

LA EXPERIENCIA PERSONAL COMO ELEMENTO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Jesús García Martínez

M^a Carmen Orellana Ramírez

Javier López-Cepero Borrego

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Facultad de Psicología

Universidad de Sevilla

Resumen

Este trabajo es un informe de carácter experiencial realizado por el grupo de consolidación de profesorado novel del Departamento de Personalidad, Evaluación y tratamientos Psicológicos. Se ha seguido una línea en la que los elementos del proceso docente se intentan relacionar con conceptos y procedimientos típicos de los contenidos que imparten los componentes del grupo (terapias experienciales y dinámicas), así como con la experiencia personal de los profesores noveles (la relación de la experiencia con la interpretación es otro de los componentes básicos del modelo experiencial en psicoterapia). Cada uno de los dos profesores noveles ha escogido un elemento experiencial diferente de trabajo en su proceso de supervisión tutorial: 1) el uso de foros en la enseñanza; y 2) la escritura personal sobre el rol docente.

Abstract

This study is an experiential report by the consolidation group of novice teachers from the Department of Personality and Psychological Assessment and Treatment of the University of Seville. The line of reasoning attempts to link the elements of the education process with the basic concepts and procedures of the courses taught by the components of the group (experiential and dynamic psychotherapies), as well as with the personal experience of the novice teachers (the relationship between personal experience and interpretation is another of the basic components in the experiential model in psychotherapy). Each of the two novice teachers has selected a different experiential aspect of this teaching process during his/her process of tutorial supervision: 1) the use of virtual teaching forums; and 2) the personal writing on the role of teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de tutela académica definido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla consiste en la creación de Equipos Docentes para la formación de Profesores noveles dentro de cada departamento universitario. Cada equipo está formado por al menos un/a docente mentor/a (Profesores/as Titulares o Profesores/as Catedráticos con más de diez años de experiencia docente universitaria) y al menos entre tres y cinco profesores/as principiantes (con una experiencia de, máximo, tres años de docencia universitaria) del mismo Departamento y/o área de conocimiento. Las tareas que desempeñan se diferencian parcialmente según el año de formación en el que se encuentren, distinguiéndose los Equipos Docentes de Iniciación (primer año) y los Equipos Docentes de Consolidación (segundo año). Los Equipos Docentes de Iniciación deben: 1) asistir a sesiones presenciales de formación (sobre comunicación en el aula, etc., 2) desarrollar sesiones on-line de formación (a través de módulos de aprendizaje); y 3) sesiones no presenciales de trabajo, donde deben tratar autónomamente su propia mejora docente a partir de la observación directa de los mentores de las clases de los noveles (grabadas y/o no), reuniones mensuales, etc. Los Equipos Docentes de Consolidación (segundo año) deben realizar un ciclo de Investigación-acción durante dicho curso y son en los que nos centramos en este artículo. Deben asistir a una sesión inicial explicativa y presentar un proyecto de trabajo que debe ser revisado en reuniones de seguimiento, observación y análisis de clases (grabada y/o no), etc. Al final también deben presentar su experiencia en una memoria a la comunidad universitaria.

1.1. LOS CONDICIONANTES DEL TRABAJO DURANTE EL CURSO 2009-210

Durante el curso académico 2009/2010 el equipo docente del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, compuesto por dos profesores noveles y un director, comienza el segundo ciclo en el Programa de Formación de Profesorado Novel. Este equipo está compuesto por profesorado que imparte docencia en las siguientes asignaturas: Tratamientos Psicoanalíticos y Psicoterapias. Sin embargo, en este año 2009/2010, hay una particularidad: uno de los miembros, la profesora novel (Orellana) deja de tener encargo docente a los pocos días del comienzo del curso debido al cese como cargo académico del director del equipo (su contrato estaba condicionado a la reducción de dedicación docente de dicho cargo).

Esto debería haber supuesto un límite al propio proceso de formación pero se decidió aprovechar la oportunidad para reflexionar con mayor profundidad en todos los aspectos prácticos que sí han sido tratados en el primer curso durante la impartición de la docencia.

Por otro lado, no fue posible proceder a las grabaciones de las sesiones prácticas del segundo profesor novel (López-Cepero) dado que durante el tiempo de impartición de su docencia (prácticas que se extendían de septiembre a diciembre) no se pudo contar con recursos humanos para la grabación (no había becarios y la persona encargada de esa tarea entre el personal del ICE estuvo enferma), lo que hizo que el trabajo tuviera que orientarse a un elemento mucho más experiencial y focalizado que lo previsto inicialmente. Se sustituyó el análisis del trabajo en el foro por el análisis de la docencia práctica.

1.2. LOS OBJETIVOS DEL EQUIPO

Así pues, cada uno de los dos profesores noveles tuvo un objetivo diferente:

- El análisis de la propia participación en el foro de formación como ejemplo de análisis del trabajo del estudiante en foros (López-Cepero).
- La reflexión sobre el propio desempeño docente a través de procedimientos de escritura emocional, como método de mejora docente (Orellana).

2. DESARROLLO

2.1. LA REFLEXIÓN SOBRE EL USO DE FOROS EN DOCENCIA.

La participación en los cursos de formación para Equipos Docentes ofrece una experiencia enriquecedora para el profesorado en formación, por cuanto permite asumir a un mismo tiempo dos de los principales (que no únicos) roles dentro del aula: el de profesor y el de alumno. Así, los métodos de enseñanza son testados en primera persona, condición que favorece la reflexión en torno a la propia experiencia dentro del grupo y que puede (y de hecho, debe) influir sobre el planteamiento de los métodos docentes propios.

Entre las múltiples herramientas que las plataformas de enseñanza virtual ponen a nuestra disposición, los llamados *foros de discusión* ocupan un lugar fijo (por ejemplo, en *Blackboard* y en *Moodle*, quizá las opciones comerciales más populares en el ámbito nacional). De un modo resumido, un foro consiste en un espacio público en que se exponen comentarios. A diferencia del correo electrónico, los textos quedan a dis-

posición de todos los participantes, algo que facilita la circulación de información entre todo el alumnado (ya sea con aportaciones o con su simple lectura). Los mensajes suelen organizarse en torno a un tema, de modo que las aportaciones relacionadas entre sí quedan vertebradas por un encabezamiento o título que las identifica. De este modo, los foros pueden ser de gran utilidad para el intercambio de opiniones, facilitando la discusión en torno a conceptos y actividades, y sirviendo como base a la creación de grupos de aprendizaje.

En el presente curso, los foros de debate han sido uno de los medios docentes utilizados. Gracias al uso de la plataforma de enseñanza virtual (*Blackboard*) existen registros de datos de fácil acceso que pueden ser descritos de manera objetiva para extraer algunas conclusiones sobre el curso. Sobre estos datos pueden trazarse hipótesis tentativas, que aunque no corroborables (dado que los cursos han terminado), pueden ayudar a seguir desarrollando ideas y cambios a implementar en futuras experiencias docentes.

Para la creación de dichas hipótesis partiremos del esquema del *Ciclo de la Experiencia*, propuesto por Kelly (en Neymeyer y Neymeyer, 1989). En dicho esquema, la acción se descompone y analiza en cinco momentos diferenciados (gráfico 1): anticipación (de resultados), implicación (valor asignado por el sujeto), encuentro o acción, validación (o invalidación) del esquema de experiencia, y revisión de dicho sistema para reforzarlo o modificarlo. De este modo, las expectativas son alimentadas y modificadas por la experiencia previa, creando un ciclo cerrado.

Entrando en la descripción de los datos, el presente curso ha contado con siete foros. Cinco foros fueron dedicados a otros tantos



Gráfico 1: Esquema del Ciclo de la Experiencia

módulos de aprendizaje para los/as alumnos/as de primer nivel. Un foro fue dedicado a las dudas y al diálogo abierto del alumnado de consolidación (alumnado de segundo año), cuya tarea ha consistido en consolidar todo lo aprendido en el primer curso continuando con el desarrollo y análisis de sus ciclos de experiencia práctica y bajo la orientación del equipo educativo del departamento al que pertenecen. Y un último foro recibió el nombre de *cafetería*, por estar abierto al diálogo libre de temas no contemplados en los anteriores foros y para cualquier alumnado, tanto de primer año como de segundo. La participación en los foros se estableció

como condición necesaria para aprobar el curso. Finalizado éste, el recuento de mensajes para cada uno de ellos fue el reflejado en la tabla 1.

Un primer dato reseñable radica en que el foro de consolidación contó únicamente cuatro entradas, mientras que el foro de *cafetería* fue el que más entradas registró (119, el 24,9% del total). Incluso asumiendo que todos los comentarios de *cafetería* correspondan a estos alumnos de segundo año (algo que no es cierto, ya que participaron tanto alumnado de primero como de segundo), los noveles de segundo año habrían participado en poco más del 25% de las aportaciones hechas al curso.

Con una mirada más próxima a los registros, la baja participación en los foros de los alumnos de consolidación resalta aún más, ya que cerca de la mitad de aportaciones corresponden a publicaciones realizadas por el equipo docente: el profesorado aportó el 50% de las entradas (N=2) en el foro de consolidación, y un 41% en el foro de *cafetería* (N=49). En último lugar, se observó que la mayor parte del alumnado participó de manera esporádica; sólo una pequeña porción lo hizo con cierta frecuencia (tabla 2).

TABLA 1. Recuento de aportaciones en cada foro de debate.

Foro	Nº Mensajes
M1: Condiciones organizativas	51
M2: Aprendizaje	70
M3: Metodología	40
M4: Tutoría	88
M5: Evaluación	105
Consolidación	4
Cafetería	119
Total	477

TABLA 2. Frecuencia de aportaciones por persona en el foro de cafetería.

Entradas en el foro	Nº personas	Total
1	11	11
2	5	10
3	2	6
4	1	4
5	1	5
6	2	12
7	1	7
15	1	15
49	1	49
TOTAL		119

Grosso modo, podemos considerar algunas hipótesis acerca de qué aspectos de la configuración de esta actividad han podido tener efectos negativos sobre la participación de los estudiantes de segundo curso. Éstas han sido creadas recopilando ideas expuestas a través de los foros y de las sesiones presenciales, y ajustándolas al esquema del *Ciclo de la Experiencia*. Para cada una de ellas se aporta alguna idea a implementar en el futuro.

1. Los participantes anticipan un beneficio bajo, por sí mismo o en relación con el esfuerzo (o tiempo) necesario para alcanzarlo. Quizá ofrecer más detalles sobre los beneficios del foro podría alentar a los noveles a participar en él, o bien abrir la opción a recibir otras formas de compensación (por ejemplo, evitando tener que presentar otros trabajos).
2. Si los foros no son de interés para el alumnado, la implicación en ellos será, de manera congruente, baja. En este sentido, establecer foros solicitados por los alumnos, en vez de imponer un formato cerrado, podría ayudar a aumentar la participación.

3. Que los participantes mantengan la expectativa de que no participar no conlleva ningún castigo es otra posible explicación para la baja implicación. En este sentido, experiencias pasadas pueden haber reforzado esta idea, haciendo buena la máxima de que “*lo que no se evalúa, se devalúa*” (dada la diferencia de actividad con respecto a los foros del primer curso, cabe preguntarse si la experiencia se extrae específicamente del curso anterior, o si hay otro tipo de factores que puedan influir de un modo determinante). Introducir un sistema incompatible con esta idea (por ejemplo, con un seguimiento longitudinal que establezca una tasa de participación mínima, con amonestaciones previas a la expulsión del programa, o con trabajos sustitutorios) podría ayudar al cambio en el sistema de creencias, y con ello aumentar la implicación en la actividad.
4. Con respecto a la implicación de los participantes, en las sesiones presenciales se comentó que los mensajes podían resultar demasiado largos, por lo que desatender el foro unos días supone demasiada carga lectiva en el momento de la reincorporación. A este respecto, podrían acordarse reglas acerca de la longitud máxima de los mensajes, o bien incluir una frase-resumen al inicio del mensaje y el desarrollo completo a continuación, a fin de disminuir el coste de la lectura en estos casos.
5. Contando con que las expectativas personales y la implicación sean positivas, pueden darse situaciones que resulten incoherentes para el novel. Durante las sesiones presenciales se señalaron al menos dos posibilidades de este tipo: que la frecuencia de participación de las

profesoras del curso fuera demasiado elevada (creando la sensación de que la comunicación no se dirige al grupo, sino de alumno a supervisor); y que el foro de cafetería terminara siendo en realidad un foro centrado en teoría. En estos casos, la relación entre fines y medios debe ser evaluada, ya que lo que puede ser una mejora de los medios (como una alta participación del equipo docente en los foros o del alumnado en el foro de cafetería), puede no ser positiva para los fines que se pretenden (que haya una expresión verdaderamente libre y/u ordenada del alumnado, por ejemplo). Por tanto, si hay una confusión entre medios y fines, el foro puede dejar de ser una herramienta potente para el alumno/a porque las normas de comunicación resultan ambiguas: por ejemplo, se puede generar en el alumnado la norma no explícita de que el foro es una plataforma de evaluación más que de comunicación, siendo la cafetería el único lugar para mostrar dudas, inquietudes e ideas personales sobre la teoría (es decir, un discurso menos amenazado).

El número de posibilidades es prácticamente ilimitado, y razones de espacio impiden desarrollar otras opciones presentadas durante el curso. No obstante, no pueden pasarse por alto algunas paradojas que afloran al ampliar el foco de atención hasta abarcar al grupo como un todo, como una red de personas reunidas por el curso, pero que a su vez interactúan con otros grupos de la comunidad universitaria.

Por una parte, puede resultar difícil de entender que un grupo de profesores noveles no ofrezca alternativas a un sistema que no encuentra de utilidad (siguiendo la máxima darwiniana, la supervivencia depende del grado de adaptación al medio, y el foro no

parece ser una prioridad para los noveles de segundo año). Buscando la coherencia en el sistema, es de suponer que los participantes no valoramos demasiado esta retroalimentación (feedback), por lo que no la esperamos en nuestro estudiantes. Algo similar ocurre con la falta de tiempo argumentada por los docentes para no participar en los foros y otras actividades; de un modo análogo al caso anterior, si la falta de tiempo justifica la dejación en la labor propia, debe hacerlo también en la ajena, ya que de lo contrario incurriríamos en una incongruencia. Discutir en grupo estos asuntos puede llevarnos a subrayar las inconsistencias, algo necesario para reeditar el sistema de creencias sobre docencia de los docentes noveles, y así poder mejorar la práctica de dicha docencia.

Por supuesto, este planteamiento tiene su contrapartida en el equipo docente de la actividad. De un modo general, podemos decir que la falta de quejas en el sistema implica una cierta conformidad en el grupo, ya que el funcionamiento de la actividad depende de todas las personas implicadas (Ortega, 2001). Así pues, debe ser compartida tanto la responsabilidad del resultado (positivo o negativo) como la estabilidad de la dinámica de no manifestar quejas ni intentos de cambio sobre los aspectos de la docencia que podrían mejorar. Quizá una sesión de seguimiento, ya acabado del curso de formación (y por lo tanto, bajo un nuevo marco normativo), podría ayudar a generar algunas alternativas para las próximas ediciones.

2.2. LA REFLEXIÓN SOBRE LA COHERENCIA PERSONAL

En el caso del objetivo elegido por la profesora Orellana se decidió seguir trabajando con la experiencia desarrollada en el curso anterior a través de los ciclos de ex-

perencia (Kelly, en Neimeyer y Neimeyer, 1989). Los ciclos se iniciaron a partir de los siguientes temas:

1. El desempeño en la correcta planificación y organización de las clases (gestión del tiempo, recursos didácticos, etc.).
2. La capacidad de responder adecuadamente a las dudas del alumnado y de construir el discurso científico adaptado al nivel del alumno/a sin perder la corrección del lenguaje académico (incluido el despliegue de lenguaje no verbal adecuado para un/a orador/a académico/a).
3. La formación en el proceso de la evaluación del alumnado (manejo de sistemas de puntuación de material cualitativo del alumnado, etc.).

Como conclusión general sobre estos temas en el primer año de formación apareció una clave relevante para el proceso práctico de su capacitación: la coherencia personal¹ en el propio desempeño del rol docente. De forma que nos pareció útil destacar, como conclusión del primer año del Programa de Formación, que la mejor orientación para un docente novel puede ser: “más allá de intentar mostrar siempre una imagen de docente experto, desempeña tu rol docente de forma

coherente con tus expectativas y procura transmitir esa coherencia al alumnado”. Es innegable que el profesor novel carece inicialmente de experiencia para poder predecir muchas situaciones y/o dificultades didácticas, aunque ponga en práctica y perfeccione muchas habilidades que ya tiene o está capacitado para adquirir. ¿Cómo guiarse entonces en dichas situaciones novedosas de clase y tutoría en su interrelación con el alumnado para potenciar el aprendizaje de este último? La respuesta es contundente: en cada momento de interrelación con los/as estudiantes el/la profesor/a posee la posibilidad de mantener y poner en práctica su propia coherencia personal. De este modo, se convierte no sólo en un mero transmisor de conocimiento, sino en un modelo profesional y personal. Esto previene el riesgo de intentar mantener forzosamente una imagen de experto perfecto con todas las respuestas y sin permitirse errores (lo que paradójicamente puede traducirse en una cada vez menos conciencia de mejora personal como mecanismo de defensa).

En ese sentido parece interesante valorar la eficacia de un docente no sólo por su capacidad de instruir y/o repetir la materia objeto de estudio, sino también por su capacidad de detectar, ajustar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las ne-

1. Según la Real Academia Española (2001) en su segunda acepción, coherencia es aquella actitud lógica y consecuente con una posición anterior. Nosotros nos referimos aquí a mantener coherencia entre el papel profesional que se desempeña y el papel docente que se desea desempeñar y el que se puede desempeñar (es decir, coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, teniendo en cuenta limitaciones y posibilidades). Implica un continuo trabajo de revisión de la propia práctica sobre la base de objetivos personales. Eso implica un proceso continuo de concienciación y auto-reflexión no sólo de la conducta propia, sino también de elementos personales que pueden influir en ella (el impacto emocional experimentado antes y después de dar clase, los miedos y temores como docente, las expectativas y dudas de la gestión diaria de clase, las anticipación de respuestas de los/as alumnos/as, etc.). Tomar todos estos elementos reflexivos en cuenta permite que se responsabilice de sus dudas e inquietudes didácticas para que ponga en marcha un proceso resolutivo de las mismas. Este proceso auto-reflexivo lo realizará bajo la supervisión del mentor/a, que servirá de interlocutor válido para que reflexione sobre sus propias dudas (potenciando la auto-capacitación e innovación docentes).

cesidades de aprendizaje de sus alumnos/as, probablemente a partir del conocimiento de sus propias capacidades y límites y la auto-exploración de su fuero interno. Con el horizonte de profundizar en estos conceptos dentro de los propios ciclos de experiencia, se inició el segundo año de formación en el Programa de Profesorado Novel tomando para ello un tema fundamental: las competencias socioemocionales del profesorado novel. Se intentó usar como medio para este desarrollo un símil de las situaciones de apertura emocional, utilizando la escritura (concretamente el correo electrónico) para el asesoramiento académico. El paradigma técnico que inspira este procedimiento es el de apertura emocional (Pennebaker, 1994), que consiste en generar escritos breves sobre acontecimientos estresantes. Abrirse emocionalmente a través de la escritura privada tiene beneficios directos para la salud y activa la capacidad de afrontamiento ante los problemas personales (Pennebaker, 1994).

Cada vez tiene más peso científico en la literatura el componente de las competencias emocionales o socioemocionales del profesorado (así como las del alumnado en inevitable interrelación). Como indican algunos autores, el Espacio Europeo de Educación Superior exige un/a profesor/a capacitado no sólo para la instrucción sino también para poner en práctica metodologías activas y participativas, estar dispuesto a trabajar en equipo y tener un buen desarrollo de su inteligencia emocional, entre otros (Palomero, 2004; cit. en Teruel et. al. 2009). En este sentido, y como se indica en el Proyecto Tuning (The Tuning Educational Structures in Europe Project; González y Wagenaar, 2003; Hué, 2007) se demarca claramente una diferencia

entre competencias específicas y competencias genéricas del profesorado universitario. Las primeras indican la capacidad para la preparación del profesorado en su disciplina (a través del grado, postgrado o doctorado) y las segundas implican, entre otras, el manejo de las técnicas didácticas y las competencias emocionales personales (Hué, 2007).

En el intento por definir el concepto de competencia emocional y operativizarlo, hay autores que identifican un listado concreto de dichas competencias emocionales. Por ejemplo, Teruel et al. (2009) menciona hasta once competencias emocionales; mientras que Palomero (2009) se centra principalmente en cinco actitudes concretas asociadas. Ciertamente la realidad de las competencias emocionales implica un amplio campo de estudio y ello se traduce en una diversidad compleja pero enriquecedora cuando hablamos de las múltiples posibilidades en el entrenamiento de las mismas. Mencionarlas todas o intentar dar una definición exhaustiva del campo excede el objetivo de este trabajo.

Nos centramos en aquellos fenómenos facilitados por el Programa de Formación de Profesorado Novel que consideramos nos han ayudado a desarrollar y capacitarnos en competencias emocionales útiles para la docencia. Monereo y Pozo (2007; cit. en Teruel et al. 2009) indican que los docentes, para realizar su trabajo con eficacia, necesitan saber leer e interpretar los estados mentales y emocionales del alumnado. Por tanto, exponer los propios, y más por escrito dentro de un proceso de asesoramiento personal-laboral, pareció una buena estrategia para entrenar tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal² (Gardner, 1993; 1995) asociada al papel docente.

2. Según la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983): 1) la inteligencia interpersonal es la capacidad de conocer y comprender a los demás relacionándonos con eficacia; 2) mientras que la inteligencia

Esto se traduce en que se han podido realizar reflexiones exhaustivas a través de la tutela académica (comunicación realizada entre el mentor y el docente novel sobre la práctica de este último) con un ritmo especialmente sosegado, exponiendo reflexiones, dudas didácticas, etc. En nuestro caso se ha podido realizar de forma oral en las diversas reuniones presenciales con el equipo docente; pero, sobre todo ha resultado didáctico hacerlo por escrito en el espacio que más se ajustaba al proceso dialógico: la correspondencia electrónica. El uso del correo electrónico en el asesoramiento didáctico, tomando como base la escritura personal, es un instrumento potente para la capacitación de competencias didáctico-emocionales del docente, como indica Nubiola (2002). Los efectos beneficiosos de desarrollar la narrativa personal³ se remontan y son comprensibles desde la simple observación de la importancia del desarrollo lingüístico para el crecimiento y el desarrollo de la inteligencia en todo el ciclo vital de la persona. Desde los grandes autores de la Psicología (Piaget, Vigotsky, Freud, etc.) hasta corrientes específicas como la Psicología Narrativa sugieren y mencionan el papel de la narrativa personal en el crecimiento individual. De tal forma que podemos decir que no sólo nuestro discurso dice de nosotros, sino que también nosotros podemos construirnos a través del

desarrollo de nuestros discursos. Evidentemente esto también es aplicable a un aspecto particular de la identidad personal: la construcción del papel profesional.

Como la misma definición indica en su quinta acepción (RAE, 2001), *discurso* es aquella serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente (véase que se incluye explícitamente “lo que se siente”, no sólo lo que se piensa). A través del discurso por tanto se exteriorizan pensamientos y sentimientos, significados básicos de la persona. Y por el proceso de negociación y co-construcción discursiva propio de la interrelación comunicativa entre personas (en este caso del mentor y del tutor) el discurso del primero se hace más competente, también emocionalmente (reflejo de su propio crecimiento personal) y el del tutor se flexibiliza y adapta a cada experiencia de aprendizaje y tema de interés del alumnado. Parece por tanto fundamental no excluir o intentar ignorar los aspectos socio-emocionales en este diálogo. No obstante, esto es una tarea a veces difícil porque implica, por un lado, una exposición personal y, por otro, un compromiso tácito a priori de respeto de la libertad de opinión. Como indica Nubiola (2002): “La educación es probablemente la relación interpersonal más comunicativa que

intrapersonal es la capacidad de conocerse y comprenderse pudiendo auto-dirigirse eficazmente. Por tanto, el desarrollo de ambas inteligencias puede beneficiar el desarrollo de las competencias genéricas del profesorado universitario antes mencionadas por Hué (2007).

3. Se entiende “narrativa personal” por significados personales, perspectivas e ideas propias, actitudes auténticas, etc. De forma que el desarrollo de la narrativa personal implica el desarrollo del discurso propio, así como el pensamiento narrativo y la capacidad de contar la propia vida como sucesión coherente de historias. Se parte de que el contenido docente puede ser el mismo para todos/as los/as profesores/as de una asignatura, pero la forma en que cada docente vivencia su trabajo es personal. Permitir una comunicación a estos niveles puede enriquecer el trabajo de todo el equipo. Es un enfoque experiencial aplicado a la capacitación docente que busca enriquecer la comunicación mentor-novel en ambos sentidos: permite que el novel realice un análisis más profundo de su práctica y el mentor lo supervise más adaptada y flexiblemente (pudiendo usar técnicas narrativas como la exploración afectiva, diálogo socrático, etc.).

hay, porque aprender es la forma básica de comunicación. La educación es una relación basada en la confianza, y la confianza no se impone, sino que se inspira”.

¿Y por qué es un buen medio la escritura personal? Como indica el mismo autor la interrelación del asesoramiento académico y la actividad escritora no es sólo una cuestión de preferencias en la elección del medio de la comunicación: “La eficacia del asesoramiento en los años de formación universitaria radica no sólo en la empatía entre estudiante y profesor, sino sobre todo en la capacidad mutua de comunicarse, esto es, en la capacidad de escucharse y de expresar de la forma más adecuada los propios pensamientos y sentimientos”. Es decir, el docente novel debe ser competente en la autoexpresión para promover dicha competencia en el alumnado cuando lo tutorice. Por ello, qué duda cabe que poner por escrito los pensamientos y sentimientos que emergen a partir del desempeño en el rol de docente, es una de las formas más claras e intuitivas de exponer estos significados personales (es decir, construir discurso también en cuanto a la experiencia personal-laboral), más allá del acuerdo o desacuerdo expresado en una conversación oral. Incluye poder exponer lo dicho y lo no dicho en el tiempo diario de reuniones dentro del Equipo Docente y objetivar el propio mundo interior entrenando además la capacidad de oratoria. Esto es especialmente relevante ya que la relación tutor-mentor es necesariamente una relación no simétrica (con el consiguiente riesgo de confundirse con un proceso meramente evaluativo o adoctrinador) y, por otro lado, a veces se carece del tiempo suficiente para la comunicación en persona. En el caso de la profesora Orellana, desarrollar su escritura emocional asociada al desempeño docente, le permitió trabajar algunas de las necesi-

dades principales detectadas en el inicio del primer año de formación (mencionada en el principio de este subapartado): la capacidad de responder adecuadamente a las dudas del alumnado y la capacidad de construir el discurso científico adaptado al nivel del alumno/a sin perder la corrección del lenguaje académico. Escribir sobre su ejercicio profesional diario exponiendo sus dudas, expectativas, impresiones, etc. le llevó a un trabajo intenso de preparación de las clases: anticipando dudas posibles del alumnado, diferentes niveles de aprendizaje y estrategias de enseñanza asociadas, etc. Contar con la “escucha” respetuosa y la orientación que hizo el mentor, le permitió asumir como importante el trabajo de tales competencias socio-didácticas y ponerlas al servicio de su propia docencia. Es decir, desde la perspectiva de Pennebaker (1994) la escritura continua sobre un proceso que tiene una importante carga emocional permite reorganizarlo de una manera más manejable, cobrar mayor conciencia de cómo nos afecta. Esto ha ocurrido también durante el proceso de supervisión mediante correo electrónico.

Por supuesto, el proceso de asesoramiento debe ir combinándose progresivamente con el de tipo oral y presencial (no sólo es posible con la tutela del correo electrónico). Pero qué duda cabe que la introducción de material escrito es un buen punto de partida para que ambos (docente mentor y novel) trabajen eficazmente en los procesos de fortalecimiento de la competencia cognitivo-emocional del docente novel.

Para completar este trabajo sería interesante para próximos cursos, profundizar en la medida empírica del crecimiento en competencias emocionales como docente, de forma que se pueda exponer de un modo más generalizable este avance. Además, el gran reto es que este tipo de orientación académi-

ca exige la voluntariedad responsable e implicación personal tanto del docente-novel o estudiante como del mentor. Entendemos que algo que es difícil no necesariamente es irreal y por tanto es tiempo de revalorizar estos recursos didácticos y estas metas docentes confirmando, con la comunicación de esta experiencia, que es posible y no una mera utopía pedagógica.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Se pueden destacar tres grandes conclusiones:

- La conexión de la experiencia personal con los procedimientos de práctica docente sirven para generar un mayor control del proceso de formación. De este modo, el proceso se vive como algo personal, no como una mera actividad instrumental.
- El uso de foros en la docencia debe estar motivado y tener algún tipo de repercusión práctica. Si no es útil, no se usa.
- Los procedimientos de escritura sobre la experiencia resultan útiles como forma de mejora de la preparación docente.

En cuanto a las limitaciones hay que remarcar el escaso número de horas de actividad práctica de ambos profesores noveles y la imposibilidad de contrastar sus mejoras mediante procedimientos objetivables (grabaciones). Igualmente, creemos que sería necesario profundizar en el empleo de los procedimientos de tutela por escrito y aplicar a la actividad docente el criterio de ciclo de experiencia. Una investigación sistemática siempre aporta más información que el análisis somero de dos casos.

REFERENCIAS

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hué, C. (2007). “Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario”. En A. Herrera, F. J. Serón y M. V. Sanagustín (eds.). *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). “Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Neymeyer R.A. y Neymeyer, G.J. (1989). *Casos de Terapia de Constructos Personales*. Bilbao: DDB.
- Nubiola, J. (2002). El asesoramiento personal como taller de escritura. *ESE: Estudios sobre educación*, N^o. 2, 85-96.
- Ortega, F.J. (2001) *Terapia Familiar Sistémica*. (2^a Ed.) Sevilla: Diputación Provincial. Sistema de Publicaciones.
- Palomero, J. E. (2004). “Un profesorado para el siglo XXI”. *El Mundo (Tribuna de Campus)*, 1 de junio.
- Palomero, P. (2009). “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 12, N^o. 2, 145-153.
- Pennebaker, J. W. (1994). *El arte de confiar en los demás*. Madrid: Alianza.

Real Academia Española (RAE) (2001).
*Diccionario de la lengua española (22.^a
edición)*. Madrid: Espasa.

Teruel, M. P.; Palomero, J. E.; Fernández, M.
R.; Fernández, T.; Garrido, M. A.; Nuño,
J. y Orejudo, S. (2009). “Competencias

emocionales del profesor universitario”.
En P. Fernández-Berrocal y otros (coord.)
*Avances en el estudio de la inteligencia
emocional. I Congreso Internacional de
Inteligencia Emocional*. Santander: Fun-
dación Marcelino Botín.