

# HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS Y DESARROLLO PERSONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MÁXIMO PADRÓN HERNÁNDEZ\*

Este trabajo pretende conocer las demandas del profesorado de la enseñanza no universitaria respecto a las habilidades socioafectivas necesarias para el ejercicio de su actividad docente. Por otra parte, ofrece un marco de reflexión y propuestas en torno a la formación, tanto inicial como permanente. Este trabajo fue realizado con una muestra de 435 profesores de Canarias (España). Demandan que la formación docente les habilite para su tarea como educadores y no sólo como transmisores de conocimientos.

The objective of this paper (work) is to discover the demands of non-university teachers concerning the socio-affective skills needed for their teaching activity. On the other hand, it offers some points of reflection and proposals regarding their initial as well as permanent training. This paper was based of the information received from a sample of 435 teachers in The Canary Islands (Spain). They ask that their teacher training makes them proficient not only as givers of information, but as educators as well.

## Introducción

Conocer los indicadores de la insatisfacción profesional del profesorado y las demandas de los docentes de la enseñanza no universitaria, nos ofrece un marco de reflexión con el fin de descubrir líneas de acción y propuestas que, desde la perspectiva socioafectiva, debemos considerar en los planes de formación, tanto inicial como permanente.

## La insatisfacción del profesorado

---

\* MÁXIMO PADRÓN HERNÁNDEZ es Profesor del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.

La motivación de la conducta de las personas tiene que ver, no tanto con la reducción de la necesidad (Hull, 1950) o de la incertidumbre (Kagan, 1972), sino más bien, con el compromiso en aquellas actividades que le permitan demostrar su competencia y autorrecompensa (White, 1959).

En el caso del profesorado, no podemos circunscribirnos para explicar su satisfacción profesional, a un modelo fundamentado en un aumento o disminución de las características y condiciones de trabajo, como puede ser el salario o el tamaño de las escuelas. Es muy importante tener en cuenta las expectativas del profesorado y saber que su motivación es bastante más compleja (Delgado L. y Barrio S., 1991). Las personas se mueven por motivos de un nivel superior o "personales" como son los que le comprometen en su autorrealización, ya que la dimensión verdaderamente humana del trabajo "se refiere básicamente al desarrollo psicológico del individuo (autorrealización)" (Tolrá, 1976; 1977).

Delgado L. y Barrio S. (1991), evaluando la satisfacción del profesorado, dicen que la Administración Educativa sigue el criterio de concebir al profesorado como un medio de producción por el que se le paga un salario. Sin embargo "la investigación disponible deja muy claro que el incentivo económico, junto con las relaciones humanas y las condiciones de trabajo, seguridad, comunicación, estatus,...etc., pertenecen a un grupo de factores condicionantes o de sostén, cuya carencia produce insatisfacción, pero cuya disponibilidad o consecución no produce, necesariamente, satisfacción sino no insatisfacción..."

La autorrealización personal y profesional del profesorado, básica en su satisfacción laboral, es también explicada por el modelo cognitivo de Vroom (1964) o "teoría motivacional de la expectancia". Según este modelo, el profesor "elige su conducta en función, no del *drive* o reducción de la necesidad, como entendía el asociacionismo, sino de la evaluación que hace de las posibilidades subjetivas e importancia de los logros y niveles que puede alcanzar; es decir, que la toma de decisiones está íntimamente relacionada, no con incentivos externos, sino con acontecimientos psicológicos que acompañan a la conducta".

## **Satisfacción y Motivación**

El modelo motivacional de Hernández P. y García L. (1991) nos ayuda a entender cómo se explica la satisfacción profesional de los enseñantes, ya que, aunque no es lo mismo satisfacción en el trabajo que motivación en el trabajo, sí están estrechamente relacionadas. En este

modelo, la clave motivacional está, desde la fase de necesidad hasta la fase de acción en la *implicación*, es decir, en convertir al "yo" en el centro del proceso.

Tanto las necesidades, como la acción y las metas están moduladas en el ser humano por la dimensión cognitiva, superando así la concepción puramente conductista. Desde esta perspectiva, la motivación será "el impulso, consciente o inconsciente, que brota de una necesidad y determina las acciones de los organismos en busca de incentivos o metas. Su consecución reduce el impulso y satisface las necesidades. Con ello se procura placer y evita dolor. Las necesidades, la acción y la consecución de las metas se encuentran ponderadas por la dimensión cognoscitiva".

Si bien es cierto que existen necesidades, impulsos, acciones y refuerzos, todo ello está modulado por las interpretaciones cognitivas que, antes, durante y después de la acción, realizan los individuos.

En este sentido, la satisfacción o insatisfacción profesional del profesorado está también modulada, cognitivamente, a través de sus propias expectativas, su capacidad de autocontrol, su nivel de egoimplicación y la interpretación y evaluación que realicen de sus metas.

## **La profesión de profesor**

Loscertales (1993) en una aproximación psicosocial a la profesión de profesor, destaca los numerosos trabajos referidos al estudio de las interacciones personales en la Educación (Backman y Secord, 1971; Hargreaves, 1977; Rogers, 1982; Sangrador, 1985; Loscertales, 1987; Ovejero, 1988; Juidias y Loscertales, 1993).

El profesor al desempeñar el rol docente está inmerso en una red de interacciones sociales que de una manera o de otra ejercen influencias y presión sobre él. Es verdad que son influencias derivadas de su rol profesional, pero que, según los individuos, también afectan a su yo privado, al núcleo de su personalidad.

En primer lugar, todo profesor tiene sus propias teorías educativas, su forma de entender la vida y el proceso educativo, sus propias creencias, que son las que van a determinar, de alguna manera, su actuación y relación profesionales. Por tanto, todas estas concepciones, sean de tipo científico, ético, político, socio-religiosas, etc., van a pesar "normativamente" sobre el profesorado.

Por otra parte, el profesor recibe la influencia directa y normativa de la jerarquía administrativa (Administración Educativa) y su actuación docente está igualmente condicionada por lo que piensan de la misma la jerarquía científica. Todas estas influencias van a estar configurando las concepciones que su yo profesional ha interiorizado, pasando a formar parte de su universo de creencias y normativas.

Los compañeros, también con sus propias teorías, creencias y normativas, van a estar presentes en la vida cotidiana del profesor y por tanto van a ejercer sobre él una influencia y presión considerables.

El grupo de clase (aula), heterogéneo en características de personalidad, en niveles de aprendizaje, en habilidades intelectivas y en hábitos comportamentales, y todo el conjunto de la interacción profesor-alumno, influye, de igual forma, en la persona del docente. Grupo ante el que el profesor tiene, necesariamente, que tomar decisiones, "exponerse" y comportarse.

Todo este conjunto profesional está inserto e influenciado por todo el sistema social del que forma parte, y de forma concreta con los padres del alumnado. De ello se deriva un conjunto de interacciones, expectativas, controles e incluso sanciones que van a pesar sobre la conducta docente.

La identidad profesional conlleva moverse en este conglomerado de relaciones y asumir que "el enseñante es también una persona", con su propio mundo interior (Abraham, 1987) y que el ejercicio profesional confiere al profesor determinadas dimensiones a la vivencia del "sí mismo" (Tajfel, 1972; 1981). Esta difícil conjunción es lo que se conoce como identidad (Zavalloni, 1973).

Por todo ello, el profesorado para su ejercicio profesional requiere no sólo un conjunto de habilidades y destrezas de comunicación, sino además la posesión de abundantes recursos (tanto metodológicos como estrategias de solución de problemas) y capacidades socio-afectivas. Aspectos éstos que deben estar integrados en su formación inicial y permanente (Amiel 1984; Abraham A., 1986; Esteve, 1987) y en la educación de la personalidad del profesorado (Hernández, P. y Santana, 1988).

## **Ejercer como profesor hoy**

La problemática y el sentido que tiene la función docente no podríamos valorarlas con exactitud, si no la situamos en el contexto y en el

proceso de cambio social y educativo que acontece en los últimos años (Esteve y Carrasco, 1992). Como señalan estos autores, *ya no existe un consenso social sobre la educación*, como existió veinte años atrás. Incluso estamos ante una revisión profunda del concepto mismo de educación, aspecto que se impone ante los cambios que se operan y el interculturalismo en la formación actual (García Carrasco, 1991).

Además, *el cambio social operado aumenta las contradicciones en el ejercicio de la docencia*. Al no existir un consenso, es necesario buscar nuevos modelos para hacer frente a las nuevas dificultades. Esta realidad aumenta los enfrentamientos en los claustros, las críticas entre el profesorado e incluso la pasividad o abandonos en otros, por no saber cómo adaptarse a esta variedad de situaciones.

También *han cambiado las expectativas de la sociedad respecto al sistema educativo*. El alumnado se encuentran con frecuencia sin motivación para estudiar; los títulos académicos ya no garantizan ni un estatus ni una situación económica y las instituciones escolares pierden el sentido que tenían. Por otra parte, y como consecuencia de cuanto hemos descrito, *se produce una modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo*, abandonándose la idea de que la educación es promesa de un futuro mejor. Es más, con frecuencia, desde los padres hasta muchos políticos, llegan a la simplista conclusión de que el profesorado es el responsable del sistema educativo y, por tanto, de su fracaso. Consecuentemente, *desciende la valoración social del profesor*. Paralela a la desvalorización social se da una desconsideración salarial.

Sin embargo, en medio de todo, *aumentan las exigencias sobre el profesorado*. A pesar de los cambios, tanto sociales como del propio sistema educativo, es lamentable comprobar la *inadecuación de la formación inicial del profesorado*.

Se produce igualmente una *inhibición educativa de otros agentes de socialización*. Como consecuencia del cambio social operado, se pasa a la escuela toda la responsabilidad de la educación.

La *escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo* es otro factor en este análisis que hacen los mencionados autores y que, por otra parte, confirman numerosos trabajos de investigación, como favorecedor del malestar docente.

Por otra parte, también se ha operado un *cambio en las relaciones profesor-alumno*. Los problemas de disciplina aparecen como uno de los más importantes con los que se encuentra el profesorado en las aulas, ya que la violencia en las instituciones escolares va aumentando cada día.

## **Metodología**

### Objetivos:

Este trabajo pretende:

1) Conocer las demandas del profesorado en torno a las habilidades socioafectivas en las relaciones de su actividad docente.

2) Ofrecer un marco de reflexión y propuestas en torno al desarrollo personal y a la formación inicial del profesorado, desde la perspectiva socioafectiva.

### Muestra:

La muestra la forman 435 profesores/as de la enseñanza no universitaria de Tenerife (Canarias), de los que 250 ejercen en la enseñanza primaria y 185 en la enseñanza secundaria.

### Instrumentos utilizados:

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Cuestionario de Satisfacción Profesional Docente (CSPD, fiabilidad . 89, Padrón M. y Hernández P.), que recoge, entre otras dimensiones, las referidas a las relaciones con el alumnado, con los padres, con la administración educativa, y al nivel de satisfacción respecto a la formación inicial recibida.

### Diseño:

Teniendo en cuenta las características de este trabajo hemos utilizado un diseño de tipo correlacional descriptivo.

## **Resultados**

### **1) Resultados descriptivos de las dimensiones analizadas:**

Como puede observarse (tabla nº 1), la mayor insatisfacción del profesorado es con la formación inicial recibida y con las dimensiones

referidas a las relaciones con la administración educativa, con los padres, compañeros de trabajo, y en la organización y funcionamiento de los centros.

### Nivel de insatisfacción profesional docente, por dimensiones

DIMENSIONES	Muy satisfechos	Nivel medio	Muy insatisfechos
INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	304	110	20
	<b>70,0%</b>	<b>25,3 %</b>	<b>4,6 %</b>
RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE TRABAJO	240	160	31
	<b>55,7%</b>	<b>37,1 %</b>	<b>7,2%</b>
RELACIONES CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS	96	222	107
	<b>22,6%</b>	<b>52,2%</b>	<b>25,2%</b>
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS	196	170	66
	<b>45,4%</b>	<b>39,4%</b>	<b>15,3%</b>
RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	37	198	187
	<b>8,8%</b>	<b>46,9 %</b>	<b>44,3 %</b>
TAREA PROFESIONAL	284	129	20
	<b>65,6%</b>	<b>29,8%</b>	<b>4,6%</b>
ESTILO PROFESIONAL	256	157	19
	<b>59,3%</b>	<b>36,3%</b>	<b>4,4%</b>
	79	147	205

FORMACIÓN Y PREPARACIÓN PROFESIONAL	18,3%	34,1%	47,6 %
SATISFACCIÓN GENERAL COMO PROFESIONAL	331	91	12
	76,3%	21,0%	2,8%

Tabla n° 1

## 2) Resultados descriptivos por ítems:

Parece ser que la mayor insatisfacción del profesorado está en no saber establecer un adecuado equilibrio entre cordialidad y distancia en las relaciones con el alumnado (8,6%), la ansiedad y tensión por las exigencias y relaciones con el alumnado (6,1%) y por tener dificultades en el tratamiento de la disciplina en el aula (6%).

Respecto a las relaciones con los compañeros/as de trabajo, la mayor insatisfacción del profesorado está en echar en falta un proyecto de trabajo compartido (27%) y relaciones personales cálidas y comunicativas (15%). Por otra parte, el profesorado se manifiesta insatisfecho porque la organización de los centros no favorece este tipo de relaciones (10,4%).

El profesorado se muestra insatisfecho en las relaciones con los padres del alumnado, fundamentalmente porque éstos se desentienden y no apoyan la labor docente (42%), despreocupándose de lo que hace el profesorado (39,3%) y porque no participan en la labor por corregir las actitudes negativas de sus hijos (25%).

Respecto a la organización y funcionamiento de los centros la insatisfacción se da fundamentalmente por la carencia de un proyecto de trabajo común y participativo (27,4%) y por la falta de colaboración y participación en la dirección de los centros y con los órganos colegiados de gobierno (21,1%). Al mismo tiempo, el profesorado muestra su insatisfacción por la dinámica, poco práctica y operativa, que se lleva en las reuniones de trabajo (21,2%) y en la organización y funcionamiento general de los centros (15%).

Es muy alto el porcentaje de profesores/as que se muestran muy insatisfechos en sus relaciones con la administración educativa. Esta insatisfacción es debida fundamentalmente al tipo de relaciones, meramente burocráticas, que establece la inspección técnica (67,3%) y a que ésta no ofrece una información y ayuda relevante (59,5%). Por otra parte, la administración no facilita recursos y medios de apoyo a la enseñanza

(63,1%) y no da respuesta a las necesidades reales de los docentes (62,2%), no facilitando su promoción profesional (57,2%). También se muestran muy insatisfechos con la información y apoyo que reciben de los servicios de orientación psicopedagógicos (45,7%).

Respecto a su tarea profesional, la mayor insatisfacción está referida a la carencia de habilidades para llevar a cabo un tratamiento adecuado de la disciplina en clase (13,4%), provocándoles ansiedad las conductas disruptivas del alumnado.

En cuanto a su estilo docente, el profesorado se manifiesta insatisfecho fundamentalmente por tener que estar siempre dando órdenes (19,3%), no propiciar el trabajo en grupo (16%) y la participación del alumnado en los propios contenidos que se imparten (13,4%). Al mismo tiempo, muestran su insatisfacción por limitarse a la transmisión de conocimientos y no atender al desarrollo personal y a que los alumnos/as sean maduros y felices (11,3%).

Como puede verse (tabla n° 2), es muy alto el porcentaje de sujetos muy insatisfechos con la formación inicial recibida. Los ítems en los que se da un mayor porcentaje de sujetos muy insatisfechos hacen referencia a que la formación recibida fue más bien teórica y no enfocada al desarrollo humano y técnico (70,3%); una formación que tuvo en cuenta sólo los aspectos intelectivos y no el desarrollo personal y creativo (65,7%); formación y preparación que no les ayudó a definir su propio modelo y proyecto educativo (65,1%); falta de formación y preparación psicopedagógica (58,5%); formación centrada en la reproducción de conocimientos y no en la aplicación productiva de los contenidos (57%). En los demás aspectos, como se puede observar, aparecen porcentajes de profesores muy insatisfechos, superiores al 50%.

Es con respecto a la formación y preparación científica recibida, donde se da mayor porcentaje de sujetos muy satisfechos.

### Nivel de insatisfacción con la formación y preparación profesional

<b>FORMACIÓN Y PREPARACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>Muy satisfechos</b>	<b>Nivel medio</b>	<b>Muy insatisfechos</b>
En su formación inicial tuvieron en cuenta, contenidos intelectivos y desarrollo personal y creativo, frente a	46	102	283
	10,7%	23,7%	65,7%

sólo aspectos intelectivos			
Formación más humana y técnica frente a una formación más teórica.	28	99	301
	6,5%	23,1%	70,3%
La formación inicial ayudó, frente a la que no ayudó, a definir su propio modelo y proyecto educativo	43	106	278
	10,1%	24,8%	65,1%
La formación recibida estuvo conectada a las necesidades de la enseñanza, frente a la que estuvo desvinculada	39	141	248
	9,1%	32,9%	57,9%
Nivel de satisfacción respecto a la formación y preparación científica recibida	102	165	164
	23,7%	38,3%	38,1%

Nivel de satisfacción respecto a la formación y preparación psicopedagógica recibida	54	123	250
	12,6%	28,8%	58,5%
Preparación centrada más en la aplicación productiva de los contenidos que en asimilar conocimientos teóricos	55	128	243
	12,9%	30,0%	57,0%
Nivel de satisfacción respecto a una preparación centrada en ofrecer recursos y posibilidades para aprender a pensar y descubrir el conocimiento	49	142	239
	11,4%	33,0%	55,6%

Tabla n° 2

Por otra parte, más del treinta por ciento del profesorado (31,8%) se manifiesta muy insatisfecho por el bajo reconocimiento social que le ofrece su profesión, y un 18,2% por el alto nivel de ansiedad y tensión que les produce su tarea docente.

### 3) Diferencias entre el profesorado de los diferentes niveles educativos:

En la tabla n° 3, aparecen las diferencias encontradas, respecto a su nivel de satisfacción, entre el profesorado que ejerce en los diferentes niveles educativos de la enseñanza no universitaria.

Como se puede comprobar son los profesores de Formación profesional los que se manifiestan más insatisfecho en las siguientes dimensiones: en sus relaciones con el alumnado, en sus relaciones con los padres, en sus relaciones con la administración educativa, en su tarea docente y en su estilo profesional.

Como se puede ver, también el profesorado de BUP y de FP se manifiestan más insatisfechos en sus relaciones con sus compañeros y respecto a la organización y funcionamiento de sus centros de trabajo, que el profesorado de la enseñanza primaria.

#### Insatisfacción del profesorado, según niveles de enseñanza (dimensiones)

DIMENS.	X(1) EGB	X(2) BUP	X(3) FP	CONT ½	CONT 1/3	CONT 2/3	F PROB	F RATIO
ELECC	17.31	17.64	2171		***	***	***	10.96
INTERAC	20.81	19.94	24.49		**	***	***	8.48
RELCOMP	18.62	22.29	23.35	**	**		***	10.25
RELPAD	28.64	30.15	36.46		***	***	***	22.99
ORGANIZ	21.40	25.60	26.04	**	**		***	9.84
RELEMPR	43.76	45.39	49.87		***	*	***	10.81
TAREA	20.87	19.41	23.61		*	***	***	7.14

ESTILO	31.97	32.91	36.29		**	*	**	6.82
PREPROF	46.90	47.80	46.68					.255
INSATIS. G.	24.21	24.43	26.79					2.98

Tabla n° 3

Queremos llamar la atención sobre las diferencias encontradas en los ítems específicos que miden aspectos más concretos dentro de cada una de las dimensiones.

En el ítem 79, que se refiere al nivel de insatisfacción por ser y ejercer como profesores, es el profesorado de F.P. el más insatisfecho, en comparación con los que ejercen en primaria.

En el ítem 80, referido al nivel de insatisfacción por no sentirse personalmente realizados a través de la profesión, es el profesorado de F.P. el más insatisfecho, en comparación con el resto del profesorado.

Respecto al nivel de ansiedad o tensión que sienten al tener que responder a la variedad de demandas que exige su profesión (ítem 82), se dan también diferencias significativas. El contraste se da entre los profesores de primaria y secundaria respecto al profesorado de F.P., siendo éste el más insatisfecho.

En el ítem 86, que recoge el nivel en que sienten que su profesión les ofrece posibilidades de ser creativos y de disfrutar con su trabajo, es el profesorado de F.P. el que manifiesta un mayor nivel de insatisfacción, en contraste con el resto del profesorado.

En el ítem 83, referido al nivel satisfacción por el reconocimiento social que les ofrece su profesión de enseñantes, parece ser que son los profesores de primaria los que manifiestan, en mayor medida, que el reconocimiento social que les ofrece su profesión es bajo.

Respecto al ítem 84, es el profesorado que ejerce en secundaria (BUP), con respecto al que ejerce en primaria, el que se siente más insatisfecho porque con su profesión ejercen escasa influencia en la transformación de las personas y de la sociedad.

## Discusión y Conclusiones

Es evidente que hay malestar e insatisfacción en el profesorado. Este malestar se concreta, por una parte, en el conjunto de relaciones que establecen en su tarea docente: con el alumnado, con los padres, con los compañeros/as de trabajo, en la organización y funcionamiento de los centros y con la administración educativa, que como señalábamos (Loscertales, 1993), configuran la mayoría de las influencias y presiones sobre los docentes. Por otra parte, demandan un tipo de formación inicial que responda a sus necesidades y cubra los déficit o indicadores de su insatisfacción.

Parece ser que el profesorado se siente insatisfecho respecto a sus habilidades y destrezas en la comunicación con su alumnado, especialmente en la conducción del grupo de clase y en el tratamiento de la disciplina. Habilidades y destrezas que echan de menos, igualmente, en sus relaciones con los compañeros/as de trabajo, para establecer relaciones de respeto, participación, y tolerancia. Esto repercute en la misma organización y funcionamiento de los centros, además de echar en falta habilidades organizativas, de planificación, de participación y de comunicación en el ámbito de su actividad docente. Aspecto éste que hacen extensivo a sus relaciones con los padres del alumnado para entusiasmarles e implicarles en la tarea educativa y formativa de sus hijos.

Por otro lado, gran parte de la insatisfacción del profesorado es explicada por la falta de un proyecto de trabajo compartido y participativo, que surja de la implicación de los docentes y que se coordine a través de una buena organización y funcionamiento de los centros. En este sentido piden: a la administración educativa, más medios y recursos de apoyo a la enseñanza; a los servicios de inspección técnica y de orientación psicopedagógicos, mayor y efectivo apoyo e información relevante (no meramente burocrática); y a los órganos de gobierno y de dirección de los centros, que propicien y potencien el desarrollo personal y la promoción profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa.

Respecto a su tarea docente, el profesorado muestra su preocupación e insatisfacción, porque la mayor parte del tiempo y de sus objetivos tienden más a la reproducción de contenidos intelectivos y reproductivos que al desarrollo personal del alumnado, con objetivos socioafectivos que persigan la maduración y la felicidad del alumnado (enseñar a vivir). En este sentido, su propia tarea docente no les ayuda a su propio desarrollo y realización personal. Porque, como ya indicábamos, la satisfacción docente está relacionada no sólo con incentivos externos, sino

que también está modulada, cognitivamente, por las expectativas, capacidad de autocontrol, egoimplicación y por la interpretación y evaluación que realizan de sus metas.

Una de las dimensiones de mayor insatisfacción es la referida a la formación y preparación inicial recibida. El profesorado manifiesta su malestar por el carácter eminentemente teórico de la formación recibida, incidiendo sólo en objetivos de tipo intelectual, sin ayudarles a definir su propio modelo y proyecto educativo. Los docentes se quejan, especialmente, por la deficiente formación recibida en aspectos psicopedagógicos y lamentan el que esté centrada casi exclusivamente en la asimilación de conocimientos y desvinculada de las necesidades reales de la enseñanza.

Creemos en la formación inicial como el mejor marco preventivo, no sólo para la salud mental del profesor, sino también para su propia satisfacción laboral. Por ello se aboga por la inclusión en esta formación de objetivos de ámbito personal (Amiel, 1984; A. Abraham, 1986; Esteve, 1987), y en la educación de la personalidad de los profesores (Hernández, P, y Santana, 1988).

Otros estudios confirman también estas necesidades en la formación de los profesores, abogando porque sea una formación práctica y de entrenamiento, para afrontar los problemas propios de la profesión (Truch, S., 1980). Precisamente son los indicadores de insatisfacción señalados por el profesorado los que constituyen las lagunas o déficit que los investigadores vienen subrayando en la formación inicial (González Granda, 1986; García A., 1987; Marcelo, 1991; Imbernón, 1994; Padrón M. y otros, 1996; Padrón M., 1997)). Esta inadecuación de la formación inicial del profesorado es también señalada por la Comisión de Expertos de la UNESCO, solicitando una intervención urgente de la comunidad internacional para que la formación del profesorado no sea concebida sólo desde la perspectiva del aprender a conocer y hacer sino desde la perspectiva del aprender a ser (Delors, J. 1987).

Formación que incida en la adecuación de los contenidos a la realidad y a las necesidades de la enseñanza, haciendo hincapié en sustituir los enfoques "normativos" por enfoques "descriptivos" en la preparación profesional del profesor (Esteve, 1987), y que tanto la formación inicial como permanente se lleve a cabo desde un planteamiento constructivista, aspectos igualmente señalados por la propia LOGSE.

Un modelo de formación que ayude al profesorado y a los futuros docentes en la consecución de los objetivos socio-afectivos, integrados en el

currículum de la enseñanza. En este sentido, es necesario hacer las siguientes consideraciones:

1.- Que el profesorado no podrá llevar a cabo esta tarea si no se le forma y prepara en esta línea.

2.- Que estos objetivos tienden a conseguir el desarrollo global de cada persona: mente, cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico y determinar por sí mismos qué deben hacer en las circunstancias de su vida. (Delors, J. 1987).

3.- Que el profesorado debe comenzar por el conocimiento de sí mismo y por su propia maduración y desarrollo personal para, después, abrirse y educar a los demás, sin perder de vista que tanto él como sus alumnos deben ponerse juntos en el camino del "aprender a ser", y "aprender a vivir juntos".

4.- Educación socio-afectiva que implica la educación de la personalidad de los alumnos y del profesor (Hernández y Santana, 1988) y en actitudes y valores básicos (Hernández, P. 1997) consensuados desde la comunidad educativa (Lucini, F. 1994), tendiendo hacia objetivos comunes, que partan de las demandas de la sociedad en que vivimos.

5.- Es necesario entrenar al profesorado y enseñar a los futuros docentes en todo un conjunto de habilidades relacionales (demandadas por el profesorado de nuestro estudio):

a) habilidades sociales y de comunicación interpersonal;

b) habilidades para participar y hacer participar y para la dinámica y conducción de los grupos;

c) técnicas para el tratamiento de la disciplina y para el autocontrol y relajación, tanto personal como grupal;

d) técnicas para promover un buen clima, tanto en el aula como en el contexto del centro y en las relaciones con los compañeros/as de trabajo;

e) técnicas que ayuden al profesorado a impartir la enseñanza desde una perspectiva constructivista, que favorezca la implicación y participación del alumnado en los contenidos instruccionales, desde la óptica del aprender a aprender.

6.- Modelo que forme al profesorado y a los futuros docentes en habilidades y en técnicas de organización de los centros, capacitando principalmente a los órganos directivos, para propiciar la participación de toda la comunidad educativa.

En este sentido, y partiendo de las demandas e insatisfacción del profesorado, es urgente que se ayude a los docentes y a los futuros

profesores a definir su propio modelo educativo y a configurar un proyecto de centro común y participativo.

7.- Ante el malestar existente entre el profesorado en sus relaciones con los padres y las familias del alumnado, urge plantearse, desde la misma formación inicial, una cultura participativa, educadora y de encuentro con los padres y madres del alumnado, que les lleve a asumir su corresponsabilidad en la tarea educativa.

Es necesario, teniendo en cuenta los datos de nuestro trabajo, concentrar esfuerzos en torno a la enseñanza de formación profesional, ya que son los docentes que ejercen en este nivel los más insatisfechos. Abogamos porque el profesorado se forme desde la perspectiva del aprender a hacer para enriquecer su formación intelectual, sin disociarla del aprender a conocer, con el desarrollo de aptitudes, habilidades e inteligencia práctica. Desde este punto de vista conviene abrir la Universidad, en la formación del profesorado, a otros profesionales para enriquecernos con sus conocimientos y experiencias. En este nivel, al igual que para todos los docentes, es necesario formarlos desde la reflexión y el contraste, de su propia acción y los resultados de la investigación psicoeducativa.

Por último, los planes de formación del profesorado deben incluir objetivos tendentes a:

- Favorecer una cultura participativa, de apertura y de diálogo con toda la comunidad educativa (padres, administración, profesorado, personal de administración y servicios y contexto social).

- Apoyar a los enseñantes con unos servicios de orientación y ayuda psicopedagógicos, que ofrezcan información y formación relevantes, vinculados a las necesidades reales de los docentes e integrados en la vida de los centros.

- Transformar la inspección técnica, fiscalizadora y burocratizada, por una inspección que controle y forme constructivamente.

- Seleccionar y formar a los directores/as de los Centros, desde la perspectiva que venimos señalando en este trabajo.

- Estimular y potenciar proyectos de formación que partan de las necesidades de los docentes y abrir los centros de formación del profesorado a otros profesionales, que entren con sus conocimientos y experiencias.

- Integrar al profesorado y a los Centros en las nuevas tecnologías, fomentando la formación y reciclaje adecuados y la introducción de medios y recursos de innovación educativas.

Compartimos el sentir del Consejo de Redacción de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (n° 30, p. 10), respecto a la formación docente: "...la capacitación técnica debe quedar asociada a la función más elemental de cualquier educador: la de ser un facilitador y un mediador del desarrollo humano (y no un mero transmisor de técnicas o conocimientos), la de ayudar a que los seres humanos se conviertan en "personas". En personas libres, democráticas, responsables, críticas, tolerantes, maduras y felices, capaces de vivir y de comunicarse, de compartir, de ser y de disfrutar de la vida en todas sus dimensiones..."

## Referencias Bibliográficas

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa (orig.1984).
- Abraham, A. (1987). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Gedisa (orig. 1972a).
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Delgado, L. y Saenz, B. (1991). Evaluación de la satisfacción del profesorado universitario. *Actas del I Congreso Internacional sobre la calidad de la enseñanza universitaria*. Cádiz: I.C.E..
- Delors, J. (1987). *La educación*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. y García Carrasco, J. (1992). *Estado actual de la investigación sobre la personalidad del docente. Representaciones sociales sobre la función docente y sugerencias de planificación estructural*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional A.I.R.P.E.. Salamanca.
- García, A.(1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil.
- García Carrasco, J. (1991). Educación y europeísmo. II Congreso Nacional de teoría de la educación, *Bordón*, 44 .
- González Granda, J.F. (1986). Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia. *Aula Abierta*, 46.
- Hernández P. y Santana, L. (1988). *Educación de la personalidad: Papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. Yale: Univ. Press. New Have Connecticut.
- Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Biblioteca de aula*, 4. Barcelona: Graó.

- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 22, 51-56.
- Loscertales, F. (1993). La profesión de profesor. Una aproximación psicosocial. En Loscertales, F. y Marin, M.: *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla: Eudema.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York. Harper. (1<sup>st</sup> ed. publ., 1954.).
- Padrón, M. y Hernández, P.(1994). Cuestionario de Satisfacción Profesional Docente. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Padrón, M. y otros (1996). Evaluación del entrenamiento en habilidades docentes y otros contenidos psicoeducativos en un modelo de formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 278.
- Tajfel, H.(1972). La categorisation sociale. En Moscovici, S. (Ed.). *Introduction a la Psychologie Sociale*, vol. 1. París: Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and Social Categories: studies in social psychology*. Cambridge University Press. (Trad. castellana en Herder, 1984).
- Tolra, J. (1976). La motivación en el trabajo. *DYNA* 9, 335-347.
- Tolra, J. (1977). *Convergencia de las más conocidas experiencias sobre el estudio de la motivación humana en el trabajo*. ICSA. Madrid. (Documento policopiado).
- Truch, S. (1980). *Teacher Burnout and What to do About it*. Academic Therapy Publications, 20 Commercial Boulevard, Novato.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: teh concept of competence. *Psychological Review*, vol. 66, 297-333.
- Zavalloni, M (1973). Social identity: perspectives and prospects. *Social Science Information*, 12, 65-91.