

# **FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESORADO: HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y DE VALORES EN LOS DOCENTES**

**Adela Zahonero Rovira**

**Mario Martín Bris**

Universidad de Alcalá de Henares

## **RESUMEN**

La misión de construir sociedades basadas en una adecuada gestión de los conflictos, en las que el establecimiento de relaciones interpersonales justas y equilibradas se caracterizan por el respeto mutuo y la empatía, dentro de normas democráticas y equilibradas entre derechos y deberes, requiere la adquisición de un conjunto de habilidades por parte de los individuos que las integran, y de un modo especial, los docentes, tanto en ejercicio como en formación.

El objetivo de este trabajo es profundizar en las habilidades personales y éticas que deben ser inherentes a todo profesional de la educación, así como en la importancia que sus valores desempeñan en la transmisión de enseñanzas que además de conocimientos aspiran a ser transmisoras de vida

## **PALABRAS CLAVE**

Formación Integral profesorado. Competencias profesionales. Valores docentes. Habilidades y ética personales.

## **ABSTRACT**

The mission of building societies based on the suitable management of the conflicts, the establishment of fair and balanced interpersonal relations characterized by mutual respect and empathy, inside procedure democratic and balanced between rights and duties, needs of the acquisition of a series of skills on the part of the individuals that integrate them, and in a special way the teachers, both in exercise or in training.

The aim of this work is to go into the personal and ethical skills that must be inherent in every educational professional, as well as into the importance that his values recover in the transmission of learnings that besides knowledge aspire to be life connectors.

## **KEY BOARDS**

Integral training teachers. Personal habilities. Values teachers. Personal and ethical skills.

## Introducción

En el informe de seguimiento de la Conferencia mundial sobre educación superior de 1998, patrocinada por la UNESCO, (Delors, 1998), se recogen una serie de competencias básicas del profesorado, que abarcan un amplio abanico de destrezas. Así, partiendo de la identificación y comprensión de los estilos de aprendizaje a través de los que se asientan los conocimientos de los estudiantes, (conocimiento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje), se llega hasta el dominio de un conjunto de estrategias para afrontar situaciones personales y profesionales.

El encuadre de los estándares profesionales, incluye el compromiso científico con la disciplina, en estrecha correlación con los avances del conocimiento. Pero además, hay aspectos personales de estilo docente particular en función de los propios valores y creencias que los profesores proyectan en su quehacer y sus estudiantes. Este aspecto constituye para nosotros un eje e inspiración fundamentales, habida cuenta de que nos centramos en la formación, a su vez, de enseñantes.

La reforma Universitaria en la que estamos inmersos, contiene elementos tanto pedagógicos como políticos, es decir, requiere un enfoque integral, en el que se contemplen diferentes medidas para fundamentar el establecimiento de un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, identificación y visibilidad de "*buenas prácticas*". Esta perspectiva inspirará la consolidación de programas de formación del profesorado y la definición de un modelo educativo propio, con expresa referencia a metodologías y la transmisión de valores a ellas asociadas..

Al respecto de las "buenas prácticas" aludidas, son numerosos los estudios que tratan de delinear el perfil característico de un buen profesor, destacándose entre las competencias propuestas las que acentúan el dominio de la materia junto a la preocupación por mantener la metodología y los contenidos al día, vinculada a la capacidad de indagación e investigación continuas, la habilidad para diseñar, planificar y gestionar el currículum en colaboración con otros docentes dentro de una predisposición favorable al necesario trabajo en equipo. A todo ello se suma, como condición que cobra cada vez mayor importancia, la convencida actuación de profesores y profesoras como facilitadores de aprendizajes individuales y grupales dentro de un clima de motivación colaborativo en aras de la calidad, presidido por la ética profesional asumida en un compromiso social e institucional.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión la educación en su

totalidad en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, ponerlo al día, y seleccionar lo que es apropiado para un ámbito específico. De este modo la prioridad gravita en el asumir la responsabilidad de aprender permanentemente entendiendo lo que se aprende, de tal forma que pueda *ser adaptado a nuevas situaciones que se transforman rápidamente* (Esteve, 2003).

Sin embargo, todas estas obviedades no parecen suficientes cuando se trata de asumir el reto de enseñar a aquéllos que a su vez están próximos a ser enseñantes, más aún cuando su actuación una vez traspasado el testigo del relevo, va a recaer en personas tiernas, fundamentalmente niños y adolescentes. Precisamente debe ser cuando, teniendo en cuenta la población con la que van a desempeñar su profesión las personas a las que estamos formando, los aspectos afectivos cobren una importancia aún más determinante. De este modo, y una vez traducidos en implicación personal, emocional y moral, se convertirán en el eje transmisor de contenidos relevantes del currículo oculto que no se recogen en los libros, y por tanto son en muchos casos decisivos para una buena valoración por parte del alumnado y asegurar una realización integral de la tarea docente.

En consecuencia, los nuevos enfoques acerca de la naturaleza del conocimiento que debe enseñarse y aprenderse en la universidad, conducen a una concepción "*perspectivista*" del conocimiento (Monereo y Pozo, 2003). Es decir, se debe aceptar su carácter relativo y afrontar con soltura el hecho del desempeño profesional en un contexto de incertidumbre y complejidad. Desde este enfoque, frente a la concepción del conocimiento como un "*constructo*" cerrado, la formación universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, regido por criterios fiables y justificados, impulsores de la visión del conocimiento como proceso constructivo. Este hecho permite vincular el aprendizaje con la propia investigación científica, de un lado, y el crecimiento personal y el de los alumnos, futuros docentes, por otro.

En ese sentido, junto al necesario conocimiento de la materia, técnicas didácticas y metodologías adecuadas al propio objeto de enseñanza, subyacen otros aspectos vinculados a una relación afectiva con los alumnos, en los que la empatía, los refuerzos positivos, el optimismo, el apoyo y la transmisión de la curiosidad en forma de reflexión sobre uno mismo y los demás, adquieren una importante relevancia cuando de formar profesores se trata. Tal y como señala Fernandez March (2006), una de nuestras tareas fundamentales debiera ser el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico conducente a que los futuros docentes lo interioricen en y sobre su práctica. De este modo serán posibles nuevas hipótesis, desarrollo de teorías y adopción de metodologías realmente innovadoras.

Consideramos, pues, que entre las competencias que debe poseer un profesor, las éticas desempeñan un papel de primera magnitud. El

desarrollo personal de los alumnos implica un crecimiento integral en el que lo cognitivo, emocional y moral se dan la mano. Para propiciar tal desarrollo en los discentes se requiere que el profesor cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos. El equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad en los que, pese a su obviedad, consideramos que nos siempre se ha insistido lo suficiente.

Tal vez sea necesario abordar una seria reflexión sobre la propia docencia, y plantearse un nuevo enfoque que nos permita integrar la nota distintiva de la universidad y la educación modernas: la búsqueda del conocimiento no solo disciplinar, sino también las estrategias para cómo aprender una disciplina y los valores inherentes que a través de esta práctica se destilan.

Llegados a este punto, es manifiesta la necesidad de abordar la profundización sobre la propia docencia, y plantearse un nuevo enfoque de la misma que posibilite la indagación acerca de la necesidad de que los aprendizajes disciplinares sean abordados, también, desde una perspectiva holística, ética, integral y favorecedora del crecimiento personal de profesores y alumnos futuros docentes.

## **1. Calidad del profesorado y competencias**

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo, en el que la reflexión sobre el propio trabajo docente y su perfil profesional resultan imprescindibles, exigen el desarrollo de unos roles y actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Las modificaciones subyacentes a ellos se traslucen en cambios producidos en las actitudes y características de los estudiantes. Consecuentemente, los "docentes en formación" se orientarán hacia el logro de su autonomía, mediante la consecución de estrategias variadas y creativas para el logro de sus objetivos personales y académicos, así como en la cooperación y el trabajo en equipo, y, por supuesto, en una responsabilidad y la autorreflexión constantes. Sin duda, esto exige una profunda revisión de presupuestos y mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y sus profesores.

### **1.1. En torno al término de *Competencia***

McLelland(1973), teórico de las ciencias sociales vinculado al ámbito sociolaboral tan en boga en la década de los 70 del siglo pasado en la

gestión de recursos humanos, planteó una primera definición de *competencia* que puede servirnos como premisa en contextos docentes. Para este autor, las competencias suponen la consideración de las cualidades internas que capacitan a priori a una persona para desempeñar sus tareas de un modo exitoso en un contexto determinado. Por tanto, trasvasando esta definición al campo docente universitario, tendríamos la premisa inicial de considerar al docente universitario como profesional que ejerce una función académica y científica vinculada a la Universidad, con mayor o menor grado de especialización.

La secuencia histórica que relaciona competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y de nuevo a principios de los ochenta (Gillet, 1998). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo que llevó, ya a comienzos del S.XXI (Navío, 2005) a desvincularlo del concepto de cualificación. Por su parte Perrenoud (2004) apuntaba a la identificación de las competencias con la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, relacionadas con determinados contextos.

En el ámbito estrictamente educativo, ya autores como Gonzzi y Athanasou (1996) argumentaban que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituían en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, consideramos que ante el hecho de las diferentes maneras a través de las que pueden ser conceptualizada la naturaleza de las competencias habrá de pasar por el cuidado en la adopción de la apropiada a fin de no perjudicar la estructura de desarrollo de habilidades. En sentido general, es evidente la funcionalidad de las competencias para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional.

Como podemos observar, resulta bastante reciente aún la introducción y utilización del término *competencia* en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo.

Concretamente, en la Universidad, *las competencias* comenzaron a estar presentes de la mano del inicio del I proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. Derivadas de este proceso, se produjeron, en primera instancia, las prescriptivas adaptaciones de los antiguos programas por objetivos a programas por competencias, lo que implicaba también la subordinación de los contenidos disciplinares a las mismas, con las consecuentes modificaciones en la organización curricular (Lasnier, 2000). Estos cambios, afectan, a su vez, a los modos de enseñanza y aprendizaje, que a partir de ahora estarán centrados en por y para el estudiante, y en los que el objetivo fundamental es la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas focalizadas en el desarrollo de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles en los estudiantes.

## 1.2 Competencias docentes

Dentro de una aproximación conceptual a lo que suponen las competencias docentes en general, planteamos una sistematización de las características de aquéllas que consideramos más comunes.

- La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades), que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción.
- Es educable, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. Partiendo de las dimensiones fundamentales del aprendizaje, (teórica y experiencial), consideramos a las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.
- Tiene un componente dinámico, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones y la combinación de varios conocimientos en uso, basándose la puesta en práctica de la teoría.
- Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se espera que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.
- La aplicación práctica presenta un carácter multidimensional, (Mulder, Weigel y Collings, 2008) y estar contextualizada para su ejecución en el ámbito profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de transferirlo a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- La preparación de personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones .
- Su adquisición supone acciones muy diversas que escapan, incluso, de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto.
- Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a la interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.
- La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales), deja de concentrarse sólo al final del proceso, e Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo en el marco de los estándares de desempeño y las normas de competencia.

A la luz de las características expuestas, podríamos considerar la competencia profesional docente como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, a través de aplicaciones y transferencias oportunas permiten al enseñante mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un ámbito específico del saber.

El contexto socioeconómico actual demanda, en consecuencia, una urgente readaptación del papel del profesorado en las instituciones educativas cuyos supuestos han de ser continuamente revisados.

En este sentido, la Universidad ejerce una continua labor de reflexión sobre la práctica académica y científica en la que la función fundamental, junto al aporte de nuevas ideas, es reflejar al ser humano en su evolución. Pero el paso siguiente debiera ser que, como institución, debe ser creadora de una auténtica cultura institucional de aprendizaje permanente, también para los docentes, a fin de propiciar la modificación de sus ideas y visiones personales, académicas y profesionales, demostrando de este modo su disposición para aprender, (Saravia Gallardo, 2011).

La calidad de la educación superior es una condición básica para realizar un correcto trabajo en la formación de recursos humanos, pero también en el desarrollo de nuevos conocimientos concebidos como un servicio múltiple a la sociedad. Y aunque es evidente que el propio concepto de calidad educativa está sujeto a controversias, por encima de todo prevalece la convicción de que la búsqueda de la calidad en educación debe aspirar a que la universidad sea una comunidad de aprendizaje permanente, como condición indispensable. Consecuentemente, uno de los retos que deben afrontar las personas implicadas en la educación superior, es llegar a un consenso acerca de los factores que inciden en la calidad universitaria, investigando en su desarrollo e implementación de modo que puedan ser compartidos por toda la comunidad académica.

## **2. Nuevas formas de aprender: nuevos modos de enseñar**

Las competencias esperadas de un formador de profesores, se centran, apriorísticamente, en un nuevo enfoque de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Y la indagación acerca del procedimiento para formar en competencias nos conduce a preguntarnos acerca de cuáles deben ser los procedimientos adecuados para organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.

Así, se produce un movimiento de traslación con respecto a las reglas del juego tradicionales, centrando el proceso de aprendizaje en los estudiantes y su complejo contexto de modo que sean éstos quienes indaguen acerca de la aplicación y resolución de problemas en situaciones lo más próximas posibles a la realidad, en las que los contenidos suponen herramientas para propulsar a

los futuros docentes hacia la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado).

A la luz de esta nueva perspectiva, el propio concepto de formación en la Universidad es objeto de una profunda revisión. Más allá de la transmisión de información y la acumulación de contenidos y conocimientos, nos interesa ser capaces de dotar a los futuros profesores con herramientas que permitan la aplicación de ese conocimiento a través de su comprensión y correcta utilización (De la Cruz, 2005).

Partiendo de la base de considerar a los alumnos y alumnas como protagonistas activos de su propio aprendizaje, las relaciones con la teoría constructivista del aprendizaje se hacen patentes, en consonancia con el carácter activo, contextualizado, social y reflexivo de su proceso. El propósito de dotar de sentido a lo que se aprende, convirtiéndolo en significativo, se fundamenta en la consideración del aprendizaje de un modo activo y reflexivo, vinculado a la realidad que consolida lo aprendido de modo perdurable a lo largo del tiempo. El papel del profesor, en este nuevo tiempo, se focaliza en la guía, acompañamiento, apoyo, evaluación y favorecimiento de las reflexiones y el aprendizaje del alumno, a fin de cuentas auténtico artífice de un aprendizaje cada vez más independiente en su proceso. La función fundamental del profesor es, de este modo, colaborar con los estudiantes a que descubran sus estrategias para aprender a aprender, profundizando en sus propias estructuras cognitivas y en las características personales de su estilo de aprendizaje, a fin de lograr un mayor autoconocimiento redundante en la adecuada utilización de la información a su alcance.

Los estudiantes deben, por otra parte, asumir su parte de responsabilidad en su aprendizaje. En este caso, la actitud del profesor que confía en sí mismo y lo que está enseñando y su sentido, hace posible lo que algunos autores han dado en llamar "transformabilidad" de la capacidad de aprendizaje del alumnado, (Echeita, 2011).

Podríamos afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, en los que éste se responsabiliza directamente de su actividad, implicación y compromiso, son ostensiblemente más formativos que los meramente informativos, y por tanto, generan aprendizajes más profundos y duraderos, al tiempo que facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

Consecuentemente, las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes: los resultados de aprendizaje esperados, que en estos momentos se centran en las diferentes competencias tanto específicas como genéricas vinculadas a los títulos universitarios y, las



características de un aprendizaje eficaz, vinculadas a los modelos socio-constructivistas. Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que ubiquen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

Por otra parte, un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: *la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación*.

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico consisten en la planificación y diseño de experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios, así como en el facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa el mejor camino combinará adecuadamente diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes de que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes. Yendo un poco más allá, Zabalza(2003) señala entre las competencias docentes la capacidad de transmitir interés y crear retos en los discentes, dirigida al fortalecimiento del potencial para aprender a enseñar, y por ende, enseñar a aprender.

### **3. Competencias humanas y humanizadoras**

Uno de los retos más significativos a los que se enfrenta la labor docente en el contexto de la llamada sociedad de la información es la de reforzar los vínculos afectivos subyacentes a una relación basada en el contacto humano, esto es, el desarrollo de las cualidades éticas y afectivas de los enseñantes. El informe de la UNESCO que, en 1998 dirigió Delors hacía hincapié en el papel que, profesores y profesoras ejercen como transmisores de valores y actitudes a

través de su forma de *estar* con los alumnos.

Así, de la mano de la concepción de la educación como un ámbito en el que se producen relaciones, nos internamos en el dominio de lo interpersonal, no siempre susceptible de someterse al control de variables, con las que hemos de convivir. Las competencias emocionales personales se refieren de una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal tales como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones, y por otro, a aquéllas relativas a la relación con los demás entre las que destacan como cualidades indispensables para favorecer la comunicación, la empatía, facilitar el trabajo en equipo, y la resolución de conflictos. Aspectos como el reconocimiento de emociones y su manejo, la autenticidad, la asertividad, la flexibilidad ante las diferencias, la tolerancia a la frustración, la capacidad para lidiar con conflictos etc. devienen en la mejor escuela de autoconocimiento que pudiera pensarse en un principio como trampolín propulsor de la transmisión de valores.

Junto a estas competencias emocionales básicas, algunos autores ( Monereo y Pozo, 2003) subrayan la importancia de la automotivación de alumnos y alumnas basada en la autoestima y la percepción de las altas expectativas que se tienen sobre ellos. En este delicado terreno de las relaciones personales, es indudable que las cualidades personales del profesor desempeñan un papel de enorme importancia, tal y como nos recuerda Zabalza (2006), de modo que las distintas facetas de la personalidad de los docentes, sus actitudes, creencias y valores afectan a la enseñanza. Y si esto es así, en general, es obvio que esta influencia es más decisiva aún cuando se trata de la preparación de futuros profesores y profesoras. Las competencias emocionales y/o afectivas representan, además, actitudes y valores que impregnan a los demás ámbitos competenciales, siendo muy difíciles de evaluar.

La creatividad es, en el ámbito de este tipo de competencias, el sustrato del que se nutre la capacidad de los individuos para resolver los problemas que se producen en su entorno personal y laboral de un modo original, equilibrando su iniciativa y su reflexión, en un contexto en el que se conjugan además actitudes existenciales y éticas, valores humanos y compromiso social y ético.

La realidad, sin embargo, nos brinda una imagen de la formación inicial y permanente de los docentes en el ámbito del desarrollo de su competencia social y emocional frecuentemente precaria y, claramente, insuficiente. Por ello no es extraño constatar que, en muchos de los casos son los propios docentes los que dudan de su competencia en dichos ámbitos o su capacidad para desarrollarla entre su alumnado. En este sentido no son infrecuentes situaciones en las que nuestras reacciones como docentes en presencia de nuestros alumnos, ante determinadas coyunturas, no resulta todo lo "ejemplificadora" que debiera. Quizá, en parte, sea debido a factores inherentes a la propia condición humana del profesor, quien pone en juego su habilidad para sortear dificultades a la hora de poner en práctica precisamente

aquello que pretenden inculcar en su alumnado, pero obviamente también se trata de una deficiente formación .

Los programas oficiales que ofrecen las distintas formaciones parecen centrarse tan sólo en teorías, métodos y técnicas científicas que deberían, sobre el papel, aplicar sobre sus alumnos garantizando su buen hacer. Lógicamente, si bien estos contenidos curriculares son importantes como herramienta, consideramos que es urgente ampliar las dimensiones humanas de los procesos educativos e ir un paso más allá, tomando en consideración a la hora de establecer las competencias de los futuros profesores, su condición de ser social y emocional.

Tradicionalmente, profesores de todos los ámbitos educativos han ido adquiriendo estas competencias de un modo autodidacta, intuitivo, y centrado en la experiencia. Evidentemente la falta de preparación sólida en este terreno, se ha reflejado con demasiada frecuencia en los procesos educativos. Por ello consideramos que debieran ser incluidas dentro de los currícula de los programas de formación del profesorado.

Los docentes tienen una historia personal, forjada en sus vivencias y relaciones personales, que se hace eco también de la educación recibida en su ámbito familiar y escolar, y cuyo desarrollo se produce a lo largo de toda su vida. Es en este contexto donde tiene lugar el aprendizaje más significativo en relación a las competencias sociales y emocionales.

Cuando actuamos como profesores, desempeñamos nuestra labor trabajando con los niveles de competencia socioemocional que, con más o menos presencia de lo intuitivo, hemos ido acumulando a lo largo de nuestro proceso de socialización, y por ende, volcamos, en el ejercicio de nuestra profesión, todo nuestro historial al relacionarnos con los alumnos. Fruto de esta relación, resulta una reelaboración conjunta en los contextos de formación.

Tener estos procesos presentes resulta, pues, fundamental, ya que en muchos casos algunas de nuestras limitaciones, (cuando no carencias), como docentes, reposan en la ausencia o precariedad en la formación de ámbitos que debieran ser básicos en las competencias docentes, tales como las inteligencias múltiples, y entre ellas, de un modo particular, la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Hace ya un tiempo que venimos observando un cierto cambio de tendencia en el sentido que apuntamos, reflejada en la proliferación de cursos de formación, asignaturas y publicaciones relacionados con las competencias sociales y emocionales del profesorado. Sin embargo, este modelo de formación imperante conlleva algunas problemáticas particulares tales como por los recursos y bibliografía especializados en el tema de las competencias sociales y emocionales, cuyo enfoque recae, casi exclusivamente, en aspectos

meramente teóricos, dirigidos a cuestiones relativas al currículo o las bases teórico–conceptuales de las competencias (Bisquerra, 2005), en lugar del análisis de lo experiencial y su influencia en el ámbito de las relaciones que se generan en el contexto escolar.

Es por ello que consideramos preciso insistir en un planteamiento humanista que se centre en la creación de espacios seguros en los que compartir experiencias relacionales y emocionales, a fin de propiciar una concienciación más profunda de la necesidad de permitir la generación de procesos de cambio en función de una mayor calidad humana de las relaciones que tienen lugar en ámbitos educativos.

Por ello, también, nos producen recelos ciertas aproximaciones a la formación en habilidades sociales, ( Caballo, 1991), que prescinden de una adecuada contextualización sociocultural e interpersonal en el que estas relaciones tienen lugar, además de convertirse en formaciones tan técnicas que dejan, una vez más, de lado, el planteamiento ético que nos interesa subrayar, ya que promueven una visión pragmática en la que el profesor actúa de modo eficaz, pero sin reflexionar acerca de la validación ética de sus objetivos o los procedimientos empleados para alcanzarlos.

#### **4. Una propuesta humanista de formación del profesorado**

Al igual que ocurre en otros ámbitos que sirven de marco a los procesos educativos (Zahonero,A., Martín Bris 2012), la sociedad actual está mostrando, cada vez en mayor medida, unos niveles más elevados de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizás le esté demandado que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y didáctica, más humana y menos formal e interesada.

Este cambio de perspectiva nos lleva a plantear una propuesta inspirada en una perspectiva humanística cuyas raíces podrían rastrearse en Rogers (1972), Perls (1972), Frankl (2004), quienes consideran la necesidad de poner de relieve lo que podríamos considerar fortalezas de los individuos y de los grupos, por encima de sus debilidades. Es claro que, en consonancia con esta línea, nuestro enfoque de competencias se apoya en una visión positiva del ser humano. Se trata, pues, de que nuestros alumnos en formación optimicen sus recursos en aras de alcanzar sus objetivos, según proponen, también, Marina y Bernabeu (2007).

El punto de partida es, en todo caso, comenzar esta "autoconcienciación" y aprendizaje colaborativo, en el que se valora la profesionalidad y autonomía de los futuros docentes, creándose un ambiente favorable para el desarrollo de las competencias de las que ya disponen, aunque quizá estén un poco ocultas.

De esta manera, el motor de cambio reside en la dinámica en la que se generan las sesiones de formación, y la predisposición de las personas que la reciben con el objetivo fundamental de la comprensión de las dimensiones sociales y emocionales subyacentes a la práctica docente, inherente a todos los procesos educativos.

Con el convencimiento de que teoría y práctica deben estar integrados, potenciamos el vínculo entre experiencia personal y grupal conducentes a una reflexión crítica acerca de las situaciones que acontecen en el quehacer docente.

Evidentemente los aprendizajes no se limitan a lo instrumental, sino que se abordan desde una dimensión ética de nuestra existencia (Palomero Fernández, P., 2009), en la que los participantes deben asumir la responsabilidad de sus decisiones.

#### **4.1 Estrategias para mejorar las competencias sociales y emocionales**

En cierto modo, los contenidos debieran abordarse desde una triple perspectiva teórico-práctica, pero también actitudinal. Es precisamente esta faceta la que debiera ver reforzada su atención cuando se trata de formación 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 el ámbito de las competencias sociales y afectivas, es esencial centrar nuestra propuesta en la capacidad de los docentes para tener conciencia de su mundo interior emocional y comportamental, en lo que algunos autores han dado en llamar "disposición fenomenológica" (Palomero Fernández, P. 2009), y (Hellinger, 2000). Así, el docente se pone en situación de descubrir aspectos de su práctica profesional sobre los que hasta el momento no había reparado, al mismo tiempo que se producen empatías con los sentimientos de los demás.

Ello supone acompañar a los discentes 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. Y en consecuencia, el docente responde de un modo responsable a sus sentimientos, pensamientos, y actuaciones. Esta capacidad para asumir la propia responsabilidad está vinculada a las inteligencias inter e intrapersonal.

No obstante, es el docente quien dirige su comportamiento en el aula. Por ello, las competencias sociales también entrañan la potencialización de su

autonomía a fin de que los profesores sean capaces de encontrar soluciones a los problemas que encuentran en su práctica profesional.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, es el modo en que los profesores y profesoras construyen 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. Y, obviamente desde la perspectiva humanista en la que nos situamos, consideramos las diferencias individuales como un valor, siempre y cuando, como enseñantes seamos conscientes de nuestras fortalezas, pero también de nuestros puntos débiles, de manera que conozcamos nuestros propios límites al tiempo que conocemos nuestros potenciales. Una actuación responsable implicará, también, ser capaces de producir en nosotros mismos "ajustes creativos" dirigidos a la motivación de los alumnos en la implicación en su labor docente como ser humano.

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. Y, lógicamente, el hecho de poder compartirlos en un clima relajado facilita el crecimiento personal y la experiencia compartida de que muchos de los problemas que se perciben amenazantes son, en realidad, comunes, por lo cual se relativizan y pueden ser analizados en mayor profundidad, en un ambiente cooperativo en el que el docente se siente miembro de un grupo y una colectividad con la que trabajar para conseguir objetivos comunes.

## Conclusiones

La educación emocional no puede seguir siendo la gran olvidada en los currícula, quedando casi siempre relegada a los espacios ocultos y marginales del voluntarismo y el tratamiento poco riguroso, y por tanto sometida al albur de la intuición y la improvisación de cada profesor. (Vaello, 2005)

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran "cambio cultural" para la Universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada "renovación metodológica", con la que se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas universitarias.

En la actualidad, sin embargo, se va asumiendo que la dimensión emocional es básica y esencial en la persona y, por tanto, en su educación y desarrollo pese a las dificultades inherentes. No obstante no siempre es fácil, ya que el proceso formativo dentro de un modelo humanista requiere tiempo y revisión constantes

La formación del profesorado prepara para la escuela, y las instituciones educativas en general, debieran reconocerse como un espacio vivo en donde las emociones del alumnado y el profesorado fluyen, interactúan y han de cuidarse de manera que no solo prepare para la vida futura sino que en ella la vida pueda “vivirse” y desarrollarse en toda su plenitud y hondura.

La educación de las emociones debiera servir de puente( Marina, 2005) para unir lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que queremos ser desde la perspectiva ética, por lo que en el futuro sería necesario investigar y difundir resultados relativos al impacto que actividades formativas como la propuesta tienen sobre los docentes.

## Referencias bibliográficas

BISQUERRA, A. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 93–112.

BOND, L.; SMITH, T.; BAKER, W. (2000). *Preliminary Analysis Report: Construct Validity Study of the National Board for Professional Teaching Standards*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington: NPEAT.

CABALLO, V. E. (comp.) (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

CARR, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.

CARR, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós

DE LA CRUZ, MA (2003): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

COROMINAS, E. (2001). *Competencias Genéricas en la Formación Universitaria*. *Revista de Educación*, n.º 325, pp. 299-321.

CORTIZAS, M.J. (Coord.), 2004. *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Universidade da Coruña.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DELORS, (1998). *Informe de la Unesco sobre Educación*.

DELMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*. Vol, 8. Nº1, 27-46.

ECHEITA, G. Y AINSCOW, M. (2011) *La educación inclusiva como derecho. Marco De referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46

ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. *Revista de Investigación Educativa*, n.º 1, v. 20, pp. 7-43.

ESCUADERO, J.M. y MARTINEZ, B (2011) *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105

ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.



FERNANDEZ, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*. Núm.331.

FERNÁNDEZ MARCH(2003) Metodologías activas en la formación del profesorado.Ed. Universidad de Murcia <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FIGUERA, P.; DORIO, I.; FORNER, A. (2003). *Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n.º 2, pp. 349-369.

FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

HELLINGER, B. & HÖVEL, G. (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.

GARCÍA GARCÍA, E. (2006). *Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento*. En R. MEJÍA (Coord.), *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Buho, 109–151.

GARCÍA GARCÍA, E. (2009). *Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor*. En M. MACEIRAS & R. MEJÍA (coord.). *Investigación e innovación*. Salamanca: San Esteban, 31–68.

GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

GILLET, P (1998) Pour une écologie du concept de compétence- Education permanent. 135:23-32

GOLEMAN, D (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*, Ed. Kairós, Barcelona

GONZCI, A. y ATHANASOU, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*, en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Barcelona: Grao.

KUNSTLER, B. (2006). *The millennial university, then and now: from late medieval origins to radical transformation. On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 62-69.

LAMBE, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusive education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377

LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

LE BORTEF, G (2000) *Ingeniería de las competencias*. Ed. gestión. Barcelona

LE BORTEF,G(2004) Construire les compétences individuelle et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était.París Éditions des organizations

MCLELAND(1973) Testing for competences rather than intelligence. American Psychologist 28.14

MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.

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.

MARQUÉS, P. (2008). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Consultado el 1/5/2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>.

MARTIN BRIS, M. (2008) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Editorial Horsori, S.L.

MERTENS(1996) *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo. Citefor.pg.115-119. [http://www.oei.es/etp/competencia\\_laboral\\_sistemas\\_modelos\\_mertens.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf) Consultado 22/07/2012.

DE MIGUEL, M. (2003). *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*. En: XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Ponencia. Documento policopiado.

DE MIGUEL, M (2005) (Coord.): *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto Ea2005-0118.

MINISTROS EUROPEOS(1999): *Declaración de Bolonia*.

MONEREO, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

MULDER, WEIGEL, COLLINGS (2008) El concepto de competencias en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico- Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado. Vol.12, nº 3. pags.1-15 . Universidad de Granada. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007> consultado el 22/07/2012.

NAVIO, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

PALOMERO FERNÁNDEZ (2009) *La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas* . Rev. electronica interuniversitaria de formación del profesorado. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1248475003.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1248475003.pdf)

PAVIIÉ, A. (2007) *La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias*, en *Revista Íber*, 52, pp. 7-17.

PEARCE, D. (2006). *From higher education to longer, fuller, further education: the coming metamorphosis of the university. On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 43-61.

PELRS, F (1972) *In and out of the garbage pail*. Bantan Books, Toronto

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

RIFOP (2006). "Los nuevos retos metodológicos y educativos de la universidad de la convergencia". *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 57 (20,3).

RIFOP (2008). "La tutoría universitaria en el marco de la convergencia". *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 61 (22,1).

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=6](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=6)

SARAVIA GALLARDO(2011) *Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas*. Cuadernos de docencia universitaria. <http://www.octaedro.com/pdf/16520.pdf>

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TEJADA, J.; NAVÍO, A. (2005) "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N37/2. [www.rieoei.org/boletin37\\_2.htm](http://www.rieoei.org/boletin37_2.htm)

WHITEN, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.

VALCARCEL (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Proyecto EA2003-0040*.

VAELLO ORTS, J. *Habilidades sociales en el aula*. Madrid, Santillana.(2005)

VAN LAARHOVEN, T., MUNK, D., LYNCH, K., BOSMA, J. & ROUSE, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A.(2003:197); TORO, J.M. Educar con Co- razón". Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.(2010)

ZABALZA, M. A. (comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

ZAHONERO, A. MARTÍN BRIS, M(2012): *Cómo organizar espacios y tiempos en la universidad, centrados en las personas*. Rd. Pirámide-Anaya, Madrid