

Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ

Correspondencia

Pablo Palomero Fernández

Facultad de Ciencias Sociales
y del Trabajo
Universidad de Zaragoza
C/ Violante de Hungría, 23
50009 ZARAGOZA

Teléfono
976 76 10 28

E-mail:
pabpalom@unizar.es

Recibido: 4/5/2009
Aceptado: 1/6/2009

RESUMEN

Las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia sobre el modo en que se ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula. Formar docentes en cuestiones de tipo personal es una necesidad urgente hoy en día. Desde finales del siglo pasado se viene produciendo una enriquecedora eclosión de investigaciones, cursos y publicaciones relacionadas con la inteligencia social y emocional de los docentes. Desde el punto de vista de la formación, el presente artículo revisa algunas limitaciones de determinadas propuestas emergentes. Seguidamente se propone una alternativa inspirada en los principios de la psicología humanista que favorece el desarrollo de cinco actitudes directamente relacionadas con la competencia social y emocional del docente: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora. Finalmente se revisan algunos de los límites y sombras del modelo propuesto, señalando la importancia de investigar la eficacia y relevancia de propuestas formativas como ésta con el fin de aumentar su impacto social.

PALABRAS CLAVE: *Psicología humanista, Competencia social, Competencia emocional, Formación del profesorado, Docentes.*

Developing teachers' social and emotional competence: a humanistic psychology perspective

ABSTRACT

The social and emotional competences of teachers have a notable influence on the type of teaching that is carried out and on the type of relationships that are built in the classroom. Training teachers in personal aspects is a current urging need. Since the end of the last century there have a great deal of enriching research, courses and publications on teachers' emotional and social intelligence. From the point of view of training, this article presents some limitations of certain emerging proposals. Next, an alternative is proposed, based on the principles of humanistic psychology and promoting the

development of five attitudes directly related to the teacher's emotional and social competence: phenomenological disposition, autonomy, responsibility, criteria independence and cooperative disposition. Finally, some the possible shortcomings and negative aspects of the proposed model are discussed, highlighting the need to further investigate the efficiency and relevance of training proposals such as the one presented here in order to increase their social impact.

KEY WORDS: *Humanistic psychology, Social competence, Emotional competence, Teacher training, Teachers.*

“Durante los primeros años de mi carrera profesional solía preguntarme: ¿cómo puedo tratar, curar o cambiar a esta persona?, en tanto que ahora mi pregunta sería: ¿cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?”

C. ROGERS

1. Competencia social y emocional: en busca de un marco para la formación del profesorado

En una sociedad marcada por el dinamismo, por las nuevas tecnologías y por la eclosión de la información, nuestros docentes se enfrentan a un reto que, paradójicamente, siempre ha estado presente en la historia de la educación. Ese reto tiene que ver con la consideración del hecho de enseñar y aprender como un acto que cobra sentido en la relación, en el contacto humano, y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula.

Esta visión de la educación como relación nos invita a entrar en un dominio que nos asusta, el de lo (inter)personal. Tal vez nos asuste precisamente porque lo relacional y lo personal escapan con facilidad al control de variables, a la lógica positivista, a lo previsible, a lo conocido. Pero ignorar las variables sociales y personales no hace que su influencia desaparezca y sólo contribuye a ocultar el origen de muchos de los males que aquejan a nuestro actual sistema educativo. Tal y como señala Zabalza (2006: 105–106) al hablar de la formación de los docentes:

"Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental (...). En definitiva, el cómo sea una persona: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Pero en verdad no hemos sabido cómo ordenarlo en la universidad ni siquiera en carreras como las que yo participo, donde preparamos a futuros profesores".

Siguiendo esta observación de Zabalza, hemos de señalar que la formación inicial y permanente a la que han podido acceder los docentes para el desarrollo de su competencia social y emocional es generalmente insuficiente y precaria. En este contexto, es habitual que el propio docente dude sobre su propia competencia en dichos ámbitos o sobre cómo podría desarrollarla entre su alumnado. Así, por ejemplo, para quienes estamos en contacto con el mundo educativo no resulta extraño encontrar en las aulas a un docente gritando a sus alumnos para exigirles que dejen de gritar cuando ha perdido el control de la clase. Este ejemplo no pretende ni mucho menos desmerecer la labor de nuestros docentes, sino reconocer y dar un lugar a las dificultades que, por su condición humana, éstos pueden experimentar para poner en práctica precisamente aquello que pretenden inculcar en su alumnado.

Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional.

Sin quitar importancia a dichas herramientas, hemos de tener en cuenta el gran peso del aprendizaje durante años de socialización en una familia, un sistema educativo y una estructura social concretas. Es allí, y no tanto en la Universidad, donde el docente aprendió los grandes temas relacionados con las competencias sociales y emocionales: reconocer las emociones o tratar de ocultarlas, regularlas o reprimirlas, ser más o menos asertivo, ser políticamente correcto o mostrarse de forma auténtica, dar más peso a sus propias opiniones o a las de los demás, aceptar la diversidad o percibirla como una amenaza, resolver los conflictos de una manera constructiva o destructiva, desarrollar un determinado grado de tolerancia a la frustración, etc.

Estos aprendizajes son los que el profesorado va a poner en juego cuando entra en relación con sus alumnos, de tal modo que si un docente no soporta la tristeza, por ejemplo, probablemente trate de negar o suprimir esta emoción cuando se presente en sus alumnos, dificultando de este modo que puedan elaborar e integrar aquello que les conecta con dicha emoción. En este sentido, Zabalza (2006: 105) recalca de nuevo que no deberíamos ignorar la importancia de la dimensión personal en el ejercicio de la docencia:

" (...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales".

En definitiva, el profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo a lo largo de su proceso de socialización. Las carencias que aparecen en la práctica profesional no son achacables a que los docentes sean *defectuosos*, sino que son debidos fundamentalmente a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Sin lugar a dudas durante los últimos años se observa un cambio de tendencias esperanzador. Ha habido una notable proliferación de cursos de formación, asignaturas y publicaciones relacionados con las competencias sociales y emocionales del profesorado. Junto a este desarrollo observamos también algunos problemas asociados al modelo formativo imperante que analizaremos a continuación.

En primer lugar, consideramos que gran parte de la bibliografía y de los cursos especializados en materia de competencias sociales y emocionales están enfocados desde un punto de vista excesivamente teórico, haciendo hincapié de forma prioritaria en cuestiones relacionadas con la programación y las bases teórico-conceptuales de las competencias pero, curiosamente, alejados de la experiencia social y emocional de los docentes en las situaciones de aula. Sirva como ejemplo la propuesta de Bisquerra (2005) para la formación inicial de los maestros en educación emocional, la cual otorga un amplio espacio a temas como las teorías de la emoción, la neuropsicología de las emociones, la teoría de las inteligencias múltiples, la de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo, etc. Temas que sin lugar a dudas tienen gran relevancia, pero que apenas dejan espacio para los aspectos relacionados con la propia experiencia emocional del docente.

En contraste con este tipo de planteamientos, desde una perspectiva humanista, la competencia social y emocional se relaciona con la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomar conciencia de ella y generar los procesos de cambio que libremente se elijan.

Otra línea formativa que ha tenido notable éxito durante los últimos años procede de una aproximación cognitivo-conductual para la adquisición de habilidades sociales, como la propuesta por Caballo (1991). Desde esta aproximación se han desarrollado programas de formación y entrenamiento en habilidades sociales para la formación del profesorado. A nuestro entender, el principal problema de estos planteamientos radica en que estudian las habilidades sociales de forma aislada del contexto sociocultural e interpersonal en el que luego habrán de ser puestas en práctica; igualmente, se entrenan las habilidades sociales de forma molecular (dar la mano, hacer una petición, rechazar una petición, mirar a los ojos al interlocutor al expresar una aserción, etc.). Al convertir las habilidades de relación interpersonal en una cuestión técnica que ha de ser enseñada y entrenada por un experto, la dimensión pragmática en la relación interpersonal eclipsa a la dimensión ética, de tal modo que el profesor puede acabar actuando del modo aparentemente más eficaz para lograr sus objetivos sin haberse parado ni tan siquiera a pensar en la validez ética de dichos objetivos o de su forma de proceder. Precisamente

por ello estamos de acuerdo con Marina (2005) cuando señala que la educación de las emociones habría de servir de puente para unir lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que queremos ser desde un punto de vista ético.

Y es que la creación de un marco formativo autoritario que resalte las diferencias entre *experto* e *ignorantes* es especialmente peligroso cuando estamos formando actitudes. Ello se debe a que un docente formado de esta manera es muy probable que articule la relación con sus educandos de la misma manera, de modo que no se facilita el desarrollo de la autonomía del alumnado sino la proliferación de esquemas de sumisión o rebelión frente a la autoridad.

2. Una experiencia de formación desde la perspectiva humanista

Como señalan Marina & Bernabeu (2007), la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal descritas por Howard Gardner se mueven en un nivel más fundamental que otras inteligencias, como la lingüística o la lógico matemática. Esto hace que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales tenga un mayor nivel de complejidad.

Teniendo esto en cuenta, la propuesta para la formación del profesorado que articularemos parte de un enfoque cualitativamente diferente a los anteriores que hunde sus raíces en las aportaciones de la psicología humanista. Es una propuesta inspirada en actividades de formación llevadas a cabo por el autor durante los últimos años en colaboración con diferentes organizaciones públicas y privadas. Se trata de un modelo de elaboración propia en el que tienen cabida aportaciones realizadas por diferentes corrientes de la psicología humanista, como las propuestas por Rogers (1972), Perls (1972), Frankl (2004), Fromm (1973) o PRH (1998), aunque no se encuadre estrictamente en ninguna de dichas corrientes.

Como punto de partida, la propuesta recoge una aportación histórica de la perspectiva humanista por la que se le ha llegado a acusar de *ingenuidad*: su tendencia a poner el énfasis en el desarrollo de las fortalezas de los individuos y de los grupos, más que en señalar sus carencias y defectos. Esta visión del ser humano podría compararse con los cimientos sobre los que se construirá el edificio de la formación y tiene tal relevancia que está siendo rescatada desde corrientes emergentes como la psicología positiva (CARR, 2007). En este sentido, el enfoque de competencias también parte de una consideración positiva del ser humano pues, como señalan Marina y Bernabeu (2007), pretende facilitar que aquellas personas a las que estamos formando puedan *optimizar* sus propios recursos para alcanzar sus objetivos y afrontar con éxito las situaciones que se les presentan.

Destacaremos cuatro pilares fundamentales que asientan sobre los cimientos anteriormente señalados y sustentan nuestra propuesta:

Partimos de un profundo respeto hacia la profesionalidad de los participantes y hacia su autonomía. No se trata de *enseñarles* como han de *hacer* o *sentir*, sino de generar un contexto en el que puedan desarrollar las competencias sociales y emocionales de las que ya disponen.

El grupo de participantes y la dinámica generada en él son la herramienta fundamental para comprender las dimensiones sociales y emocionales de la práctica docente. Se enfatiza así el carácter relacional de los procesos educativos.

Los aspectos prácticos y teóricos se tratan de un modo integrado, procediendo de un modo inductivo: se trabaja con dinámicas y situaciones, tratando de captar la experiencia personal y grupal para, a partir de ahí, elaborar una reflexión crítica que nos permita entender otras situaciones que acaecen en la práctica docente.

Los aprendizajes no son meramente instrumentales sino que se relacionan con la dimensión ética de la existencia: en último término se insta a los participantes a hacerse responsables de sus decisiones como docentes y a tomar conciencia de las consecuencias de las mismas sobre el entorno.

Por lo que se refiere a los contenidos propuestos desde este modelo, siguiendo a Sánchez Delgado (2009) los clasificaremos en teóricos, prácticos y actitudinales:

- *Teóricos*: Este tipo de contenidos permiten integrar y dar sentido a las propias competencias sociales y emocionales. Igualmente proporcionan un marco de referencia al docente para que pueda trabajarlas con su alumnado.
- *Prácticos*: Hacen referencia a la adquisición de técnicas y estrategias específicas para facilitar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de su alumnado.

- *Actitudinales*: La formación actitudinal se relaciona con el *saber estar* y con el *ser* del profesorado o, dicho de otro modo, con la formación en competencias personales. En este sentido, el informe de la UNESCO dirigido por Delors (1996) ya resaltaba que la formación de los docentes habría de contemplar el desarrollo de sus cualidades éticas y afectivas, entendiendo que, en último término, el docente transmite valores y actitudes fundamentalmente a través de su forma de *estar* con los alumnos.

Aunque la aproximación propuesta integra los tres aspectos, en este artículo nos centraremos en la exposición de los aspectos relacionados con la formación actitudinal del profesorado, por su gran influencia sobre la práctica docente y por ser éste el aspecto de la formación más descuidado desde un punto de vista histórico.

En este sentido, resulta interesante observar cómo uno de los aspectos valorados más positivamente por los docentes que participaron en las actividades de formación fue, precisamente, el manejo de las actitudes básicas rogerianas por parte del formador (aceptación incondicional, empatía y congruencia), tal y como se puede observar en la siguiente opinión de una profesora:

“La actitud del formador me transmitió serenidad, cercanía y tolerancia, lo que me permitió mostrarme de forma relajada y sin miedo a ser criticada”¹

A continuación analizaremos cinco actitudes que consideramos necesario que el docente *cultive* para poder ampliar su competencia social y emocional. Nuestra propuesta formativa se articula en torno a estas cinco actitudes: disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora.

DISPOSICIÓN FENOMENOLÓGICA

El desarrollo de la capacidad para percibir el propio mundo cognitivo-emocional y comportamental es uno de los pilares fundamentales de cualquier formación de corte humanista. Nombrada por Rogers como *insight* y por Perls como *awareness*, este *darse cuenta* va a ser el elemento clave de todo el proceso formativo. Cuando una persona logra posicionarse de este modo ante la experiencia intenta *reconocer lo que es* (HELLINGER, 2000), describir simplemente lo que le está sucediendo con sinceridad, sin intención de encontrar algo que a su juicio sea *adecuado*. Tanto las técnicas de dinámica de grupo como el uso de una metodología centrada en los participantes están orientadas a desarrollar la capacidad del profesorado para identificar y hacerse responsable de su propia experiencia.

Esto se debe a que las competencias sociales y emocionales están directamente relacionadas con el grado de autoconciencia del sujeto. No parece razonable esperar que un profesor respete a un alumno *disruptivo* si se está relacionando con él en base a prejuicios sobre lo que espera que haga a continuación. El célebre efecto pigmalión no se puede corregir si no tomamos conciencia de cuáles son nuestras expectativas y cómo actuamos en base a ellas.

Durante las dinámicas propuestas en los cursos de formación es frecuente que el docente descubra actitudes y aspectos de su práctica profesional sobre los que hasta el momento no había reparado. Hay quien afirma darse cuenta de que entra ya enfadado a clase con independencia de lo que hagan los alumnos, quien se sorprende de sus propias actitudes paternalistas o defensivas hacia los alumnos, etc. Un ejemplo de esto podemos es la siguiente valoración de unos de los participantes:

“Ha sido muy interesante centrar todas las actividades en el enfoque socio-afectivo porque a veces no pensamos en lo que sentimos en ciertos momentos. No reflexionamos”.

Por otra parte, este tipo de técnicas también facilitan una toma de conciencia empática de los sentimientos del otro (alumno, compañero, etc.) en la situación experimentada, lo que hace posible que la capacidad de *darse cuenta* se haga extensiva también al entorno social en el que el docente desarrolla su trabajo. En este sentido, otro de los participantes señalaba lo siguiente:

“El curso me ha permitido ser más sensible a las experiencias de otros y conocer sus emociones”.

¹ Esta cita textual y las siguientes que recogen opiniones de profesores provienen de la evaluación anónima de un curso dirigido por el autor para SOS Racismo Aragón.

AUTONOMÍA:

La autonomía del docente hace referencia a la capacidad de éste para dirigir su propio comportamiento en el aula y en el centro educativo. A menudo nos encontramos con docentes desorientados, incluso *desesperados*, que se ven a sí mismos como incapaces de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula. Generalmente este sentimiento de impotencia aparece envuelto en quejas sobre cómo son los alumnos, el sistema educativo o las familias en la sociedad actual.

En este contexto, una formación que pretenda fomentar la autonomía del docente no habría de basarse en darle instrucciones sobre cómo debería hacer su trabajo en cada una de las situaciones que plantea. En el fondo hay docentes que albergan la esperanza de que alguien les diga lo que tienen que hacer para que sus alumnos o compañeros se comporten justo como él o ella esperan. Si adoptamos la postura del *sabio* con estos docentes, si nos congratulamos de ocupar el lugar lacaniano del *sujeto supuesto saber*, corremos el riesgo de minar su autonomía y generar unas falsas expectativas sobre nuestro poder real.

Desde una perspectiva humanista, potenciar la autonomía de los docentes consiste precisamente en crear las condiciones para que éstos busquen sus propias soluciones a los problemas que encuentran en su práctica profesional. Ello supone acompañarles en el proceso de exploración del problema, dejando espacio y tiempo para que se expresen y compartan sus vivencias, potenciando la toma de conciencia y la integración de los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales para, finalmente, poder encontrar una salida a la situación. En último término este enfoque conlleva una renuncia a intentar solucionar los problemas del docente puesto que, desde esta perspectiva, nadie puede solucionar los problemas de otra persona.

Este abordaje metodológico se aproxima al utilizado en el ámbito de la terapia gestalt, tal y como lo formula Ginger (2005: 31):

“El profesional de la gestalt suele intervenir activamente, aunque no “dirige”: actúa y provoca reacciones... No decide por sí solo la dirección del trabajo. Como un guía de montaña o de espeleología, pone su competencia a disposición del “cliente” para acompañarlo atentamente en el avance de la exploración que éste último decide hacer por sí mismo. Su papel consiste en permitir y favorecer más que en comprender o hacer hacer”.

Con este fin hemos utilizado diferentes estrategias metodológicas como el *role playing* o el análisis de casos. Generalmente el docente no sale con una solución concreta en el bolsillo, sino con más claridad sobre lo que le sucede, sobre cómo desearía enfocar la resolución del problema y cuáles son sus propios obstáculos para ponerla en práctica.

“Me he dado cuenta de que mis reacciones y emociones frente a algunas situaciones son normales y no tengo porque darle más vueltas o pensar que son incorrectas miradas desde otro punto de vista”

RESPONSABILIDAD

El grado de responsabilidad está directamente relacionado con los de autonomía y autoconciencia. Entendemos por responsabilidad la capacidad del docente para *responder* de sus propios sentimientos, pensamientos y comportamientos.

La capacidad para asumir la propia responsabilidad está directamente relacionada con la inteligencia intrapersonal e interpersonal. En ocasiones el docente encuentra dificultades para asumirla, pudiendo colocar la responsabilidad de su experiencia en el comportamiento de los alumnos, en el de los compañeros, en el de la administración, etc. Son ilustrativas de esta evasión de responsabilidad frases célebres como: *“tal alumno me deprime”*, *“con los alumnos de hoy en día es imposible hacer nada”*, *“son todos unos vago”*, *“los compañeros no quieren hacer nada”*, etc.

Obviamente, este tipo de planteamientos no sólo tienen el efecto de distanciar (o proteger) al docente de su propia experiencia, sino que también pueden producir un fuerte distanciamiento de alumnos y compañeros hacia el docente en cuestión, minando su autoridad.

En otros casos los docentes pueden tener dificultades al diferenciar entre sus propias responsabilidades y las de los demás. De este modo, hay quien se siente culpable de que los alumnos no se interesen por la materia o de que discutan entre ellos.

Durante las sesiones de formación se trabaja la responsabilidad de cada participante sobre su propia experiencia mediante diferentes intervenciones y técnicas que facilitan esta labor, muchas de ellas provenientes del campo de la psicoterapia (expresión en primera persona en lugar de utilizar modos impersonales, clarificación de la vivencia, reflejo empático, confrontación de incongruencias entre diferentes planos comunicativos, etc.).

Una reflexión que da muestra del incremento del grado de responsabilidad de una docente a partir de la participación en la actividad de formación es la siguiente:

“Los momentos de reflexión personal me han permitido revisar mi relación con algunos alumnos y cómo mejorarla. Por otro lado, el curso me ha ayudado a no caer en el escepticismo y el pesimismo. A veces, en el día a día de los centros este pesimismo es fácilmente contagiable”.

INDEPENDENCIA DE CRITERIO:

Por independencia de criterio entendemos la capacidad del docente para construir su identidad profesional a partir de su personalidad, experiencia y formación. La diferenciación se plasma en la práctica en las diferentes decisiones que el docente va tomando desde el plano abstracto (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc.) hasta el plano concreto de las intervenciones que pone en práctica en el aula.

Las aproximaciones humanistas confían en el valor de las diferencias individuales entre los docentes. Se pretende que cada docente conozca sus puntos fuertes y sus puntos débiles, que explore los límites de lo que es capaz de hacer y que se haga responsable de sus decisiones. No se trata de que se ajuste a unos patrones metodológicos prescritos por los expertos o por el sistema sino de que, teniendo en cuenta la realidad del entorno en el que trabaja, realice un *ajuste creativo* que le permita implicarse como ser humano en su labor docente.

Desde esta aproximación no hay un punto de vista en el que los participantes *deban* confluír o un consenso al que haya que llegar sobre *cómo ha de actuar el docente*. Se anima a la participación y la libertad de expresión de opiniones desde el respeto hacia la diferencia.

Resulta especialmente importante que en este proceso de diferenciación el docente aprenda a tomar en consideración su experiencia emocional, sus necesidades y sus propios límites. Así, por poner un ejemplo, es habitual que a los docentes les resulte difícil pedir ayuda cuando se sienten desbordados. Hay quien prefiere mantener una imagen de omnipotencia profesional a mostrarse como ser limitado, aún a costa de su propia salud.

El clima de grupo que se genera durante las sesiones formativas facilita que los docentes se puedan abrir a reconocer estos límites, compartir sus inquietudes y sus éxitos, sus debilidades y sus fortalezas en un entorno seguro que facilita el crecimiento y la expresión de lo genuino por encima de lo *políticamente correcto*.

Uno de los participantes expresó lo siguiente en relación con el valor de la diversidad:

“Me he sentido muy a gusto: he encontrado personas interesantes, con opiniones así mismo interesantes que, en algunos casos, al ser diferentes entre sí, han creado debate y me han permitido valorar otros puntos de vista”.

DISPOSICIÓN COOPERADORA:

La independencia de criterio y la capacidad para diferenciarse no son sinónimo de frío egoísmo individualista. Más bien al contrario, diferentes experiencias de procesos psicoterapéuticos muestran que conforme el individuo se reconoce como ser separado también va siendo capaz de reconocerse como perteneciente a un grupo y a un entorno social más amplio, facilitando la creación de unas relaciones interpersonales más satisfactorias.

Vinculación y separación son las dos caras de una misma moneda. Consideramos importante que el docente pueda tomar conciencia de su pertenencia al grupo, de los valores y objetivos que comparte con el resto del equipo, de en qué medida contribuye o no a que dicho equipo funcione como tal. Sólo desde este lugar podrá cooperar para lograr objetivos comunes.

El uso de métodos activos, la libertad de expresión, el hecho de compartir afectos, opiniones y experiencias durante los cursos hace que emerja con cierta facilidad el sentimiento de pertenencia, pudiendo muchos de los docentes tomar conciencia de su importancia en el ámbito de la docencia. Así lo expresaba uno de los participantes en el curso cuando en su evaluación del mismo decía lo siguiente:

“Me he dado cuenta de lo importante que es el trabajo en grupo y, sobre todo, poder estar en contacto con personas diferentes aprendiendo de sus experiencias”.

3. Límites y sombras

Uno de los principales problemas detectados está relacionado con la motivación para participar en la formación. En la mayoría de los casos existió un interés sincero por el desarrollo de las propias competencias socio-emocionales, pero en casos puntuales el interés fue diferente (obtención de puntos u otros). También se dieron casos en los que las expectativas sobre la metodología y los contenidos fueron poco congruentes con lo ofrecido, buscando el participante recibir contenidos de corte teórico o bien que el formador actuase como *experto* y le dijese qué soluciones concretas debería aplicar. Un planteamiento como éste, como hemos señalado, sería incompatible con el desarrollo de su propia autonomía y responsabilidad.

Una dificultad habitual se relacionó con los sentimientos de vergüenza y temor al juicio ajeno de algunas personas, lo que dificultó la participación en dichos casos. Al iniciar la formación siempre explicitamos las normas de participación, especificando el derecho a elegir si se participaba o no en cada ejercicio o dinámica, si se respondía o no a cada pregunta, de forma totalmente libre. En el caso de aquellas personas que no participaron de forma directa en las dinámicas se produjo un aprendizaje vicario, por observación, así como un proceso de aceptación de la propia experiencia de miedo o vergüenza muy positivo desde el punto del desarrollo de la propia competencia emocional. En otros casos el rechazo explícito a participar en un ejercicio constituyó un ejercicio práctico de afirmación personal.

Otro problema de un modelo como el propuesto tiene que ver con las competencias que debe tener el formador del profesorado para trabajar desde un marco humanista, pues su adquisición requiere de un proceso largo y costoso de formación personal y profesional. Por ello quienes trabajan desde este tipo de enfoques dedican generalmente años a su propia formación, supervisión y terapia para adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta orientación.

Con el fin de ajustar expectativas respecto a los efectos de una formación como la propuesta conviene reseñar que el trabajo sobre actitudes es siempre lento, por cuanto comporta un proceso de transformación de la disposición a sentir, pensar y actuar de un modo estereotipado ante determinadas situaciones. En este sentido, es necesario resaltar que la formación del profesorado habría de ser complementada con actividades de supervisión de la labor docente, de psicoterapia o de desarrollo personal para llegar a producir cambios actitudinales estables desde un punto de vista temporal y situacional.

Para finalizar el artículo, señalaremos que en el futuro sería necesario investigar y difundir resultados relativos al impacto que actividades formativas como la propuesta tienen sobre los docentes. De este modo las diferentes corrientes de la psicología humanista podrán ir abandonando el lugar marginal que ocupan dentro de la psicología científica y académica para llegar a ocupar el lugar que por pleno derecho les corresponde, ampliando así su tremendo potencial para la transformación y desarrollo del ser humano.

Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, A. (2005). “La educación emocional en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 93–112.
- CABALLO, V. E. (comp.) (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- CARR, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FROMM, E. (1972). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GINGER, S. (2005). *Gestalt. El arte del contacto*. Barcelona: RBA Libros.
- HELLINGER, B. & HÖVEL, G. (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.
- MARINA, J. A. (2005). "Precisiones sobre la educación emocional". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-42.
- MARINA, J. A. & BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUÈS, P. (2008). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Consultado el 1/5/2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>.
- PERLS, F. (1972). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PERSONALIDAD Y RELACIONES HUMANAS (1998). *La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid: PRH Formación y Desarrollo.
- ROGERS, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SÁNCHEZ, P. (2009). "Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior". *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el día 1/5/2009 en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=63.
- ZABALZA, M. A. (comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

