

APORTACIÓN A LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Salvador Camacho Pérez y Ana María Mendías Cuadros
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de una década, dos informes norteamericanos acerca de la capacitación de los profesores del futuro (Miller, 1987; Carnegie, 1986) incluían recomendaciones tendentes a introducir lo que nosotros estamos planteando con evidente retraso: la “excelencia” en los planes de formación. En síntesis, venían a decir que el profesor debe estar capacitado para detectar diferencias en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y para crear las mejores condiciones de trabajo en el aula y en el Centro. Insistían también en la necesidad de que los aspirantes a la docencia se sometieran a unos estándares de rendimiento y aparecía reforzada la dimensión profesional del profesor al tiempo que sugerían un sistema de incentivos para los profesores en función de los resultados obtenidos por los alumnos.

Quienes ahora se preparan en las escuelas de magisterio van a desarrollar tareas docentes hasta bien entrado el presente siglo y, aunque resulte innecesario recordarlo, parece claro que la sociedad y las escuelas van a experimentar cambios sustanciales en ese periodo. Si hoy los profesores tienen, cada vez, mayores responsabilidades, que requieren más conocimiento y experiencia que las que fueron necesarias hace años, es seguro que en el futuro se les exigirán nuevas habilidades en áreas aparentemente distantes de su función primaria de enseñar (Milanovich, 1986).

Dentro de las funciones asignadas al profesor para una sociedad nueva, vamos a permitirnos algunas breves reflexiones sobre las que están siendo objeto de mayor atención en la actualidad: la planificación de la enseñanza, el diagnóstico y la orientación, la gestión de la clase, la evaluación y la investigación y la innovación y el autoperfeccionamiento.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La tarea de programación es una competencia básica de los profesores. Es cierto que ha pasado el momento -en educación, no en otros campos- de los objetivos precisos y directamente evaluables, aquellos *objetivos operativos* por los que tanto entusiasmo desplegaron ilustres personalidades de la pedagogía internacional...y española. Se admite, pues, que la educación va más allá de la habilidad para realizar una operación concreta en unas condiciones determinadas y que lo verdaderamente importante es la generalización de los dominios y el desarrollo de las capacidades que los hacen posibles. No obstante, de ahí a considerar que la compleja tarea de enseñar (qué no diremos de la de educar) no requiere un planteamiento riguroso, metódico, con metas claras en el tiempo, con el debido aporte de recursos, etc., va el trecho que media entre lo espontáneo y lo premeditado. La realidad es, a estos efectos, sumamente ilustrativa: cuando se ha pretendido configurar un sistema educativo huyendo de planteamientos tecnológicos, se ha venido a caer en ellos, eso sí, de un modo vergonzante. No hay que sorprenderse por ello, sin embargo, porque la enseñanza es *previsión, regulación, organización, control*, es decir, pura

tecnología de proceso. Hasta qué límites cabe desarrollar cada uno de estos elementos sistémicos será, en todo caso, el objeto de la discusión. Lo que no parece discutible es que un profesor tiene que:

- Formular objetivos variados en función de las características de los alumnos (ahora se habla de adaptaciones curriculares), la naturaleza de los contenidos, el entorno social y las orientaciones administrativas.
- Estructurar los contenidos de la enseñanza, atendiendo a criterios psicológicos (intereses y aptitudes del alumno), epistemológicos (interdisciplinaridad y secuencialización) y sociológicos (aplicabilidad). Esta competencia supone que el profesor conoce en profundidad la estructura y la metodología de las asignaturas.
- Diseñar estrategias y utilizar recursos didácticos para el aprendizaje.

3. EL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN

La función orientadora caracteriza al profesor moderno. Estamos persuadidos de que la supervivencia del profesor depende de la asunción de un papel orientador cada vez más relevante, una función, por cierto, en la que no puede ser sustituido por una máquina. Insistir en el papel de *banco de datos* es un error. Hace tiempo que se viene postulando la idea de que el profesor debe dejar que el alumno haga por sí solo, descubra por sí solo, aprenda por sí solo. Un profesor que concede autonomía es un profesor que está atento a intervenir cuando verdaderamente es necesario su concurso; antes, no. El profesor que responde a las preguntas de sus alumnos con datos o información, olvida que el aprendizaje comienza, no cuando respondemos sino cuando preguntamos. Es ese profesor, también llamado *diccionario* o *enciclopedia* al que podemos fácilmente reemplazar por un ordenador. Pero no podremos reemplazar a ese otro profesor atento a las necesidades de sus alumnos, presto a alentarlos con la palabra o con el gesto, a aconsejarles en momentos decisivos, a ofrecerse él mismo como ejemplo a imitar. Este modelo alienta al maestro a integrar el conocimiento del desarrollo social, temperamental, emocional y cognoscitivo y le permite tomar las mejores decisiones respecto del tratamiento que requiere cada alumno, con base en datos y observaciones significativos. Así, “terapeuta, maestro y diagnosticador se convierten en uno solo” (Sapir, 1991: 37). El buen orientador es el que contribuye a que los alumnos comprendan, modifiquen o enriquezcan su conducta de modo que se produzca una *experiencia de crecimiento*.

Y en el terreno concreto de las tareas que corresponden a un profesor orientador, podemos citar:

- Analizar actitudes, hábitos y conocimientos de los alumnos en todas sus dimensiones, utilizando para ello los instrumentos de diagnóstico más adecuados.
- Detectar problemas personales y analizar las causas de los fracasos escolares.
- Informar al alumno acerca de sus posibilidades y de sus deficiencias y ayudarlo a encontrar la solución de sus problemas y el desarrollo de sus potencialidades.

Pero, ¿qué profesor puede orientar eficazmente a sus alumnos? Aquí sirve lo que en otro lugar hemos atribuido a los psicopedagogos (Camacho y Mendías, 1999)

- *Quien esté orientado*. Parece una cuestión obvia, pero sólo las personas psicológicamente maduras, libres de temores, dudas y ansiedades, constantes y estables, pueden crear

relaciones eficaces de ayuda (Shertzer y Stone, 1972). La comprensión de la propia personalidad (capacidades y limitaciones) es básica para comprender la de los demás.

- *Quien tenga interés por ayudar a los demás.* La tarea orientadora no puede ejercerse de un modo frío, impersonal y mecánico. Quizás como en ninguna otra situación educativa, en la relación de ayuda, el profesor orientador proyecta *lo que es* desde el primer momento.
- *Quien sea sensible a la relación humana.* Esta es la primera condición que establece Rogers (1984) para llevar a cabo la orientación psicológica. Y es categórico al afirmar que si un individuo no tiene un grado considerable de sensibilidad hacia los demás, la orientación no es, evidentemente, su campo profesional. Debe ser capaz de captar intuitivamente las reacciones de los demás.
- *Quien conozca los mecanismos que regulan las relaciones humanas.* Todas las acciones de ayuda se producen mediante interacción. Ambas partes transmiten información, ideas, sentimientos y emociones que se expresan con signos verbales y no verbales. Si el profesor es afectuoso, accesible, paciente, tolerante y simpático posee los atributos básicos para ejercer la orientación. ¿Quién puede desear ser orientado o asesorado (en sentido psicopedagógico) por una persona distante, antipática, intransigente, adusta o intolerante?
- *Quien acepte a los demás como son.* El respeto implica la aceptación del alumno tal como es y no como el profesor quiere que sea. Es la consideración del otro como un ente autónomo con el que es posible crear ámbitos nuevos de autonomías compartidas. Gordon (1988) afirma que los consejeros más efectivos son los que le pueden transmitir a las personas que acuden a ellos la certeza de que son verdaderamente aceptados, con ausencia de toda sanción moral. Estrechamente vinculada con esta actitud está la capacidad de identificación o de empatía, es decir, la aptitud para colocarse en el lugar del otro al objeto de comprender mejor sus reacciones. A pesar de que algunas investigaciones tienden a limitar los efectos de la empatía en la relación interpersonal, sigue siendo indiscutida su importancia en la calidad de las relaciones de ayuda.
- *Quien conozca el comportamiento humano y sus determinantes fisiológicos, sociales y psicológicos.* Una adecuada formación teórica garantiza la comprensión fundamental de los mecanismos que regulan las conductas individuales y las relaciones humanas.
- *Quien domine las técnicas de orientación psicopedagógica.* La diferencia entre la orientación espontánea que prestan a menudo personas del entorno familiar o social y la orientación ejercida por profesionales radica en que éstos últimos conocen las teorías que fundamentan el asesoramiento y son capaces de aplicar un repertorio de procedimientos y técnicas de validez contrastada o, al menos, experimentados con éxito en situaciones análogas.

La orientación educativa (como competencia del maestro, no del psicopedagogo) incluye la atención a las necesidades individuales de los alumnos *en el aula*. Deberá permanecer alerta ante las dificultades de aprendizaje y otras situaciones, no por comunes, menos importantes: el alumno caprichoso, llorón, desordenado, distraído, impulsivo, perezoso, desobediente, etc. Y ante otras cuya trascendencia resulta especialmente notable en la actualidad: el niño violento, maltratado, adoptado o de padres separados, etc.

Necesitarán trabajar con los educadores especiales para ayudar a los estudiantes con necesidades específicas y aplicar programas rehabilitadores.

4. LA GESTIÓN DE LA CLASE

En la moderna perspectiva ecológica se acentúa el perfil del profesor como diseñador de un ambiente propicio a la enseñanza y al aprendizaje. Ciertamente, esta función no es nueva, si bien es verdad que nunca como ahora habíamos dispuesto de un aparato teórico tan consistente en torno al profesor comunicador, relacional y colaborativo.

La clase es, en efecto, un medio complejo donde se integran variables de diversa naturaleza y donde los aprendizajes escolares dependen de la interacción entre alumnos, profesores, contenidos, tareas y contextos de educación (Trianes y otros 1997).

Las relaciones personales son, a nuestro juicio, una de las dimensiones más importantes en la tarea de la educación. Aquí se incluyen acciones como motivar el alumno, comprenderlo, ganar su confianza, darle respeto de sí mismo y desarrollar su capacidad de autoevaluación. También otras como proporcionar oportunidades para elegir y tomar decisiones, resolver problemas, ofrecer estímulos y retroalimentación positiva, ayudarles a sentirse únicos y especiales, enseñarles a reconocer los errores y los fracasos, establecer disciplina y autodisciplina. Todas ellas exigen del profesor sensibilidad y dotación para las relaciones con el otro.

Quizás una de las cuestiones que deberían abordarse con mayor rigor cuando se trata de fijar la naturaleza de la relación profesor-alumno y profesor-grupo es la *disciplina*, entendida como instrumento de enseñanza y no como castigo. La disciplina no es coerción; es el marco necesario para que la tarea de enseñar y aprender se produzca con naturalidad. Como gestor de la clase, el maestro debe imponer reglas y hacerlas cumplir a fin de que los alumnos se sientan en un contexto seguro y predecible. La disciplina es, finalmente, un factor de optimización del proceso educativo: permite centrar las energías en las acciones verdaderamente importantes sin tener que restablecer continuamente la normalidad de la vida grupal. Una disciplina adecuada debe ser inmediata, consecuente, segura, de fácil aplicación, justa, positiva, apropiada en intensidad y eficaz. No debe cambiar las reglas sin justificación, humillar, ser severa, herir las relaciones, permitir advertencias vanas ni provocar que el alumno se sienta mal consigo mismo.

La personalidad del maestro se proyecta en la manera de gestionar la clase. Pero la personalidad del alumno de magisterio es, en muchos casos, un criterio irrelevante en el proceso de selección de futuros maestros, como lo es también el desarrollo de actitudes durante el periodo de formación de los futuros docentes.

La profesión docente, sin embargo, está sometida a múltiples tensiones y ello ha sido objeto de numerosos estudios a lo largo de los años por investigadores de la psicología, la sociología y la medicina. Travers y Coopers (1997), por ejemplo, analizan el estrés de los profesores como un concepto dinámico y relacional teniendo en cuenta: a) la valoración subjetiva de la situación; b) las experiencias anteriores; c) la exigencia real junto a la capacidad real y percibida; d) la influencia interpersonal y e) las estrategias de superación ante el desequilibrio percibido.

El llamado *stress improductivo* es, sin duda, nocivo para los profesores y puede afectar a los alumnos en mayor o menor medida. No así el *stress productivo*, *eutress* en la terminología acuñada por

Selye (1976). Se ha comprobado que la tensión es ocasionada por las demandas fisiológicas, psicológicas y ambientales (Selye, 1974), es decir, por causas internas o externas. Entre las primeras figuran:

- La escasa calidad de la preparación profesional (Fimian y Santoro, 1983) o su desajuste respecto de las nuevas exigencias impuestas por los rápidos cambios sociales y la irrupción de las tecnologías. Muchos profesores pueden sentirse incompetentes e incapaces de ponerse al día.
- La insatisfacción en el desempeño de su tarea (Pelsma y Richard, 1988).
- La insatisfacción en su vida personal o familiar.
- Las enfermedades físicas (generales y “profesionales”) que les afectan de modo continuo o discontinuo.
- El locus de control externo. Parece que los profesores que se apoyan en los otros más que en sí mismos, experimentan mayor tensión (Byrne, 1992).
- El bajo nivel de autoestima. Los profesores que poseen una personalidad ajustada tienden a manejar las situaciones estresantes de una manera más productiva (Byrne, 1992; Carpena, 2001).

Otros problemas que pueden afectar negativamente al profesor en su cometido profesional son:

- El contexto social, la percepción social del docente, el contexto de la práctica docente, etc. (Ortiz, 1995).
- La evaluación a la que se ve sometida la actuación del profesor desde instancias muy diversas (Tejedor, 1992).
- La incomunicación con alumnos, padres, compañeros y administradores (Doménech, 1995; Vandenbergue y Huberman, 1999).

Evidentemente, un problema de esta naturaleza requiere un análisis profundo, que debe ser incoado desde instancias muy diversas para llegar a soluciones eficaces y duraderas. De hecho muchos autores se han ocupado de él como Polaino, 1982; Girard y Koch, (1997); Burguet, (1999); Luca de Tena y otros, (2001); Sureda, (2001), etc.

5. EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Asociamos evaluación e investigación porque, en nuestra opinión, ambos procesos son complementarios y simultáneos. Por lo que respecta al alumno, la evaluación está justificada cuando lo que importa es la naturaleza del cambio producido, es decir, si el diagnóstico fue correcto y el “remedio” eficaz.

En un enfoque sistémico, la evaluación interactúa con otros componentes de la planificación educativa, condicionándose mutuamente. La evaluación es, por tanto, parte integrante del currículo y medio de contrastación y autocorrección del mismo. La evaluación, en definitiva, no sólo afecta al alumno y a los resultados del aprendizaje, sino que ejerce una función de análisis y determinación de la calidad del currículo y de todos sus elementos.

Es esta última función asignada a la evaluación la que apunta a un cierto isomorfismo -que ya hemos destacado- entre evaluación e investigación, tal como lo entienden muchos autores. Esta función investigadora se justifica por su finalidad optimizante respecto del proceso didáctico, frente a una simple

finalidad metrológica (medición de la distancia entre los objetivos declarados y el producto o rendimiento obtenido). En el concepto de la "evaluación formativa" es esencial el sentido orientador que implica una continua retroacción sobre el proceso didáctico, que aprovecha tanto al alumno como al profesor. Para el primero supone una confirmación de lo adquirido y una información sobre lo que le falta por adquirir. Para el segundo, una posibilidad de reflexionar sobre la propia actuación con objeto de mejorarla.

En la actualidad, los sistemas de evaluación habitualmente utilizados en la enseñanza, suelen descuidar algunos aspectos importantes:

- No se evalúan todos los objetivos educativos relevantes. Sabemos que la educación no supone transmisión de conocimientos de modo exclusivo; implica más bien la preparación del alumno para el tipo de sociedad en la que, en un futuro, tiene que desarrollar un papel activo. Por ello, el concepto de "rendimiento" se ha modificado para ser considerado, ampliamente, como la resultante de las transformaciones que se operan en el pensamiento, en la manera de obrar y en las bases actitudinales. Sin embargo, la tendencia general es proclive a controlar los "conocimientos" y cuando se pretende comprobar la capacidad del alumno para resolver problemas, a menudo se hace de un modo verbal o escrito. Se desconsidera, asimismo, la evaluación de actitudes. Esta situación es especialmente preocupante en las Escuelas de Magisterio habida cuenta de que, como parecen demostrar las investigaciones, lo que un estudiante manifiesta conocer en un examen de teoría, resulta escasamente predictivo de su futuro estilo de profesor.
- El segundo aspecto hace referencia a los instrumentos utilizados para medir los progresos de los estudiantes. En la mayor parte de los casos, el espectro se reduce a pruebas escritas, con manifiesto olvido de otros procedimientos como entrevistas, pruebas orales, observación sistemática, etc. que permiten obtener información útil acerca del comportamiento del alumno. En cualquier caso, los resultados de la evaluación han de indicar los ámbitos en los que el alumno ha realizado un aprendizaje adecuado y en aquéllos en los que es deficitario. De igual modo, han de mostrar los aspectos del programa y de la actuación del profesor que deben ser mantenidos o reelaborados.

Finalmente, atribuir al maestro una acción investigadora es, en la actualidad, una exigencia del principio de interacción teoría-práctica, una condición indispensable para la reforma de la escuela y un rasgo de profesionalidad docente como sostiene Fernández Pérez (1995). Por ello el currículo formativo del maestro debe incluir como objetivos:

- Capacitarlo para comprender el lenguaje de la investigación científica.
- Capacitarlo para proyectar, preparar y realizar investigaciones.

6. INNOVACIÓN Y AUTOPERFECCIONAMIENTO

Es frecuente la imputación a la Escuela de un cierto estatismo frente al avance científico, el progreso social y la revolución tecnológica. Probablemente una de las causas de este desajuste se deba a la ausencia, entre los profesores, de una actitud reflexiva, crítica, sobre los cambios que tienen lugar en la sociedad actual y las nuevas demandas que cabe formular a la pedagogía en general y a la didáctica en particular.

La resistencia a la innovación es, en efecto, una de las características asociadas a la escuela de todos los tiempos. Se ha dicho que una innovación de cierto fuste tarda en generalizarse un año en el mundo de la empresa, mientras que en el ámbito de la educación tarda veinte o veinticinco (con algo de fortuna). De la Torre (1998) ha sintetizado acertadamente lo que denomina *factores restrictores*, es decir los obstáculos, resistencias, rechazos y bloqueos a la innovación. Los primeros representan una resistencia pasiva, funcional, instrumental, debida a elementos no reflexivos o acciones no planificadas. Los problemas de espacio, horarios, clima, la ratio profesor-alumno, algunos elementos organizativos, la falta de recursos, pueden suponer un obstáculo a determinadas innovaciones. Se trata de problemas o limitaciones hasta cierto punto superables. Las resistencias implican una postura activa y consciente dirigida a frenar las innovaciones. Estas suelen venir de las personas, las instituciones y los grupos afectados por el cambio. Buscan paralizar el flujo innovador debido a intereses personales, institucionales o gremiales. La resistencia es un fenómeno humano y social que está presente en todos los ámbitos de la actividad humana: científico, político, económico, social, empresarial y, por supuesto, educativo. La resistencia es analizada como una realidad concomitante a la innovación por quienes entienden ésta como un sistema de equilibrio. El rechazo representa una postura de oposición y resistencia abierta al cambio. Puede tratarse de un rechazo social, institucional, grupal o personal a propuestas concretas. Si la resistencia puede permanecer oculta o latente, por ejemplo a la dirección de un Centro de enseñanza, el rechazo se manifiesta por una oposición abierta a las propuestas no compartidas. Los bloqueos significan el intento de paralización del cambio, proviniendo de fuerzas de orden superior, con implicaciones ideológicas o políticas.

Centrándose en los problemas referidos a la innovación didáctica, Fernández Pérez (1982) alude a ciertas causas que impiden que las reformas lleguen al aula:

- La falta de motivación intrínseca de los profesores en tanto que no interiorizan la necesidad o conveniencia de cambiar sus modos de entender la enseñanza.
- La excesiva verticalidad en el planteamiento de la innovación y la toma de decisiones al margen de los profesores.
- El distanciamiento entre el contenido de las innovaciones y las necesidades percibidas por los profesores.
- La desinformación científica y horizontal de los resultados obtenidos en investigaciones y experiencias similares a la innovación que se desea adoptar.
- La primacía del individualismo sobre la cooperación que se manifiesta en el aislamiento del profesor, la sobrevaloración de su autonomía personal, el rechazo de críticas y de sugerencias que se interpretan, a menudo, como intromisión e injerencia en lo que se considera ámbito de exclusiva competencia: el aula.
- La falta de asesoramiento y de apoyo técnico que puede provocar abandonos en profesores dispuestos a cambiar.
- El desafío al entorno del Centro que provoca resistencias defensivas de aquellos profesores que no ven con buenos ojos al innovador disidente.
- La tendencia a la improvisación, esto es, la ausencia de planificación.

- La carencia de procesos evaluativos o de seguimiento que puede conducir a cambiar por cambiar, al carecer de puntos de referencia que permitan inferir la validez y el nivel del cambio alcanzado.

La innovación se identifica con la idea de mejora y ésta con la de calidad. Cualquier cambio que se introduce con criterios de racionalidad en cualquier organización, incluida, por supuesto, la Escuela, tiende a producir beneficios o a perfeccionar algo existente. Sin embargo, aunque el problema de la calidad es fácilmente identificable y puede resolverse con cierto éxito en el mundo de la empresa, en el ámbito de la educación permanece como un objetivo prácticamente inasible. En otro lugar (Camacho y otros, 1999), hemos apuntado algunas razones que explican la escasa importancia que las organizaciones educativas otorgan a la calidad:

- Interesan menos los problemas relacionados con la calidad en su conjunto.
- Existen dificultades objetivas para determinar qué cabe entender por “calidad” en educación.
- El grado de diferenciación de tareas es menor en relación con otras organizaciones, especialmente con la empresa.
- Los incentivos a la innovación, por parte de la Administración Educativa o dentro de la propia Escuela, son escasos, cuando no inexistentes.
- La innovación es, a menudo, percibida como una amenaza a la estabilidad o al sosiego grupal.
- Existe la conciencia de que la organización no depende de las innovaciones para su supervivencia.

Hoy no es posible sustentar la Escuela sobre la rutina y la improvisación (a veces fecunda pero siempre impredecible). Si la Escuela debe preparar verdaderamente para la vida tiene que caminar al ritmo de la sociedad a la que sirve e, incluso, anticiparse a sus requerimientos y necesidades. Y en este diseño caben los profesores emprendedores, abiertos a la experimentación, permeables a nuevas iniciativas, entusiastas y renovadores.

Pero, ya lo hemos apuntado, los profesores que pueden contribuir eficazmente a la deseada renovación escolar son los que mantienen una permanente tensión hacia su propio perfeccionamiento. Es el profesor que se siente responsable de su desarrollo profesional (Adams y otros, 1987). Es el profesor actualizado, curioso, con deseos inagotables de saber cada vez más sobre sus propios alumnos y sobre sí mismo, sobre nuevas metodologías o nuevos enfoques. Pero el contenido del autoperfeccionamiento aparece con frecuencia distorsionado. Pregúntese a un profesor de matemáticas, o de filosofía o de historia cuántos libros sobre esas materias tienen en su biblioteca particular. Responderán, a lo mejor, que varios centenares. Pregúntese ahora cuántos tienen de didáctica de la matemática o de la filosofía o de la historia o cuántos de psicología del alumno al que enseñan. Nos mirarán con asombro y acaso contesten que tan sólo uno, ese que tuvieron que comprar para aprobar cierto módulo del CAP.

Con respecto a las modalidades del perfeccionamiento (tan variadas, tan numerosas) sólo deseamos hacer una observación. Seducidos por la atracción fatal de Congresos, Jornadas, Seminarios y otros eventos análogos que, eso sí, dispensan certificados con la homologación correspondiente, olvidan los profesores que la inspiración, el referente, la enseñanza de lo que se debe hacer en un aula, está próximo a

ellos, en el mismo Centro, en ese compañero de una materia igual o diferente, que tiene acreditadas sus dotes de buen maestro y al que valdría la pena ver en acción. Porque, podemos preguntarnos: ¿cuántos profesores españoles de cualquier nivel -incluido el universitario- asisten con *normalidad* a las clases de otros colegas para aprender estilos docentes, para intercambiar conocimientos o experiencias? No existe, en efecto, la necesaria comunicación horizontal y los profesores siguen refugiados en su autonomía *aular* como si su clase fuese su castillo.

Con todo, especial relevancia tiene para nosotros la desconsideración hacia dos ámbitos de la formación que se nos antojan fundamentales: la capacitación del alumno en técnicas básicas de comunicación y en el desarrollo del pensamiento creativo.

7. LA FORMACIÓN EN TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN

El conocimiento empírico de los resortes de la comunicación resulta escaso cuando se trata de establecer relaciones de índole profesional, especialmente aquéllas en las que la comunicación constituye la esencia de la tarea como es el caso de las actuaciones de los profesores y de los consejeros. Aquí no es suficiente la comunicación espontánea, no basta con ser competente lingüística o gramaticalmente, sino que hay que poseer *competencia comunicativa* en el más amplio sentido, lo que implica la capacidad de producir los mensajes adecuados en función del contexto y de los acontecimientos, hechos, personas y objetos que con ellos se relacionan. “Saber usar el lenguaje” es algo más que “conocer el lenguaje” (Belinchón y otros, 1992). En último término se trata de lograr la máxima productividad en todas las dimensiones de la relación comunicativa (Hernández Rodríguez, 1995):

- *Dimensión de uso*: funciones comunicativas, respuesta a la comunicación, estrategias y normas que regulan los intercambios comunicativos.
- *Dimensión de contexto*: situaciones y contextos en que se produce la comunicación.
- *Dimensión de vocabulario*: palabras o unidades semejantes que hacen referencia a objetos, personas y hechos externos.
- *Dimensión de modalidad*: el medio (habla, signos, gestos) que sirve de vehículo a la comunicación.
- *Dimensión formal*: forma o nivel de complejidad que toma la comunicación.

Sabemos que muchos profesores carecen de aptitud pragmática, bien por desconocimiento de las claves de la comunicación o bien por otras causas asociadas a su propia personalidad o a sus actitudes frente al fenómeno de la comunicación.

Se impone, por tanto, una adecuada formación del futuro maestro en técnicas de comunicación. Esta formación debe incluir el análisis de los objetivos de la relación comunicativa y de su carácter global. La *teoría de la relevancia* ofrece, a este propósito, uno de los modelos más completos para la explicación del proceso de la comunicación humana, con repercusiones en el conjunto de la pragmática (Moreno Cabrera, 1994).

Hay que enseñarle a hablar

A pesar de la creciente penetración de la tecnología en las aulas y del uso cada vez más extensivo de los nuevos medios en la relación didáctica, la palabra sigue siendo un recurso de primera magnitud en manos de profesores expertos.

La palabra es, en efecto, un poderoso instrumento por medio del cual podemos comunicar ideas y sentimientos, pero a un nivel más hondo y decisivo sirve para fundar relaciones con los demás, relaciones que pueden ser de respeto, acogimiento, invocación, colaboración o bien de manipulación, dominio, depauperación o anulación. El profesor debe saber que, con la palabra, puede producir grandes beneficios pero también causar daños, a veces, irreparables y que la palabra está para poner de manifiesto el pensamiento, no para ocultarlo (Riccardi, 1985).

Por lo que respecta a las conductas verbales de los profesores, responden a distintas finalidades que pueden ser clasificadas en las siguientes categorías, adaptadas de Withall, cit. Hargreaves (1979):

- *Expresiones de apoyo.* Pretenden tranquilizar, relajar, situar al sujeto en una adecuada plataforma emocional de partida.
- *Expresiones de aceptación.* Con ellas se quiere llevar al ánimo del otro la seguridad de que se le comprende.
- *Expresiones de estructuración.* Incluyen las intervenciones que tienden a definir y a delimitar el problema como paso previo para el hallazgo de soluciones.
- *Expresiones neutrales.* Las preguntas de rutina, sin un deliberado propósito relacional.
- *Expresiones directivas.* Las que incluyen recomendaciones de acción.
- *Expresiones de reprobación o de ruego.* Encaminadas a disuadir al otro de que persista en comportamientos indeseados.
- *Expresiones de autojustificación.* Las que se proponen justificar o fundamentar la actuación que ha llevado a cabo el propio asesor.

Cuando una persona habla se abre una fuente de información cuyo valor comunicativo no reside sólo en lo que se dice (contenido), sino en *cómo* se dice. El tono, el volumen, la velocidad, el ritmo y otros fenómenos extralingüísticos, aportan indicios de importancia acerca del estado emocional del hablante y nos ayudan a comprender las implicaturas y, por ende, el verdadero significado de los enunciados.

Hay que enseñarle a persuadir

Desde el punto de vista de la relación profesor-alumno, la palabra tiene una especial importancia en la llamada *comunicación persuasiva*. Buena parte de las tareas de ayuda y asesoramiento, desencadenan procesos tendentes a orientar las conductas en una determinada dirección. La persuasión consiste, pues, en la intención consciente de modificar el pensamiento y la acción del otro mediante el uso del lenguaje. Forma parte del *acto perlocutivo* de toda emisión lingüística (Searle, Cf. Marrero, 2000), que expresa el efecto que causan los enunciados sobre los sentimientos, pensamientos y acciones de quien escucha. Existen ciertos factores asociados a la persuasión (Burgoon y Miller, 1986). Quizás el más importante es *la credibilidad de la fuente*. Quien pretende influir en los demás tiene que ser creíble, pero la credibilidad no la posee el emisor sino que la *reconoce* el receptor.

Existe un amplio catálogo de estrategias persuasivas. Marwell y Schmitt, (Cf. Burgoon y Miller, 1986), elaboraron una tipología que tiene directa aplicación en el ámbito de las relaciones educativas (de las 16 modalidades sugeridas, hemos omitido tres que nos parecen confusas):

1)	<i>Promesa.</i>	“Si cumples, te recompenso”
2)	<i>Amenaza</i>	“Si no cumples, te castigo”
3)	<i>Pericia positiva</i>	“Si cumples, serás recompensado por la naturaleza de las cosas”
4)	<i>Pericia negativa</i>	“Si no cumples, serás castigado por la naturaleza de las cosas”
5)	<i>Deuda</i>	“Me debes acatamiento por favores pasados”
6)	<i>Recurso moral</i>	“Eres un inmoral si no cumples”
7)	<i>Sentimiento positivo</i> “	Te sentirás mejor, si cumples”
8)	<i>Sentimiento negativo</i>	“Te sentirás peor si no cumples”
9)	<i>Distinción positiva</i>	“Una persona con buenas cualidades, cumplirá”
10)	<i>Distinción negativa</i>	“Sólo una persona con malas cualidades no cumplirá”
11)	<i>Altruismo</i>	“Necesito que cumplas; hazlo por mí”
12)	<i>Estimación positiva</i>	“La gente a la que valoras pensará mejor acerca de tí”
13)	<i>Estimación negativa</i> “	La gente a la que valoras pensará peor de tí”

Hay que enseñarle a preguntar

Uno de los recursos verbales más utilizados en la relación didáctica es la pregunta. No es posible aprender sin preguntar (o preguntarse) acerca de lo que ignoramos. Más aún, la enseñanza comienza (ya lo hemos dicho) en el momento en que empezamos a preguntar. Sócrates recurrió a la mayéutica, mediante la cual conducía a su interlocutor hacia la verdad que estaba dentro de sí mismo. El punto de partida sigue siendo innovador por cuanto considera que el alumno que pregunta “sabe” la respuesta aunque ignora que la sabe. Es un método basado en la reflexión compartida, ideado para *hacer pensar* y que facilita la construcción del conocimiento. Es una técnica que, siendo tan antigua, caracteriza al profesor moderno.

La pregunta sirve a varios propósitos:

- Para concretar los términos del problema que debe ser abordado.
- Para solicitar información esencial o datos complementarios.
- Para provocar determinadas reacciones.
- Para solicitar conformidad o asentimiento.
- Para llamar la atención sobre algún aspecto.
- Para activar la atención o suscitar interés.

Sin embargo, el uso productivo de la pregunta requiere de ciertas habilidades técnicas que, en buena medida, se adquieren en el transcurso del propio ejercicio profesional (parece demostrado que los profesores experimentados son mejores “preguntadores” que los noveles).

Hay que enseñarle a escuchar

En las relaciones ordinarias, la escucha eficaz es un factor determinante del éxito de la comunicación. En la tarea asesora u orientadora es, además, el basamento sobre el que se construyen todas las estrategias ulteriores. Escuchar es un proceso activo y así tiene que ser percibido por el otro.

Escuchar con eficacia es atender a los contenidos explícitos e implícitos del mensaje, distinguir los aspectos sustantivos de los accidentales, diferenciar entre hechos y opiniones o suposiciones y, más ampliamente, interpretar todas las señales, verbales y no verbales que envía el emisor. El profesor que escucha con eficacia (Camacho y Sáenz, 2000):

- Está dispuesto a escuchar incluso cuando cree saber lo que el alumno va a decir.
- Está dispuesto a escuchar al alumno en su propio lenguaje.
- Está preparado intelectualmente (conoce el tema) y afectivamente para la escucha.
- Es capaz de controlar sus impulsos evaluadores
- Evita que los prejuicios o el *efecto de halo* contaminen el mensaje recibido.
- Escucha, incluso cuando el mensaje violenta sus creencias o actitudes previas.
- Evita planear su propia intervención durante el proceso de escucha.
- Evita o minimiza el efecto perturbador de las interrupciones externas (llamada de teléfono, ruidos físicos, etc.).

Hay que enseñarle a hacer uso del lenguaje no verbal

No resulta fácil la distinción entre comunicación verbal y no verbal entre otras razones porque el lenguaje corporal y el hablado son interdependientes. Se tiende a aceptar, sin embargo, que las señales no verbales (o analógicas) incluyen movimientos del cuerpo, el tacto, los gestos y la expresión del rostro, las cualidades de la voz, el ritmo y la cadencia de las palabras, el olor corporal, la mirada, la apariencia física, la utilización de la distancia y del espacio y otras manifestaciones que implican el manejo de artefactos y los rastros o huellas de El uso adecuado de las señales no verbales y la interpretación correcta de su significado, constituyen una habilidad necesaria en cualquier situación comunicativa, cuanto más en aquellas que tienen carácter profesional y que revisten cierta trascendencia como las de enseñanza, orientación o consejo.

Tal como sucede con las palabras, la atribución de significado a los signos no verbales debe tener en cuenta el contexto en que éstos se manifiestan y aun así, en muchas ocasiones es difícil desentrañar su verdadero alcance. Teniendo en cuenta estas limitaciones, el profesor deberá prestar atención a ciertos comportamientos no verbales que pueden ilustrarle acerca de las características de la personalidad o del estado de ánimo del alumno.

Por lo que respecta al *espacio* sabemos que es una dimensión natural al hombre. De un modo instintivo, marcamos con señales, gestos y posturas una zona que procuramos preservar de presencias indeseadas. Si estos procedimientos se revelan ineficaces, la intromisión genera diversos sentimientos negativos. Algunas de las perturbaciones que alteran los procesos comunicativos interpersonales se originan en la desconsideración del derecho del otro a ocupar su propio territorio.

Esto tiene mucha importancia en las relaciones de ayuda porque las conductas de aproximación espacial del profesor nunca pueden ser percibidas como intromisión ilegítima ni como abuso de su posición dominante ni como aprovechamiento de la debilidad del alumno.

¿Y el *tacto*? En la comunicación humana, el contacto físico es, en muchos casos, la forma más rápida y elocuente de expresar la afectividad. Sin embargo, quizás como ningún otro lenguaje, exige que se produzca en el momento oportuno y en el contexto justo. El significado del contacto físico está condicionado por su duración, su intensidad y la zona de contacto.

En las relaciones profesor-alumno el contacto físico debe utilizarse con prudencia. En las edades tempranas, las caricias son convenientes y, aun, necesarias. A medida que los alumnos crecen, las propias convenciones sociales van obligando a una restricción de las expresiones táctiles. A menudo, además, se produce un fenómeno de doble percepción, tan frecuente en las relaciones humanas. En efecto, el profesor desea manifestar su afecto hacia un alumno y le acaricia el cabello o le toma del brazo o le da palmadas en la cara. Nada hay de inconveniente en ello desde la perspectiva del profesor, es su manera natural de expresar unos sentimientos nobles. El problema se plantea cuando el alumno lo considera un contacto indeseado o un signo de dominancia o de paternalismo

Otro medio poderoso de comunicación no verbal es la *mirada*. Con ella emitimos mensajes de una gran precisión que denotan afecto, interés, amenaza, indiferencia y otros muchos sentimientos. Existe, por otra parte, la tendencia general a intercambiar un mayor flujo de contactos visuales con las personas a las que nos sentimos unidos por vínculos emocionales. Desde luego, todos tenemos experiencias que avalan el potencial significativo de la mirada. Sabemos que existen miradas de ternura, retadoras, de indiferencia, de pasión y otras muchas. Determinados factores como la distancia o el espacio matizan la carga expresiva de la mirada, reduciéndola o incrementándola. Parece que la cantidad de miradas que se cruzan entre profesor y alumno depende del grado de identificación que se ha alcanzado entre ellos.

Dentro del vasto campo de la comunicación, la *cronémica* se ocupa del estudio del *uso del tiempo*. En educación, aunque probablemente no sea exigible una rigidez extrema en la dosificación del tiempo dedicado a la comunicación, siempre es un factor a tener en cuenta sobre todo en situaciones comunicativas que admiten distintos presupuestos temporales (las clases tienen, de ordinario, una duración prefijada que no podemos alterar, pero este no es el caso de las entrevistas con los padres, por ejemplo).

Hay que enseñarle a afrontar situaciones especiales de comunicación

El profesor tiene que estar preparado para afrontar las situaciones de comunicación cualquiera que sea su complejidad. En el aula se dan circunstancias de todo tipo que afectan al grupo y que el profesor debe gestionar con inmediatez y eficacia. Los alumnos, por ejemplo, están especialmente alterados al reincorporarse tras unas vacaciones, cuando se rompen ciertas rutinas, en periodo de exámenes, etc.

Sin embargo, una de las cuestiones que más preocupan a los profesores actuales, especialmente en los niveles no universitarios, es el creciente deterioro de la convivencia en los Centros de Enseñanza (Martín y otros, 2002; Van der Meulen y otros, 2003). Aunque es cierto que en nuestro país las manifestaciones extremas de esa inquietante realidad, como es la violencia escolar, se mantienen dentro de unos límites de medida en comparación con lo que acontece en otros países (Defensor del Pueblo, 2000), no por ello deja de reclamar la atención de cuantos están interesados en atajar o controlar el fenómeno.

Durante muchos años, los profesores han sido formados para situaciones “normales”, entendiendo por tales aquellos ambientes de relación donde la figura del maestro era incuestionada por padres y alumnos y valorada por la sociedad a quien, en último término, pretendía servir. Hoy, esta situación ha cambiado y el profesor se halla sometido a unas tensiones añadidas a las propias de una tarea de por sí

estresante. Como consecuencia de múltiples factores que no vamos a analizar en este momento surgen, con más frecuencia de la deseada, brotes de crispación en las aulas en particular y en el Centro Escolar en general. No se trata ahora de lógicas disputas o enfrentamientos propios de cualquier relación docente-discente sino de comportamientos exaltados que incluyen desacatos y agresiones verbales y físicas (Ortega, 2002; Barrio y otros, 2003). Las autoridades educativas de algunas Comunidades Autónomas, como la valenciana, se están planteando la necesidad de implantar la figura del *mediador escolar* que, bien por distritos escolares o por niveles actúe en caso de conflicto entre profesores y alumnos o estudiantes entre sí. Se trataría de una *figura de paz*, un educador que medie entre las partes para intentar evitar la adopción de medidas como expedientes sancionadores o, incluso, la expulsión de los Centros.

Sin ánimo de caer en un alarmismo exagerado, nos parece necesario dotar al profesorado en formación de los instrumentos necesarios para responder convenientemente a estas nuevas circunstancias, cuanto más si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de los Centros Escolares debería ser la prevención y tratamiento del fenómeno de la violencia y la mejora de la convivencia. La formación del profesorado en este ámbito debería incluir el conocimiento de los problemas asociados a la violencia escolar y el entrenamiento en estrategias de mediación y de resolución de conflictos.

Hay que enseñarle a desarrollar el pensamiento creativo en sus alumnos

Los alumnos de magisterio tienen que saber que uno de los errores más comunes es considerar la creatividad como patrimonio exclusivo de los grandes inventores, de los arquitectos, artistas o diseñadores. Muy al contrario, la capacidad de crear anida en todos nosotros. Y, por ello mismo, *existe en todos sus futuros alumnos*. La creatividad se manifiesta en múltiples campos. Todos conocemos a personas con especial habilidad para resolver problemas de la vida diaria: reparan con ingenio un juguete deteriorado o abren una puerta con una tarjeta de visita. Son los llamados “manitas”, cuya capacidad creativa parece extenderse a campos muy diversos. Otros combinan con maestría y originalidad sabores diferentes para componer unos platos deliciosos, haciendo gala de su creatividad culinaria. Otros, en fin, tienen una especial disposición para salir airoso de situaciones embarazosas o para convencer a los demás; son “especialistas” en solucionar los problemas llamados *estratégicos*. Y, por supuesto, otros destacan por sus aportaciones de orden científico, técnico o artístico. La creatividad se puede manifestar, por tanto, espontáneamente (cuando afrontamos y resolvemos un problema inmediato, sin más recursos que nuestra inspiración momentánea), exponiendo de un modo original un tema dado, elaborando productos novedosos o alumbrando creaciones que marcan hitos y que suponen la derogación de otros logros anteriores (facultad reservada, ahora sí, a unos pocos elegidos). También podemos evidenciar una disposición habitual a la creación, lo que se conoce como creatividad *emergente*.

Pero la educación tradicional está basada en la transmisión de información más que en la reflexión; en la reproducción más que en la elaboración; en la respuesta estereotipada más que en la respuesta original o creativa; en la uniformidad más que en la variedad.

¿Y qué es la educación creativa? Cuando examinamos los objetivos que se propone la educación, siempre hallamos formulaciones del tipo de: “enseñar a pensar”, “posibilitar la autonomía personal”, “desarrollar la capacidad de reflexión”, “enseñar a resolver problemas”, “desarrollar el espíritu crítico” y otras análogas. ¿Cómo pueden alcanzarse esas metas desde la rigidez mental y el conformismo? La educación ayuda al alumno a *ser*. A ser uno mismo, a proyectarse como uno mismo, a forjar su propio modelo

personal. El fin último no es interiorizar los pensamientos de los demás sino construir los propios. Por eso, educar creativamente es, sencillamente, educar.

Maslow (1987) sostiene que los maestros no son especialmente imaginativos o creativos ni tampoco suelen preguntarse por qué enseñan lo que enseñan. Su principal preocupación es la eficacia: la implantación del mayor número de hechos en el mayor número posible de niños con un mínimo de tiempo, gasto y esfuerzo en un ambiente rígido (añadimos nosotros) de orden y silencio. Si hemos de aceptar este diagnóstico, resulta evidente que hay que cambiar al profesorado. ¿Cambiarlo en qué? Por ejemplo, sus comportamientos autoritarios en democráticos o participativos, sus soliloquios en diálogos, su sabiduría en orientación para el hallazgo de la verdad, su memorismo en duda y reflexión, sus estructuras conceptuales rígidas y prefijadas en apertura mental, su metodología uniforme e inmutable en experimentación de nuevas técnicas, su proclividad a enseñar en un esfuerzo continuado por *enseñar a aprender*, su propensión a premiar la respuesta memorizada en recompensa para la respuesta creativa. ¿Por qué tiene que ser una excepción el maestro que respeta el modo de ser del niño y que no teme que los alumnos disfruten al tiempo que aprenden?

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, D. A. y otros. (1987): "Vocational Teacher Education in an Era of Change", en *Vocational Education Journal*, 62, pp. 24-27.
- BARRIO, C. de y otros (2003): "La realidad del maltrato entre iguales en los centro de secundaria españoles", en *Infancia y Aprendizaje*, 16 (1), pp. 25-47.
- BELINCHÓN, M. y otros. (1992): *Psicología del lenguaje, Investigación y Teoría*. Madrid, Ed. Trotta.
- BURGOON, M. y MILLER, M. D. (1986): "Comunicación persuasiva", en *La Comunicación Humana. Ciencia Social*. México., MxGraw Hill.
- BURGUET, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BYRNE, B. M. (1992): "Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers". *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- CAMACHO, S. y MENDÍAS, A. M. (1999): "Técnicas de comunicación eficaz para psicopedagogos", en PEÑAFIEL, F. Y otros (Coords.) *La intervención psicopedagógica*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp.229-246.
- CAMACHO S., MARTÍNEZ, F. y MENDÍAS, A. M. (1999): "La comunicación en las organizaciones educativas", en *Actas de las III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada.
- CAMACHO, S. Y SÁENZ, O. (2000): *Técnicas de Comunicación Eficaz para Profesores y Formadores*, Alcoy, Editorial Marfil.
- CARNEGIE FORUM on Education and the Economy's Task Force on Teaching as a Profession. (1986) *A Nation Prepared*.

- DEFENSOR DEL PUEBLO 2000): *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- CARPENA, A. (2001): *Educació socioemocional a primària*, Barcelona, Eumo
- DOMENECH DELGADO, B. (1995): "Introducción al síndrome "Burnout" en profesores y maestros su abordaje terapéutico", en *Psicología Educativa*, 1 (1), pp. 67-78.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización del docente: perfeccionamiento e investigación en el aula: análisis de la práctica*, Madrid, Siglo XXI.
- FIMIAN, M. J., y SANTORO, T. M. (1983): "Sources and manifestations of occupational stress as reported by full-time special education teachers", en *Exceptional Children*, 49 (6), pp. 540-530.
- GIRARD, K; KOCH, S. J. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*, Barcelona, Granica.
- GORDON, TH. (1988): M. E. T. Maestros Eficaz y Técnicamente preparados, México, Diana.
- HARGREAVES, D. (1979): *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. (1995): *Propuesta curricular en el área de lenguaje*, Madrid, Cepe.
- LUCA DE TENA, C y otros. (2001): *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*, Málaga, Aljibe.
- MARTÍN, R. y otros. (2002): "Conflictos escolares y calidad de la enseñanza", en AAVV, *Informe Educativo 2002: la calidad del sistema educativo*, Madrid, Santillana.
- MARRERO, V. (2000): *Introducción a la lingüística aplicada a fines clínicos*, Madrid, UNED.
- MASLOW, A. (1987): *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós.
- MILANOVICH, N. J. (1986): "Vocational-Technical Teacher Certification. Where Are We? And Where Are We Going"?, en ROBERTSON, R. (ed). *Achieving Excellence in Vocational Teacher Education. Institute for Research and Development in Occupational Education*. New. York.
- MILLER, A.J. (1987): "Holmes Group Planning: The Vocational Teacher Education Perspective." , en *Omicron Tau Theta: The Eta Chapter Report*, 6
- MORENO CABRERA, J.C. (1994): *Curso Universitario de Lingüística General*, Madrid, Síntesis.
- ORTEGA, R. (2002): "Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene" en *Revista de Educación y Cultura*, 14, pp. 3-26.
- ORTIZ ORIA, V. (1995): *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*, Salamanca, Amarú.
- PELSMA, D. M., y RICHARD, G. V. (1988): "The quality of teacher work life survey: A preliminary report on a measure of teacher stress and job satisfaction and implications for school counselors". *Paper presented at the annual convention of the American Association for Counseling and Development*.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control", en *Revista Española De Pedagogía*, XI, 157.
- RICCARDI, R. (1985): *Reunir, hablar y persuadir*, Bilbao, Deusto.

- ROGERS, C. (1984): *Orientación psicológica y psicoterapia*, Madrid, Narcea.
- SAPIR, S. G. (1991): *El modelo de enseñanza clínica*, México, Trillas.
- SELYE, H. (1974): *Stress without distress*, New York, J. B. Lippincott.
- SELYE, H. (1976): *The stress of life*, New York, McGraw-Hill.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1972): *Manual para el asesoramiento psicológico*, Buenos Aires, Paidós.
- SUREDA, I. y COLOM, J. (2002): "Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente", en *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5, (3).
- TEJEDOR, F. J. (1992): "La evaluación de la docencia universitaria como estrategia para la innovación de la enseñanza y la profesionalización del profesorado". *Ponencia presentada al VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente*. Salamanca.
- TORRE, S. de la (1998): *Cómo innovar en los Centros Educativos: estudio de casos*, Madrid, Escuela Española.
- TRAVERS, CH. y COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*, Barcelona, Paidós.
- TRIANES, M. V. y otros. (1997): *Competencia social: su educación y tratamiento*, Madrid, Pirámide.
- VANDENBERGHE, R y HUBERMAN, A.M. (1999): *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice*, Cambridge, University Press.
- VAN DER MEULEN, K. y otros. (2003): "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado", en *Infancia Y Aprendizaje*, 26 (1), pp. 49-62.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI