

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

La docencia: competencias, valores y emociones

Maria Mayley Chang Chiu¹;
Luisa Elena Bautista
Estrada²

¹ María Mayley Chang Chiu es licenciada en educación con especialidad en Psicología Educativa de profesión, con maestría y doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y se desempeña como profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Responsable del CA Lengua Cultura y Educación de la UNACH, Docente de maestría y doctorado en Educación. Participado en foros nacionales e internacionales. mayley6@hotmail.com

² Luisaelena1968@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación, es consecuencia, de la experiencia realizada en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) durante el ciclo escolar 2009, con profesores de la Facultad de Ciencias de la Administración Campus IV. El proyecto se planteo con la finalidad, de conocer las competencias, los valores y sobre todo los sentimientos que estos docentes manifiestan en su quehacer cotidiano y en el cual viven espacio de angustia por diferentes percepciones.

El presente trabajo lo describo como parte de mi trayecto formativo en la educación. La inquietud de lo que enseño y lo que los alumnos aprenden. Muchas veces, me he preguntado si de verdad aprenden y entienden la forma en la que se les habla y si de verdad enseño. Esto me hizo pensar cómo es que los profesores se sienten dentro del aula,

El diario convivir con ellos, hace que nos vayamos involucrando poco a poco en las actividades que realizamos juntos, nos vayamos entendiendo poco a poco, es más puedo decir que hasta con una simple mirada ellos saben de lo que podemos hablar.

La labor educativa siempre es criticada por la sociedad, que si los maestros no enseñan, que si faltan a clases que sólo se hacen tontos, que sólo piden aumento y no trabajan.

En la actualidad la vida del profesor ha tomado un rumbo muy difícil por los cambios, el tiempo, la situación económica, etc., etc. La difícil tarea que le es encomendada, y porque no, hasta el grado de ser parte de una familia, es el psicólogo, confidente, amigo, doctor y compañero. La noble profesión que nos permite poder ayudar a los jóvenes, sin interés alguno, la confianza que depositan en nosotros, eso nos hace mejorar día a día en nuestra labor educativa.

La profesión docente es una actividad ambivalente. Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndoles más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal, cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que, no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y la campana última que marca la llegada de la jubilación.

La vida áulica hay que saber ganarla día a día , venciendo el tedio de repetir otro año las mismas ideas ante un nuevo grupo de alumnos que siempre tiene la misma edad, mientras al profesor empiezan a pesarle los años. Para llegar a esa escena final es necesario dominar unas técnicas docentes que la mayor parte de los profesores tuvieron que aprender por ensayo y error, con altos costos personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo. Dichas técnicas docentes, hoy

estudiadas y cada vez mejor descritas en las publicaciones especializadas (Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991), nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas.

Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula. De esta forma, el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor.

Sin embargo, hay profesores que ya llegan con excelentes cualidades para triunfar en la docencia; es importante esa entrega personal de quien ha elegido la profesión docente con el entusiasmo y la dedicación que suelen acompañar a la vocación; pero ambos conceptos encierran al futuro profesor en un enfoque nefasto del éxito y del fracaso escolar, pues todo se hace depender de lo que el profesor es, no de lo que el profesor *hace*.

Si aceptamos esos supuestos, el profesor que fracasa en la enseñanza, carece de las cualidades psicológicas que se suponen imprescindibles para ser un buen profesor. El fracaso se convierte así en algo personal: yo no soy un buen profesor, yo no soy una buena profesora, no *tengo las cualidades* que conducen al respeto y al éxito con los alumnos. Ahí se acaba el trayecto de las ilusiones de la vocación y de los rasgos de personalidad de los *buenos* profesores. Si fracaso en la enseñanza, si mis alumnos no me tienen respeto, si no soy capaz de motivarlos, el diagnóstico es inapelable: no soy un buen profesor.

De esta forma, al enfrentarse a los primeros fracasos, el profesor debutante no puede llegar más que a una conclusión única: yo *no sirvo* para la enseñanza, *no tengo* cualidades, no soy un buen profesor. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, haciéndole interiorizar la idea de que el buen profesor *debe* motivar a sus alumnos, la constatación de que mis alumnos no están motivados conduce a una única respuesta: no soy un buen profesor. Si además, el buen profesor *debe* lograr el respeto de sus alumnos, y yo constato problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma. No tengo las cualidades necesarias, y por tanto, no soy un buen profesor (Esteve, 1986).

Lo más increíble de estos programas de formación de profesores es que, aunque insisten mucho en que el buen profesor *debe* motivar a los alumnos, y *debe* mantener la disciplina, lo más que suelen aportar es una descripción de en qué consiste la disciplina o cuáles son las bases psicológicas de la motivación, pero jamás se llegan a enseñar cinco técnicas efectivas de motivación o a ensayar cinco recursos prácticos y eficaces para mantener ese clima de orden en el aula en el que consiste la disciplina.

En efecto, el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor *hace* en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación, primero con investigadores entrenados y luego mediante

el empleo de circuitos cerrados de televisión, para poder ofrecer una descripción pormenorizada de los códigos de comunicación en el aula, de las claves fundamentales que generan uno u otro clima de convivencia, y de las pautas psicológicas que conducen a un aprendizaje significativo. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor debutante fracasa, el cambio es sustancial; pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo cual nos permite encontrar soluciones dedicándonos a dos labores que podemos objetivar: analizar lo que el profesor hace y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (locus de control externo) y no lo que el profesor es (locus de control interno).

Los entornos del trabajo docente son tan variados que resulta imposible preparar al futuro profesor para todas y cada una de las futuras contingencias a las que puede tener que enfrentarse en un aula. Las diferencias son abismales entre una escuela rural y otra urbana, entre niños de clase social alta y otros situados bajo el umbral de la pobreza, entre niños queridos por sus padres a niños abandonados y maltratados.

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. Uno de los denominadores comunes de los profesores que fracasan en la enseñanza es que, como dicen los alumnos, no se enteran de dónde están, de quiénes mueven las dinámicas de la clase, de qué piensan de verdad los alumnos... El enfoque válido es comenzar por entender la complejidad de factores que influyen en la dinámica del aula y aprender a analizar y valorar la importancia de cada uno de estos factores para obtener el clima de clase adecuado y los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar (Esteve, 1989a, 1989b, 1989c).

(Esteve, 1997,1998) he justificado la necesidad de centrarse en cuatro tareas esenciales:

1. Perfilar la propia identidad profesional: es especificar qué papeles profesionales voy a asumir como profesor, cuáles son objetivos realistas para mi trabajo diario en el aula concreta y con los alumnos de carne y hueso a los que en cada curso me toca enseñar; y además, debo perfilar un estilo propio, adecuado a mi personalidad y mis propias ideas sobre la enseñanza, para actuar en clase y resolver los mil y un detalles que conforman el clima de clase y la transmisión de un aprendizaje significativo.

Mi experiencia como docente, me dice que la primera causa de fracaso de los profesores es el intento de desempeñar unos papeles profesionales imposibles, inadecuados para la situación específica en la que están trabajando. Esta inadecuación entre los papeles profesionales que se quieren desempeñar y la *situación práctica* en la que se enseña, deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja (Bauillauqués y Breuse, 1993).

2. Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación. Lo cual supone entender que el profesor no es un conferenciante que sólo espera de sus alumnos respeto y silencio; sino muy al contrario, entender que entramos en un aula esperando alguna respuesta de nuestros alumnos. Cuando hemos conseguido motivarlos e ilusionarlos por un tema, su respuesta es el respeto y el silencio que genera la

atención; pero, previamente, hemos tenido que provocarlos, plantearles interrogantes, dejarles que expresen sus ideas y sus dudas, impactarlos hasta que sientan que el contenido que vamos a explicar exige una respuesta... Para ello debemos dominar los códigos de comunicación en el aula, saber qué climas de clase generan actividad, tensión, silencio o reflexión, y cómo cambiar de uno a otro clima de clase conforme interesa al curso de la interacción; y esto es imposible hacerlo si no sabemos analizar e interpretar correctamente las señales de interacción que emiten los alumnos como respuesta a nuestras acciones, generalmente en un código gestual y no verbal (Kyriacou, 1986).

3. Organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable. Un profesor, además de enseñar, es la persona que polariza el clima de clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva. Esto requiere asumir otras tareas diferentes a las de enseñar, tales como organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que vamos a utilizar, etc. En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo trabaje como tal, con ese orden mínimo sin el cual es muy difícil la convivencia. En esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional mucho más que en el dominio de la materia que explica (Esteve, 1977).

4. Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos. Este suele ser el problema más frecuente de esos profesores de los que los alumnos dicen que saben mucho, pero que no saben enseñar.

Me gusta decir que la profesión docente es una profesión humilde que consiste en estar al servicio de los alumnos que cada año tenemos en el aula. Yo así la entiendo. Me considero un depositario de la cultura elaborada a través de los siglos, y creo que mi trabajo consiste en hacer que mis alumnos la aprecien; para ello debo traducir los contenidos de las materias que enseño a las claves lingüísticas y culturales de mis alumnos, de los que tengo cada año, de los que menos entienden los contenidos y la cultura.

Ellos no pueden ponerse a mi nivel, yo sí puedo ponerme al nivel de ellos. Construir un aprendizaje significativo consiste, en la mayor parte de los casos, en traducir el contenido de enseñanza a sus propias claves para que sepan qué es lo que están intentando aprender, qué valor tiene el nuevo conocimiento, qué parte de su vida cotidiana pueden entender o mejorar con ese conocimiento, y cómo se relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya han aprendido.

Clasificar y ordenar el conocimiento para que ellos lo encajen en el lugar correcto es una tarea tan importante o más que la simple transmisión de un contenido. Si no sabemos hacer este papel de traducción, nuestros alumnos no se enteran, luego se aburren, y finalmente intentan distraer su aburrimiento con actividades poco recomendables para el mantenimiento de ese orden mínimo que hemos visto en el punto anterior (Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 1997).

Dificultades para el ejercicio de la docencia.

En la profesión docente trabajamos con personas y no con cosas. Las cosas permanecen en silencio y no son capaces de interpelarnos, pero trabajar con personas implica aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas nos someten a prueba, pues son capaces de interrogarnos, de ponernos en cuestión con sus interrogantes y de elaborar un juicio sobre nosotros. Además, desde la perspectiva del profesor, no siempre resulta fácil tomar decisiones sobre personas, y hay ocasiones en que los profesores descubren que, con sus evaluaciones, pueden afectar de manera importante al futuro de un alumno. No acabar de definir nuestro papel en las evaluaciones suele ser una importante fuente de tensión, sobre todo cuando se intentan jugar papeles inadecuados de selección social o de señores absolutos del suspenso y del aprobado.

Una de las fuentes de tensión siempre permanentes en la profesión docente deriva de este carácter interpersonal de nuestra profesión, que nos obliga a asumir e integrar con equilibrio el juicio externo sobre nuestra actuación en la enseñanza (Cox y Heames, 1999).

¿Qué podemos esperar, razonablemente, que diga de nosotros un alumno al que acabamos de suspender? Cualquier cosa, excepto: “Lo he merecido. Ha hecho usted muy bien en suspenderme porque no había estudiado lo suficiente”.

Los profesores novatos suelen estar excesivamente preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos, y además por la opinión de sus directores y supervisores, de los padres de los alumnos y de los propios compañeros. Es necesario construir un espacio de confianza y seguridad en uno mismo para afrontar sin problemas el juicio negativo de los demás. Para ello tenemos que definir claramente esa identidad profesional de la que hablaba en el epígrafe anterior, pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas.

Por ello, los profesores que de alguna manera son mal vistos, suelen recurrir a la *inhibición* como medio para aliviar las tensiones de la profesión docente. Cuando comprenden que no son capaces de dominar la complejidad de las situaciones de enseñanza, cortan su implicación personal; se convierten así en funcionarios de la enseñanza, preocupados sólo por cubrir las apariencias de un horario y de una actividad, sobre la base de una decisión radical de que lo que ocurra en el aula no les va a afectar, de que ellos sólo aspiran a sobrevivir, a que suene la campana, y ya no les importa más la opinión de los demás.

Hay otras fuentes de tensión que siempre estarán presentes en la enseñanza como profesión, y de las que valdría la pena hablar en los programas de formación inicial de profesores para enseñar a éstos a enfrentarlas. Comentaré brevemente algunas de las más importantes.

Para comenzar, la educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado,

podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes (Esteve, 2007). Pero, además, ¿quién define qué es lo importante? ¿Quién establece lo que hay que transmitir en nuestras clases? Como ya he descrito en un trabajo anterior (Esteve, Franco y Vera, 1995), en las sociedades pluralistas, en los últimos treinta años, hemos perdido el consenso sobre la educación. No es que este consenso sobre los objetivos de la educación haya sido nunca muy explícito, más bien se refería a vaguedades como, hacer alumnos más bien listos que tontos y más bien buenos que malos, generalmente a partir de tautologías que consideraban que la cultura era lo que se transmitía en nuestras escuelas, equiparando así la cultura con la cultura escolar (Vera y Esteve, 2000). Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, pluralista y multipartidista, de diferentes grupos de presión, con importantes medios de comunicación a su servicio, querrían que nuestros sistemas educativos sirvieran para objetivos muy diferentes y a veces contradictorios.

De esta forma, cualquier decisión u objetivo que los profesores se planteen alcanzar, o cualquier método que decidan aplicar, puede ser criticado por quienes, desde otra postura ideológica o desde otra concepción de la enseñanza, consideran que han cometido un error básico en la elección misma de los contenidos, de los objetivos o de los métodos.

Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social. Un ejemplo muy claro de estas tensiones lo encontramos en el tema de la educación sexual. Todas las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de que nuestras escuelas hagan educación sexual, pero en la práctica los profesores no saben si deben contar a sus alumnos que las abejas transportan el polen de flor en flor, con el riesgo evidente de que sus alumnos los consideren estúpidos; o si van a hablar en clase de métodos anticonceptivos, con el riesgo evidente de afrontar una querrela penal por corrupción de menores, auspiciada por unos padres que consideran que se han transgredido los límites de lo tolerable. El auténtico problema de fondo es que nadie explicita previamente cuál es el límite de lo tolerable; y más aún, que ese límite es definido con enormes diferencias por distintos grupos sociales, religiosos y políticos (Esteve, 2007).

Otra importante fuente de tensión que hay que enfrentar se refiere a los sentimientos de monotonía y desilusión ante la realidad práctica de la enseñanza, frente a una actividad que, al elegirla y desde fuera, se veía como maravillosa,

No podemos cerrarnos en un mundo reducido de niños y adolescentes, de bondad artificial y de relaciones afectivas, sin entender que tenemos que preparar a nuestros alumnos para afrontar con éxito y con autonomía su salida al mundo de los adultos. A veces, con las mejores intenciones, los profesores jóvenes convierten su trabajo en una actividad tan absorbente que se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido. Y paradójicamente, este encierro sobre la profesión docente acaba agotando la calidad de nuestras relaciones con los alumnos. Como profesores, somos el puente entre nuestros alumnos y un mundo que no conocen; por ello, es necesario mantener los ojos abiertos, seguir los cambios sociales, entender bien el mundo en el que van a vivir, pues sólo entonces somos capaces de ayudarles a construir una vida equilibrada, sólo entonces ellos van a valorar nuestra experiencia y nuestras ideas

porque les permiten entender mejor el mundo que les rodea. Como afirmaba Elvin, en su excelente trabajo sobre La educación en la sociedad contemporánea: “Los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento...”

La educación es una profesión de valores.

Además de los aspectos ya señalados, para construir una visión positiva de la profesión docente el profesor se enfrenta a un problema ideológico relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea.

En un estudio realizado sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria desde 1890 hasta nuestros días (Esteve, Franco y Vera, 1995) constatábamos un claro descenso en la consideración social de la profesión docente, que, en la primera mitad del siglo XX, era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, en el desarrollo de la ciencia y en la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por las posesiones que *tiene*, no por lo que ella es. De esta forma, el dinero, el poder y la fama aparecen como los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos

Frente a esta consideración social no hay más camino que el de afirmar nuestra propia elección profesional. Efectivamente, en la profesión docente podemos aspirar a dejar algún recuerdo en nuestros alumnos, a construir un mundo un poco mejor o ayudar a las nuevas generaciones a alcanzar mayores cotas de saber y de cultura, pero si alguien aspira a obtener dinero, poder o fama, no puedo decirle más que se equivocó en su elección profesional. Por ello afirmo que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia —por eso vienen, para llegar al saber—, con su mala educación —por eso vienen, para ser educados—, con sus despistes y sus visiones caóticas —por eso vienen, para que los orientemos—.

No importan tus años de servicio, ni tu edad, ni tus publicaciones, sea cual sea tu currículum académico nuestro trabajo consistirá siempre en hacerles entender la ciencia y la cultura, en servir de puente entre veinticinco siglos de cultura y una nueva generación de lo que Archambault (1965) llamaba “bárbaros de fuera de las murallas”, a los que hay que enseñar a apreciar un mundo nuevo, el del interior de la ciudadela de la ciencia y la cultura. Para ello necesitamos bajar de las almenas y abrir puertas, hacer los muros transparentes y, a veces, derribar muros.

El profesor genera el clima emocional del aula.

Los docentes son el elemento central sobre el que gira la construcción del clima emocional del aula; ya que son ellos quienes generan el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula.

Para estudiar el clima emocional del aula necesitamos poner en relación los papeles que los profesores juegan a partir de las múltiples definiciones de su propia identidad profesional, y los mensajes emocionales que envían a sus alumnos a través de los canales de comunicación que utilizan, sobre todo en la comunicación no verbal. Éstos son los elementos básicos sobre los que se construye la empatía. En efecto, ya nos advertía Ginnot (1993) de que el profesor juega un papel central en la gestión de las emociones en el aula:

“He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula.

Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo...”
(Ginnot, 1993)

Desde el primer día de clase, los docentes son el elemento central para dar forma al clima emocional del aula (Guil, y otros, 1992).

En las diferentes actitudes de los profesores ante la clase encontramos las claves pedagógicas a partir de las cuales los docentes crean uno u otro clima emocional en el aula: en primer lugar, los profesores hacen una expresión más o menos explícita de su propia identidad profesional; y, en segundo lugar, los profesores envían mensajes emocionales a sus alumnos a través del estilo y los canales de comunicación que utilizan en el aula, básicamente a través de los códigos no verbales. Estos códigos no verbales traslucen el componente comportamental de las emociones, permitiéndonos saber cuáles son los sentimientos de nuestros alumnos. Clásicamente se distinguen tres componentes en la emoción: un componente neurofisiológico, otro conductual y un tercero cognitivo. Las respuestas neurofisiológicas (alteraciones en la respiración, secreciones hormonales, rubor, etc.) son difíciles de controlar por el sujeto, y generalmente se manifiestan en elementos conductuales (expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, etc); y aunque este componente conductual puede disimularse, generalmente nos permite conocer cuáles son las emociones de un sujeto.

Por último, tenemos los sentimientos, es decir, el componente cognitivo, la vivencia consciente de las emociones que entraña siempre un elemento subjetivo: la interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse (Bisquerra, 2003).

Para hablar de la construcción de la identidad profesional tengo varios caminos, puedo citar los trabajos de Huberman (1989) sobre los ciclos de vida de los docentes, o basarme en las grabaciones de vídeo realizadas durante años sobre más de dos mil algunas irracionales, con las que los profesores se inician en la enseñanza, dominan las actitudes con las que se enfrentan a sus alumnos, y consecuentemente el clima de clase que generan; finalmente, me decido a hablar desde mi experiencia; a contar mi historia de vida como un docente que ya lleva en la profesión más de treinta y cinco años; a contar mis propios inicios en la docencia, a hablar de mis miedos y del proceso de búsqueda de mi propia identidad profesional; de mi propio proceso de mejora y de

maduración profesional, a hablar de cómo entiendo hoy mi profesión, cómo preparo mis clases, qué me importa, qué valor doy a mi trabajo y cómo he evolucionado a lo largo del tiempo. La razón fundamental de esta elección se basa en mi convicción de que el principal problema de cualquier persona que comienza en una profesión —en la docencia o en cualquier otra— es la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia identidad profesional; es decir, el papel que creemos que debemos asumir en nuestro trabajo profesional. Después de muchos años empeñado en la formación inicial de profesores de secundaria he llegado a la terrible certeza de que la mayor parte de nuestros profesores debutantes no ha dedicado ni una hora de su tiempo a intentar delimitar el papel profesional que van a jugar cada día al entrar en una clase. La mayoría repite esquemas de actuación de otros profesores, sin preguntarse siquiera si éstos son adecuados para los alumnos y las situaciones de enseñanza en las que ellos van a iniciarse en la profesión docente.

La cuestión no es banal: las actitudes básicas de los profesores, las ideas con las que se enfrentan a los alumnos rigen la creación del clima emocional del aula. Si alguien se siente orgulloso de ser profesor, porque desde el sadismo y la miseria personal piensa que puede compensar su falta de valor en el mundo de los adultos aterrorizando a un grupo de niños de ocho años, sus actitudes hacia los alumnos son fácilmente predecibles. Si el profesor piensa que está en la enseñanza para enderezar los brotes torcidos que surgirán como consecuencia inevitable del pecado original, la actitud hacia los alumnos también será diferente, y de ella se generará un clima de clase distinto.

No creo que sea bueno definir una única identidad profesional como un modelo al que todos los profesores deban amoldarse.

Conclusión

Al concluir esta investigación se rescata que los profesores del nivel universitario sufren conflictos existenciales como la falta de preparación académica para el manejo de los contenidos curriculares, la vivencia de la angustia por saberse descubiertos de sus deficiencias, de la aceptación de que el perfil profesional no es el adecuado para la impartición de la materia, que la necesidad económica y familiar es un motivo emergente de la aceptación de la docencia como un modo de vivir. Los valores que se deben de enseñar distan mucho de la realidad y que por lo mismo se sienten angustiados.

BIBLIOGRAFIA

Archambault :Philosophical Analysis and Education. Edited by R. D. (London: Routledge and Kegan Paul. 1965.

Cox, S, Heames, R, (1999), Managing the Pressures in Teaching: Practical Ideas for Tutors and their Students Cambridge. Press.

Bauillauqués y Breuse, 1993). "La premiere classe." Paris

ALVAREZ, M. 2001) *Diseño y evaluación de programs de educación nacional*. Barcelona , CISSPA (1998) Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. 23 Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. 23 E

ESTEVE, J.M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.

ESTEVE, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.

ESTEVE, J.M. Y FRACCHIA, A.F.B. (1984) "L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse". *European Journal of Teacher Education*. 7, 2, 203-209.

ESTEVE, J.M. (1986) "Inoculation against stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teachers Education*. 7, 2, 203-209.

ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión: Barcelona, Paidós, 2004).

ESTEVE, J.M. (1989a) "Stratégies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique". *Éducation*, 213 et 214, 9-18 et 9-15.

ESTEVE, J.M. (1989b) "Teacher burnout and Teacher Stress". En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.

ESTEVE, J.M. (1989c) "Training teachers to Tackle Stress". En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.

ESTEVE, J.M. (1991) "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, marzo, 54-58.

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1991) "La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, mayo, 61-67.

- ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J.M. (1998). "La aventura de ser un maestro" *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero, pp. 46-52.
- ESTEVE, J.M. (2007) "Nuestro sistema educativo no es un desastre". *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.
- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995) *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.
- FULKERSON, G. (1954) "A resume of current teacher personnel research". *Journal of Educational Research*. 47, 9, 669-681.
- GINNOT, H. (1993) *Teacher and Child*. New York, Collier Books. **Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. 24 Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. 24**
- ESTEVE, J.M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. Y FRACCHIA, A.F.B. (1984) "L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse". *European Journal of Teacher Education*. 7, 2, 203-209.
- ESTEVE, J.M. (1986) "Inoculation against stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teachers Education*. 7, 2, 203-209.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia. (Tercera edición, séptima reimpresión: Barcelona, Paidós, 2004).
- ESTEVE, J.M. (1989a) "Stratégies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique". *Éducation*, 213 et 214, 9-18 et 9-15.
- ESTEVE, J.M. (1989b) "Teacher burnout and Teacher Stress". En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.
- ESTEVE, J.M. (1989c) "Training teachers to Tackle Stress". En: Cole y Walker (eds.) *Teacher and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.
- ESTEVE, J.M. (1991) "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 190, marzo, 54-58.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1991) "La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, mayo, 61-67.

ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. Y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.

ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

ESTEVE, J.M. (1998). "La aventura de ser un maestro" *Cuadernos de Pedagogía*. 266, febrero, pp. 46-52.

ESTEVE, J.M. (2007) "Nuestro sistema educativo no es un desastre". *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16.

FERNANDEZ CRUZ, M. (1995) *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.

FULKERSON, G. (1954) "A resume of current teacher personnel research". *Journal of Educational Research*. 47, 9, 669-681.

GINNOT, H. (1993) *Teacher and Child*. New York, Collier Books. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. 24 Organización de Estados Iberoamericanos.

GUIL, A. LOSCERTALES, F. y otros. (1992) *La interacción social en educación*. Sevilla, SEDAL.

GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?* Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

KYRIACOU, C. (1986) *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.

KYRIACOU, C. (1991) *Essential Teaching Skills*. Oxford, Blackwell.

RYANS, D.G. (1960) *Characteristics of Teachers*. Washington, American Council on Education.

UNAMUNO, M. (1917) Comentario. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

VERA, J. Y ESTEVE, J.M. (2000) *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.

WOODS, P.; JEFFREY, B.; TROMAN, G. AND BOYLE, M. (1997) *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham, Open University Press