar su situación laboral. Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Gerits, Derksen y Verbruggen, 2004; Bar-On, Brown, Kikcaldy y Thome, 2000).

Desde la aparición del constructo, la inteligencia emocional ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En lo que concierne al ámbito educativo se pueden destacar algunos ejemplos. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004). También se ha observado cómo la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Además, la inteligencia emocional previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Lam y Kirby, 2002; Pérez, N., Castejón, J. L., 2006). A su vez, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y FernándezBerrocal, 2003) y el control del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

En los estudios referidos específicamente al profesorado, Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los profesores que se perciben con mayor inteligencia emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas. Al tiempo, aquellos que comprenden y no atienden en exceso a las emociones propias o de los otros sienten mayores niveles de realización profesional. Estos resultados se muestran significativos incluso al controlar el efecto de variables tales como la edad, el sexo y los años de docencia (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Asimismo, Sala (2002) observó en una muestra de futuros docentes que las habilidades sociales, medidas por medio de un instrumento de inteligencia emocional mixto (EQ-i), inciden de forma moderada sobre sus valores, actitudes, creencias y estilos educativos, siendo el estilo asertivo el que mayor ajuste emocional mostraba.

Desde una perspectiva del desarrollo emocional, Saarni (2000) define la competencia emocional, partiendo del constructivismo social, como la demostración de autoeficacia en generar emocionalmente la transacción social. Las habilidades incluidas en la competencia emocional desde esta perspectiva son: conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las emociones de los otros, habilidad para usar el vocabulario emocional, empatía, comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa y de que la expresión emocional puede impactar en los otros, habilidad para afrontar las situaciones aversivas o estresantes, conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la implicación y reciprocidad emocional de las personas implicadas en la relación, y autoeficacia emocional, que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado.

Muchos de los problemas con los que se enfrenta el colectivo docente tienen que ver con el analfabetismo emocional, lo que nos conduce a la justificación de la necesidad de una educación emocional (Bisquerra, 2005) que proponga unos objetivos, unos contenidos, una metodología, unos materiales y una evaluación que permita llevar a cabo esta educación emocional en los planes de formación permanente del profesorado. De esta manera se estaría

impulsando un desarrollo tanto personal como profesional del docente. Personal en cuanto que contribuye a la prevención del estrés, la depresión y los conflictos, y profesional para que pueda ser utilizado en las relaciones con los alumnos, padres y compañeros, así como en la calidad de la enseñanza.

Pero la educación emocional más allá del enfoque preventivo tiene sentido en sí misma puesto que atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de la persona que media todas las interacciones con su entorno. De hecho en un estudio dirigido por Sarramona (2000) que identificaba y definía las competencias básicas que debían adquirirse en la escuela, los factores emocionales aparecían como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral que más valoradas estaban por el conjunto de los agentes sociales entrevistados.

El papel de la emoción en los entornos de aprendizaje afortunadamente está recibiendo cada vez mayor atención, dada la evidencia de su importante repercusión en el ámbito escolar. El medio escolar, debe ser entendido como un sistema en el que las interacciones emocionales son bidireccionales y como un espacio de socialización emocional. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

Pasando a tratar el siguiente punto, objeto de reflexión en el presente texto, como señalan Bandura, Adams y Beyer las expectativas sobre la autoeficacia son creencias sobre nuestras propias habilidades para realizar las acciones que nos llevarían a los resultados deseados. Las creencias sobre la autoeficacia controlan las acciones (Brody y Ehrlichman, 2000).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1977) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o el estrés, que acompañan a la acción. Desde este marco teórico se destaca, pues, la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta.

Bandura (1986) entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, y afirma que “la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas” (Bandura, 1995). De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando nos enfrentamos a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2001).

Las creencias de autoeficacia están relacionadas también con las actitudes de los profesores hacia la enseñanza. Los profesores con elevado sentimiento de autoeficacia manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, de modo que muestran mayor apertura a nuevas ideas, están dispuestos a probar métodos innovadores, planifican y organizan mejor sus clases y dedican más tiempo a los alumnos que se esfuerzan (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Además la autoeficacia del docente se relaciona también con el rendimiento de los alumnos, con su motivación, con su autoeficacia y con las conductas que éstos manifiestan en el aula (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la extensión con la que los profesores creen que tienen capacidad para influir en la actuación del alumno, diferenciándose dos dimensiones independientes: el sentido de eficacia personal docente o creencia de que uno “tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos” y el sentido de eficacia docente o “creencia de que la capacidad de un profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor, como son el ambiente de casa, el contexto familiar y las influencias parentales” (Gibson y Dembo, 1984), creencias que conciernen a la amplitud con la que la enseñanza puede vencer las influencias externas sobre el alumno.

El estudio del sentido de eficacia del profesor es un tema de interés que se ha relacionado con multitud de factores como son el contexto educativo, el cambio docente, los resultados instruccionales de los alumnos o el propio desarrollo profesional docente, entre otros.

Algunos estudios (Gibson y Dembo, 1984) muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. A manera de ejemplo, Gibson y Dembo (1984), encontraron que los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, mientras que los de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase, enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, puede decirse que a mayor percepción de autoeficacia docente, mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes.

Otros estudios muestran que el sentido de eficacia influye en el compromiso docente, búsqueda de desarrollo profesional y actualización (Coladarci, 1992), así como en la motivación para la innovación e implementación de nuevos enfoques o estrategias (Ghaith y Yaghi, 1997). Por otra parte, las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la manera en la que el docente asume la disciplina; es decir, aquellos con autoeficacia docente alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los de autoeficacia baja (Woolfolk y Hoy, 1990).

Ashton, Webb y Doda (1983) ofrecen un exhaustivo análisis en el que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor en ocho puntos básicos:

1. Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno.
2. Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.
3. Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que él cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.
4. Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.
5. El sentido de eficacia de un profesor puede variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.

6. El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro.
7. En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea de que un sentido positivo de eficacia puede “causar” el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder que el empleo de conductas docentes eficaces puedan influir en el sentido de eficacia del profesor.
8. Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace. La conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia.

El sentido de eficacia es un constructo que nos ayuda a entender ciertos patrones psicológicos y de conducta que presentan los profesores al asociarlo con aspectos subjetivos docentes, como son el papel que asume el profesor respecto a su función docente, las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje o los propios alumnos y la responsabilidad y atribuciones sobre los resultados de los alumnos o con aspectos ya más comportamentales, tales como la promoción de actitudes participativas en los alumnos, la posibilidad de que se tomen decisiones democráticas en el aula o el compartir los objetivos instruccionales con los alumnos además de los propios sentimientos de afecto, no sólo hacia los alumnos sino también hacia la profesión docente.

La literatura especializada ha puesto de relieve que el estado emocional que experimentan los profesores ante una situación de enseñanza determinada es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia. Los profesores reciben información de su estado emocional, pero otra cosa es que atiendan deliberadamente a estas pistas para hacerse una idea de su propia eficacia docente, o que interpreten dicha información de la forma más adecuada. En este sentido, las acciones formativas debieran apuntar a un triple objetivo: proporcionar orientación al profesorado para atender a la información más útil y relevante que les hable de su autoeficacia docente, ayudarles a interpretar e integrar correctamente dicha información y, por último, proporcionarles sugerencias y pautas concretas para el cambio.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) señalan que un buen profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlar sus emociones, ser capaz de motivarse a sí mismo, empalmar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer el conflicto y saber solucionarlo, encontrar el tono adecuado para dirigirse a sus alumnos, padres y colegas, entre otras capacidades. En este sentido, estos autores, añaden que resulta imprescindible que el profesor tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales; la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes la confianza en sí mismo que demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo y la expresión que haga de los mismos ante sus alumnos son aspectos que un profesor competente debe trabajar y afianzar.

Esta idea aparece también reflejada por Pérez, Reyes y Juandó (2001) al sostener que la formación para los profesores tiene tanto que ver con la adquisición de una mayor información y conocimiento como con la reflexión sobre su propia actuación, con el análisis sobre la adecuación de sus propios hábitos de comportamiento docente.

King (1999) alude a que si se reconocen los resultados de las investigaciones que determinan que la inteligencia emocional juega un papel importante para el ejercicio de

profesiones como la enseñanza, este conocimiento debe tener un impacto en la formación del profesorado.

Conclusiones

El rasgo más destacado de la formación del profesorado de secundaria ha sido –y continua siendo– su desarrollo desde una concepción de los profesores como transmisores de conocimientos, reforzada por su socialización como especialistas en disciplinas, miembros de una cultura profesional que podría caracterizarse de “balkanizada” (de acuerdo con la tipología propuesta por Hargreaves, 1996; 1997). Una situación históricamente consolidada que, probablemente, funcione como un obstáculo poderoso tanto ante expectativas de cambio de ese papel profesional –especialmente visible en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria– como de mayor coordinación y trabajo en equipo entre profesores (Montero, 2004).

A la hora de considerar las creencias de autoeficacia como variables de suma relevancia para incluir en los planes de formación del docente, sería importante averiguar inicialmente si el profesor parte de una baja percepción de eficacia, y si es así, si se trata de una percepción realista y objetiva, o si por el contrario responde a procesos de pensamiento erróneos y más bien irracionales que les hacen evaluar la realidad con poca objetividad, percibiéndose menos eficaces en sus tareas laborales de lo que realmente son. Convendría también analizar cuáles son sus cánones de eficacia y si éstos son demasiado elevados, para llegar a unos criterios de eficacia más realistas, teniendo en cuenta que existen circunstancias que influyen en la conducta de los alumnos y que se escapan del control de los profesores. Además, en los casos en los que haya evidencias claras de que son poco eficaces en alguna o varias labores docentes habría que ver, en primer lugar, si la propia percepción de ineficacia es lo que está haciendo que sus actuaciones sean de hecho menos efectivas y, por tanto, habría que trabajar sobre su confianza en sí mismos, y en segundo lugar, ver si lo que realmente se da es un déficit de habilidades y por tanto habría que dotarles o mejorar dichas habilidades deficitarias.

Después de haber identificado la percepción de eficacia docente como una variable que influye de manera notable en la mejora de la enseñanza, han ido apareciendo toda una serie de iniciativas que impulsan programas de prevención y mejora de los niveles de eficacia que presentan los profesores. En este aspecto, Ashton y Webb (1986) recomiendan incluir en los programas de formación de profesores experiencias que les permitan desarrollar unas habilidades sociales con el fin de establecer unas relaciones de confianza con los alumnos, posibilitándoles al mismo tiempo un aprendizaje más autónomo. A nivel contextual, y al considerar que el sentido de eficacia es altamente situacional, proponen que se proporcione a los profesores en proceso de formación un amplio rango de experiencias en diversos contextos a fin de que se familiaricen con aquéllos con los que se enfrentarán una vez superada la etapa formativa. Aprender a reflexionar sobre la docencia es también uno de los puntos clave que sugieren a la hora de aumentar los niveles de eficacia, y se debe ayudar a los profesores, tanto en formación como en servicio, a analizar aspectos específicos de su actuación docente en relación con el contexto en el que ésta se da.

Algunos de los aspectos a considerar en los programas de mejora del sentido de eficacia son los grupos de apoyo, la planificación docente y el trabajo en equipo, la facilitación de procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia y la toma de decisiones colegiadas, ya sea para profesores que se encuentran en el proceso de formación inicial o en servicio. Como ejemplos de programas concretos se pueden citar Dare to be you (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer y Macphee, 1995) y el proyecto Ride (Strychasz y Arredondo, 1996). En general,

dichos proyectos contribuyen a la mejora del sentido de eficacia mediante el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula.

Como vemos, un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, la cual ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

Siguiendo las aportaciones de Morey (2001), la administración, por su parte, también tiene un importante papel a la hora de no sólo contribuir a la mejora de los niveles de eficacia del profesorado, sino también para obtener una mejor calidad educativa. Entre las actuaciones que pueden mejorarlo encontramos la potenciación de la dirección, realizando un verdadero seguimiento del trabajo que ejercen los diferentes miembros del equipo directivo, la estimulación de la evaluación interna de centros, de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, el favorecimiento de espacios de coordinación en los que el profesorado pueda trabajar en equipo, el ofrecimiento de un verdadero apoyo al profesorado, y la facilitación de programas de formación específicos donde los profesores puedan realmente conocer cuáles son sus verdaderas competencias docentes, mejorar las relaciones interactivas con los alumnos así como las percepciones de los profesores respecto al papel del resto de la comunidad educativa y, entre otros, practicar nuevas técnicas docentes en las aulas con el adecuado seguimiento y supervisión de las mismas.

Para incluir la educación emocional en la docencia ésta debe formar parte del bagaje psicopedagógico de los profesores y para ello debería ser uno de los campos de conocimiento más relevantes en su formación. Las ventajas que ofrecería una mejora en la formación psicoeducativa del profesorado resultan evidentes. En términos generales, implicaría mayor nivel de organización, de motivación, de comunicación y de reflexión sobre los objetivos educativos, lo que sería muy favorable para la motivación y satisfacción de los alumnos, para el desarrollo de cualquier disciplina y para una mejor preparación profesional.

2. El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional.

http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Carmelo_Torre.doc

Este otro documento intenta dar una perspectiva de cómo afecta la docencia a la salud de los profesores/as. De esta manera hemos creído oportuno destacar este documento, ya que podemos conectar el malestar docente con una mala formación del profesorado en el aspecto emocional. Y es que el mundo emocional es muy complejo y controlando pequeños hilos podemos aliviar el malestar de los/as docentes. En este documento lo más interesante ha sido:

FACTORES QUE PROVOCAN MALESTAR EN LOS DOCENTES

Al hablar de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente es necesario atender tanto a las variables individuales (Brown y Ralph, 1994; Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005) como a las

organizacionales (Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn *et al.*, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005). Las primeras funcionan como auténticas variables moduladoras de las posibles respuestas que los profesores puedan emitir ante determinadas situaciones amenazantes (variables organizacionales), ya que como sabemos los docentes no afrontan los conflictos de forma unísona y por tanto ante un mismo evento negativo la intensidad y orientación de la respuesta puede variar.

3.1. VARIABLES INDIVIDUALES

Dentro de las variables individuales es importante atender a todas aquellas que más atención han recibido en la literatura sobre el tema: género, edad, mantener pareja estable, ciclo educativo, experiencia, titularidad del centro educativo y algunos componentes de la personalidad como neuroticismo, perfeccionismo y autoeficacia. No obstante, como a continuación se recoge, no suele haber acuerdo sobre el papel que juegan algunas de estas variables individuales en el desarrollo de la sintomatología específica del malestar docente.

De este modo, para Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) y para Cunningham (2004) las mujeres docentes, comparadas con los varones docentes, presentan un menor nivel de estrés. Este dato no ha podido ser replicado por otros estudios, los cuales no han observado tales diferencias (Smith y Leng, 2003; De la Torre y Godoy, 2004 a; Weng, 2005). Si se atiende a la depresión parece que no existen diferencias de género (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a) y algo semejante ocurre con la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a).

Tomando como referencia la edad de los profesores, algunos trabajos no han obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto al grado de estrés laboral (Smith y Leng, 2003) o depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992). Sin embargo, otros estudios han encontrado una relación directa y estadísticamente significativa entre la edad del docente y la depresión (Jurado *et al.*, 1998).

El hecho de no tener pareja habitual ha sido subrayado en diferentes investigaciones como un factor de riesgo en el desarrollo del “burnout” del profesorado y por consiguiente ha de tenerse muy presente (Hewitt, 1993; Oliver, 1995; Chen y Miller, 1997).

Dentro de la enseñanza primaria, atendiendo al ciclo en el cual imparte docencia el profesor, no suelen darse diferencias estadísticamente significativas para la depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a), tampoco para la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a) o el estrés laboral (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; De la Torre y Godoy, 2004 a).

Con la experiencia docente ocurre algo parecido a lo comentado para la edad, así algunos autores refieren unas puntuaciones más elevadas en depresión a medida que se incrementa la experiencia docente (Jurado *et al.*, 1998), en tanto que otros autores no han encontrado diferencias en función de la experiencia, ni para la depresión (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; De la Torre y Godoy, 2004 a), ni para la ansiedad-estado (De la Torre y Godoy, 2004 a). Continuando con la variable experiencia, pero ahora en función del estrés laboral, hay que admitir que en este caso pueden darse algunas diferencias que se concretarían en una

disminución del estrés a medida que aumenta la experiencia docente (De la Torre y Godoy, 2004 a). Así, Cunningham (2004) observó que los docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufrían niveles de “burnout” más elevados que el resto del profesorado.

Otro aspecto importante a añadir es la titularidad del centro educativo donde se imparte clase. Así los profesionales de la docencia pública, en comparación con los que ejercen en centros privados, presentan puntuaciones más elevadas en depresión (Jurado *et al.*, 1998; De la Torre y Godoy, 2004 a), así como en estrés (Ahart, 2004; De la Torre y Godoy, 2004 a) y en ansiedad-estado, si bien en el caso de la ansiedad-estado los índices no alcanzaron la significación estadística (De la Torre y Godoy, 2004 a). Una posible explicación, al menos en parte, vendría dada por las diferencias individuales que también presentan los alumnos de ambos tipos de centro (De la Torre y Godoy, 2003).

En otro orden de cosas, se han encontrado algunas relaciones entre ciertos componentes de la personalidad del profesor y el “burnout” (Hewitt, 1993). De este modo, se han obtenido correlaciones positivas entre la dimensión neuroticismo y estrés (Ahart, 2004). A juicio de Warnemuende (1996) los docentes que presentan características de personalidad tales como gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir “burnout”. Por último, al estudiar autoeficacia y “burnout”, Friedman (2003) encontró que la percepción de autoeficacia del docente correlacionaba negativamente con la percepción de “burnout”.

3.2. VARIABLES ORGANIZACIONALES QUE INDUCEN MALESTAR

Atendiendo a los principales determinantes organizacionales, es necesario destacar los siguientes aspectos: excesivo trabajo, multiplicidad de demandas, ambigüedad y conflictos del papel a desempeñar, así como insuficiencia de recursos, ratio profesor/alumnos, burocracia, escasa autonomía en la toma de decisiones, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos (Chen y Miller, 1997). La sobrecarga de trabajo ha sido subrayada por diversos autores (Van Horn y colaboradores, 1999; Dorman, 2003; Pisanti, Gagliardi, Razzino y Bertini, 2003). Por su parte, Ahart (2004) considera que el comportamiento hostil de los alumnos representa un papel fundamental en el origen y desarrollo del malestar docente.

Centrando el tema en investigaciones concretas a nivel internacional, y sin ánimo de agotar la relación de estudios, se ha considerado oportuno recoger algunos trabajos a título ilustrativo para mostrar la importancia que presentan las diferentes variables organizacionales en zonas geográficas tan alejadas como: EE.UU., Reino Unido, Australia, Malta, Israel o Hong Kong.

Así, podemos decir que los profesores rurales de Washington consideran la premura de tiempo como el agente más estresante, seguido por otros como la falta de apoyo por parte de la administración, escasa motivación de los alumnos y falta de disciplina (Keiper y Busselle, 1996). De un extenso análisis realizado por Marlow y colaboradores (1996) en 18 estados del noroeste, sur, sureste y centro-oeste de los EE.UU. se desprende que los aspectos que conducen a los profesores de primaria y secundaria a pensar en la posibilidad de abandonar la profesión son: la falta de disciplina, escasa motivación, pobres actitudes en los alumnos,

pérdida de respeto de la comunidad hacia el docente (padres, estudiantes y administración), inadecuadas condiciones de trabajo, exiguas retribuciones, escasa efectividad en el trabajo, aburrimiento debido a la rutina, así como estrés y frustración. Continuando con EE.UU., la falta de respeto, de atención y la no existencia de unas mínimas condiciones de sociabilidad son subrayadas por Friedman (1995). La incompetencia y falta de cooperación de la administración sería la principal causa del desgaste del profesorado en opinión de Natale (1993) y Young (2004), según Natale le seguirían otros aspectos tales como el agravamiento de las condiciones sociales, inadecuadas retribuciones y amenazas de despido. Hewitt (1993) destaca algunas causas tales como el comportamiento de los estudiantes y las relaciones con ellos, sombrías expectativas, mal ambiente de trabajo, pobre participación en la toma de decisiones, escaso apoyo de los padres, el factor tiempo, insuficiente preparación universitaria, exceso de trabajo y escasas retribuciones.

En una investigación llevada a cabo en el noroeste de Inglaterra se puso de manifiesto que los mayores agentes estresantes eran los derivados de las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la administración y el factor tiempo (Brown y Ralph, 1994). Para Manlove (1994) los conflictos derivados de las interacciones sociales y la ambigüedad están claramente relacionados con el “burnout”. Otro factor muy importante viene representado por las continuas innovaciones en la enseñanza (Ryan, Connell y Deci, 1985; Brown y Ralph, 1994).

Desde Australia nos llegan datos que respaldan la idea de que un pobre apoyo social incide directamente en el desarrollo del “burnout” del profesor (Sarros y Sarros, 1992). Este dato también ha sido refrendado en EE.UU. (Talmor, Reiter y Feigin, 2005; Weng, 2005). En la isla de Malta se observó que los profesores más insatisfechos presentaban un mayor índice de absentismo, siendo más probable el abandono de la enseñanza en dicho grupo (Borg y Riding, 1991).

De un trabajo llevado a cabo en Israel se desprende que existen claras relaciones entre el “burnout” y las percepciones que manejan los profesores sobre sí mismos, así como entre el “burnout” y la visión que tienen dichos docentes sobre la forma en que son percibidos por los demás (Friedman y Farber, 1992). A las mismas conclusiones llega Byrne (1992) al considerar que el “burnout” afecta a las autopercepciones de los docentes.

Para los profesores de Hong Kong los seis factores que más estrés producen son: el mal comportamiento y desinterés de los alumnos, la función inspectora, las demandas del curriculum, los requerimientos al margen de la enseñanza, el excesivo trabajo y la falta de reconocimiento social de la profesión (Tang y Yeung, 1999).

Aunque el malestar docente, como se ha podido apreciar, está conformado por unos factores que básicamente se repiten en los diferentes países, no es extraño encontrar algunas características propias de ciertos sistemas educativos. Incluso dentro de un mismo estado es posible observar esas peculiaridades junto a otros aspectos más generalizados. Por ejemplo, en el País Vasco, y más concretamente en la provincia de Guipúzcoa, los docentes suelen señalar como causas de su elevado estrés la excesiva ratio profesor/alumnos, las condiciones que se derivan de las propias comarcas vascas y el dominio del eusquera (Aizpurua *et al.*, 1993).

Partiendo de diferentes estudios, Polaino-Lorente (1982) ha realizado un esfuerzo clarificador, que se considera bastante acertado, de las posibles fuentes que originan el malestar docente, clasificándolas por grupos. Las causas y factores intervinientes han sido divididos entre aquéllos que estarían inmersos dentro del denominado “texto pedagógico” (vertiente pedagógica en Martínez-Abascal y Bornas, 1992) y aquéllos otros que se encuadran dentro del “contexto pedagógico” (vertiente sociológica para Martínez-Abascal y Bornas, 1992). El “texto pedagógico” estaría integrado por factores que inciden en la relación profesor-alumno. El “contexto pedagógico” aludiría al conjunto de relaciones, medios y aspectos organizativos que sin derivarse directamente de la mencionada relación, inciden modelando el vínculo docente-discente. Dentro del “texto pedagógico” Polaino-Lorente (1982) diferencia cinco grupos de variables:

- Dificultades propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje: dificultades en la práctica de la enseñanza individualizada, programaciones, temporalización de las actividades, evaluación de los alumnos, despertar y mantener el interés de los alumnos, conocimiento de la materia a enseñar y metodología correspondiente.
- Problemas derivados de la interacción profesor-alumno: el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos, actitudes negativas hacia el aprendizaje, adaptación a las características individuales de los alumnos y la rutina de clase.
- Efectos que dimanen de la egoimplicación del profesor en su actividad docente: las evaluaciones que sufre el profesor por los restantes miembros de la comunidad educativa, la escasa consideración social de la profesión, el engaño de los alumnos, la autoevaluación del docente y la aceptación de las ideas de otros.
- Consecuencias de la percepción de inadecuación del profesor para lograr los objetivos: dudas sobre la autoidoneidad del docente, conservar el equilibrio personal y cumplir con aquello que los alumnos esperan del profesor.
- Las que emergen debido a la ansiedad de expectación: la falta de tiempo para preparar las clases, para aplicar los conocimientos de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario.

Por otra parte, los factores relacionados con el “contexto pedagógico” serían: la función de inspección, condiciones laborales y retribuciones, insuficiencia de material, recursos e instalaciones, ratio profesor/alumnos, organización escolar, relaciones con padres y otros profesores, tareas burocráticas y paraprofesionales, así como falta de ayudas económicas para las actividades complementarias.

Thode, Morán y Banderas (1992) entienden que son los factores externos al sistema de enseñanza los que en mayor proporción instigan el malestar docente. En esta misma línea, Esteve (1995) acentúa el papel que presenta el marco social donde trabaja el profesor en la génesis de los conflictos y problemas de salud que aquejan a los profesores. Por tanto, para él, los mencionados problemas no pueden ser explicados aludiendo a las características individuales de los enseñantes.

Según Esteve (1995), algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente serían: los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable de exigencias sobre el docente (científicas, técnicas, culturales,

pedagógicas, psicológicas y sociales), la inhibición educativa de la institución familiar, la dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la carencia de expectativas laborales en los alumnos, la escasez de recursos, deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado.

PRINCIPALES SÍNTOMAS DEL MALESTAR DOCENTE

En el apartado previo se han identificado y tratado diversas causas que pueden producir malestar en los docentes, ahora corresponde analizar la manifestación, en forma de síntomas, de dicho malestar. El estrés laboral o “burnout” (síndrome del “quemado”) ha ido adquiriendo en la última década un progresivo protagonismo entre los síntomas del malestar docente, es por lo que se le va a dedicar una especial atención. Para comenzar, es razonable argumentar que el “burnout” afecta a todas las profesiones (Salanova, Grau y Martínez, 2005) pero, por lo que hasta ahora se conoce, suele ser más invasivo en ocupaciones y servicios basados en las relaciones humanas como es el caso de la educación (Eastman, 1996). Dentro de las diferentes profesiones que tienen por objeto ofrecer servicios públicos asistenciales, los docentes presentan unos niveles de “burnout” destacados (Brown y Ralph, 1994; Schamer y Jackson, 1996).

Algunos síntomas propios del “quemado” son su insatisfacción con el trabajo, negativismo, aburrimiento, falta de preparación, irritabilidad, frecuentes enfermedades, afección de la memoria, cansancio y depresión (Eastman, 1996). Las investigaciones más recientes están adjudicando a la irritabilidad un papel específico en la inducción y desarrollo del “burnout” (Dormann y Zapf, 2002). El “burnout” interfiere en la vida física, intelectual, social, psicoemocional y espiritual del docente (Eastman, 1996; Terry, 1997). La actitud negativa hacia los estudiantes ha sido señalada por Schamer y Jackson (1996). Estos autores añaden que el sujeto se ve incapaz de enfrentarse de forma eficaz a las continuas agresiones de los factores estresantes, dando como resultado una pérdida de energía, reducción de la capacidad ideativa y volitiva. Xiao y Wen (2004) han resaltado el debilitamiento global de la salud mental del profesorado: afección de las relaciones personales, hostilidad, somatizaciones, comportamientos compulsivos, ansiedad, depresión y paranoidismo.

Parece ser que el “burnout” afecta más a los profesores que trabajan con alumnos de educación especial (Boe *et al.*, 1993) o que integran en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales en número superior al 20% del alumnado (Talmor *et al.*, 2005), también en mayor medida a los profesores que a los directores (Hipps y Halpin, 1992; Oliver, 1995). Partiendo de una muestra de 1.346 maestros pertenecientes a 115 centros educativos, Fernández-Castro, Doval y Edo (1994) han observado que durante los periodos de estrés crónico los docentes reducen el tiempo dedicado a dormir, descansar o relajarse, viéndose afectados sus hábitos de salud.

Continuando con los síntomas del malestar docente, pasemos a analizar ahora las relaciones existentes entre los tres principales síntomas. Así, se puede decir que se observan ciertas dificultades para establecer distinciones nítidas entre ansiedad y depresión (Clark y Watson, 1991) y ello se explica precisamente por las fuertes correlaciones positivas encontradas entre ambas variables (Spielberger *et al.*, 1970; Clark y Watson, 1991). Se debe

reseñar que dicha correlación es algo constante tanto en trabajos de psicopatología infantil como de adultos (Mitchell *et al.*, 1988; Strauss *et al.*, 1988; Fleming y Offord, 1990). En lo que respecta a la ansiedad y el estrés, Gotlib (1984) así como Nezu, Nezu y Nezu (1986) y Weng (2005) informan que la fuerte vinculación entre ambos trastornos no debe llevarnos a considerar que se trata de conceptos sinónimos. El estrés origina, aunque no siempre, la ansiedad, si ésta es considerada en lo que respecta a su dimensión efectorial, comportamental y biológica. La ansiedad desencadena el estrés si tomamos como referencia la dimensión cognitiva, intencional y subjetiva de dicha ansiedad (Polaino-Lorente, 1982). Depresión y estrés, por su parte, correlacionan positivamente en muestras de estudiantes universitarios (Gotlib, 1984; Nezu *et al.*, 1986) y en las de personal docente (Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Oliver, 1995; Weng, 2005).