EL PROFESOR EN CUESTIÓN: ¿TECNICIDAD O VOCACIÓN?

Zineb Bouchiba Ghlamallah

Universidad de Orán

Resumen

En los programas de formación para profesores de lenguas, vemos que los objetivos comportan una gran cantidad de conocimientos y diversidad de competencias que el futuro profesor debe adquirir para poder enseñar; pero en el ejercicio concreto de la profesión, todos nos damos cuenta de que la eficacia docente no depende exclusivamente de las competencias objetivas: el saber-ser y la dedicación personal del profesor influyen en las actitudes hacia los alumnos, y pueden ser determinantes en la implicación de los mismos en su propio aprendizaje.

Partiendo de teorías psicológicas recientes, se interroga aquí sobre la dimensión humana de la profesión de enseñar, y se analizan nociones que contribuyen a mostrar que los factores personales y 'subjetivos' interactúan con las aptitudes intelectuales y determinan el nivel de interés intrínseco por los logros académicos, profesionales y sociales.

El título de la presente comunicación está en forma de pregunta, pero no es una pregunta que invita a responder y elegir entre la tecnicidad y la vocación. Todos sabemos que la tecnicidad no se puede cuestionar y que la profesionalización es absolutamente necesaria hoy. En cuanto a la vocación[1], nos referimos aquí, en una acepción muy larga, a todo lo que no es tecnicidad, es decir lo personal, lo que no deriva de la 'máquina' sino de la humanidad.

[1] Estando entendido que la vocación es una "inclinación nacida de lo *íntimo de la naturaleza de una persona* hacia determinada actividad…" (María Moliner 1990). El subrayado es nuestro.

Centro Virtual Cervantes

El tema de este Congreso nos llamó inmediatamente la atención porque primero se entiende como una invitación a reflexionar sobre la *persona misma* que ejerce la profesión de enseñar, y no sobre las múltiples competencias que se le van exigiendo cada día más, ni sobre sus prácticas didácticas; y segundo porque la problemática iba en el sentido de ciertas de nuestras preocupaciones y como en eco a algunos de los interrogantes que se nos plantean en el ámbito de nuestro trabajo al nivel de la formación de los profesores.

En Argelia, el diploma que se exige para poder pretender a un puesto de profesor de enseñanza secundaria es la licenciatura. En cuarto curso de licenciatura de español, además de las otras clases (lengua, lingüística y literatura española, historia de España e Hispanoamérica, psicología de la educación, etc.), los estudiantes dan nueve horas de didáctica y dos horas de prácticas semanales. Durante estas once horas, se imparten por supuesto conocimientos teóricos sobre la didáctica de la lengua, y prácticos sobre la metodología de enseñanza y la gestión de la clase (entre otros). El objetivo primero de toda la programación es capacitar al futuro profesor para enseñar el español como lengua extranjera.

Pero después de los exámenes, cuando preguntamos a los estudiantes si piensan enseñar más tarde, nos desconcierta ver que siempre entre los que muestran durante todo el año ciertas predisposiciones para enseñar, hay algunos que no se sienten capaces de hacerlo; dicen que no les gusta la enseñanza, que es difícil, o que no se sienten suficientemente 'preparados' para ello y que harán otra cosa; aunque no dudan ni de sus conocimientos ni de su formación, piensan que no sirven para ejercer esta profesión.

De ahí, surge una primera preocupación que abre paso a muchas otras relacionadas con la post-formación: ¿Por qué entre los que sacan una excelente calificación, siempre hay algunos que terminan con dudas que les desmotivan y alejan de la profesión a la que se han preparado? ¿Los que sacan las mejores notas serán los mejores profesores? Y los menos buenos, si quieren serlo de verdad, ¿no lo van a conseguir?

Si lo que se evalúa a finales de curso es el resultado estrictamente académico, es decir, los conocimientos teóricos adquiridos y algunas bases de práctica pedagógica, ¿qué sentido tiene entonces nuestra evaluación en relación con el ejercicio mismo de la profesión? ¿Con qué concepciones de la profesión se quedan nuestros estudiantes después de su formación?

La formación intelectual, los conocimientos sobre el español y el modo de enseñarlo conciernen al saber y al saber hacer; pero, ¿estos últimos son suficientes para un ejercicio competente de la profesión? ¿Qué hay del saber

Centro Virtual Cervantes

ser entonces? Además de las capacidades evaluadas, ¿no es necesario tomar en cuenta otras aptitudes para que puedan sentirse más seguros?

Por las exigencias mismas de su función, el profesor tiene la obligación de acomodarse a diferentes situaciones, de modificar su actitud y adaptarla a las individualidades, al entorno y las coyunturas del momento. También, debe *sabe*r estar atento a los otros y siempre vigilante en cuanto a lo que dice y no dice, a lo que dice sin querer, y a lo que dice sin decir. ¿Este saber se puede enseñar? ¿Cómo?

Ayer, en su conferencia, Lourdes Ortega preguntaba "¿Cómo podemos conocer a nuestros estudiantes mejor?": pues justamente, ¿no estaría bien que asistieran a algunas 'clases' en las que tuvieran la posibilidad primero de conocerse mejor a sí mismos? Por ejemplo, reuniones programadas en las que pudieran reflexionar sobre lo que son ellos, cómo su *ser* puede determinar su *estar* y cómo se comportarían frente a situaciones imprevistas; sobre lo que les molesta, lo que más temen, qué motivaciones los llevan a elegir esta profesión, qué recuerdos les dejaron anteriores profesores y por qué no los olvidan; qué grado de confianza tienen en su capacidad para hacer que a sus alumnos les guste la lengua que van a enseñar, etcétera.

Muchas son las preguntas y todas muy difíciles de contestar porque pertenecen a la calidad de *ser*. Todas nos llevan a interrogarnos sobre qué contenidos añadir en los programas de formación, y qué procedimientos se podrían introducir para tener en cuenta por lo menos alguna aptitud personal no evaluada, pero necesaria para la práctica docente: por ejemplo, para que tomen consciencia de que en una profesión de servicio, ser buen alumno e inteligente (aunque ayuda sin lugar a dudas) no es siempre suficiente para *ser* profesor, y que es imprescindible tener, *además* de todo lo que se les exige, la *inteligencia de sí mismo* y la *inteligencia de los otros*.

Pero aquí, nos enfrentamos a la subjetividad, y tenemos que buscar vías que nos ayuden a sondear el tema, y asegurarnos de que no nos alejamos de la necesaria objetividad científica. Por eso, elegimos como marco teórico de referencia la psicología de las emociones y la teoría sociocognitiva de Bandura, y nos centramos aquí, en tres conceptos que nos parecen muy importantes para acercarnos al estudio de los factores personales: la inteligencia, la emoción y la autoeficacia.

1. EL CONCEPTO DE *INTELIGENCIA*

Cuando intentamos dar una definición a una palabra tan usual como la de *inteligencia*, nos damos cuenta en seguida de que es un concepto muy

Centro Virtual Cervantes

complejo, y que las definiciones cambian en función de las perspectivas bajo las que la estudian los investigadores. Todos conocemos la famosa respuesta del psicólogo francés Alfred Binet (1857-1911) a quienes le reprochaban el querer medir un objeto inobservable: "la inteligencia es lo que mide mi test". Y efectivamente, cuando hablamos de inteligencia, solemos referirnos sólo a esa inteligencia de la que sabemos todos que corresponde, desde Binet, al cociente intelectual que miden los tests psicométricos.

1.1. La concepción multidimensional de la inteligencia

En 1983, esta concepción de una forma única de inteligencia, ya cuestionada por algunos psicólogos de la inteligencia, se ve suplantada por la teoría de las "inteligencias múltiples" desarrollada por Howard Gardner. Este psicólogo cognitivista americano rompe con la concepción tradicional según la que la inteligencia se considera sólo como "la aptitud para responder a los ítems de los tests de inteligencia", porque para él, la inteligencia se debe concebir como una "capacidad para resolver problemas o producir bienes que se valoren en un contexto cultural o colectivo determinado" (Gardner 1997: 29-30).

En su teoría, Howard Gardner no niega ni la existencia de la inteligencia general, ni la validez de su medición por los tests estandarizados; pero para él, esta validez se restringe al "contexto estrecho de la enseñanza formal", y deja sin desvelar capacidades importantes y la posibilidad de éxito en tareas extraescolares. Gardner se opone fundamentalmente a la concepción unidimensional de la mente, porque piensa que la lógica se sobrevalora sobre todo en la cultura occidental, porque en otras culturas, lo que aquélla asimila a un simple talento es más valioso que lo que se reconoce como inteligencia en Occidente; y ya que se dispone hoy de "pruebas convincentes de la existencia en los seres humanos de varias competencias *intelectuales*", para valorar de la misma manera todas las aptitudes, es necesaria pues una concepción más universal.

En la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1997, 2001) identifica y describe siete tipos de inteligencia:

- La inteligencia *lógico-matemática*: es la capacidad para la resolución de problemas, la observación y la deducción; esta inteligencia comporta todas las características del pensamiento científico.
- La inteligencia *verbal*: propia de los escritores y poetas, es la que permite verbalizar su pensamiento y comprender ideas complejas.
- La inteligencia *espacial*: designa la aptitud para la representación mental del color, de la forma y del espacio de los objetos bajo perspectivas dife-

Centro Virtual Cervantes

rentes; son representativos de esta inteligencia los marineros, los arquitectos, los escultores y los cirujanos.

– La inteligencia *cinestésica*: es la disposición para expresar emociones y sentimientos mediante el cuerpo y los gestos; los que la tienen son los bailadores y los atletas.
– La inteligencia *musica*l: los que se benefician de esta habilidad son los músicos y los compositores; son capaces de apreciar y producir sonidos y ritmos, y se expresan mediante la música.
– La inteligencia *interpersonal*: es la capacidad para comprender a los otros (su manera de trabajar, lo que les motiva…), y para saber cómo comportarse con ellos: los que gozan de un alto grado de esta forma de inteligencia son los vendedores, los políticos, y también los *profesores*.
– La inteligencia *intrapersonal*: atañe al conocimiento introspectivo y al uso eficaz de la representación que se pueda construir de sí mismo; está relacionada con las emociones, y remite a la capacidad para "distinguir y nombrar" esas emociones y "sacar provecho de estos recursos para comprender y orientar su comportamiento" (Gardner 2001: 40).

Para establecer esta selección, Gardner se fundamenta en las neurociencias, y en particular, en las disfunciones causadas por lesiones cerebrales[2]; se basa también en la psicología cognitiva, en los estudios psicológicos del aprendizaje, en los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo (normal, de los superdotados y los subnormales); en el desarrollo de los diferentes tipos de competencias; en los datos relativos a las actividades cognitivas en diversas culturas, en la evolución histórica de la cognición humana, y en los estudios psicométricos.

También, la selección de estas siete inteligencias obedece a criterios bien definidos: por ejemplo, para que Gardner (2001: 30-31) las considere como tal, cada una tiene que comportar primero un conjunto de operaciones mentales identificables; segundo, cada forma de inteligencia, en tanto que sistema de procesamiento, debe poder activarse por ciertos tipos de datos externos o internos, porque "existe una capacidad (…) de procesamiento de la información que es propia de [cada] inteligencia particular…", y tercero, tiene que concretarse mediante un sistema simbólico de codificación que tenga sentido para la comunidad.

[2] Howard Gardner es también profesor de neurología en la facultad de medicina de la Universidad de Boston.

Centro Virtual Cervantes

De las siete formas citadas, las que nos interesan aquí son las dos últimas, o sea, las inteligencias *personales*. Gardner (2001: 21) las califica de "esenciales", aunque "poco conocidas [y] muy difíciles de aprehender": si para otros, son meras competencias o talentos, para él son *inteligencias*, porque son actividades que implican la resolución de problemas significativos para el ser humano. Se distinguen de las demás inteligencias, porque ninguna de ellas puede alcanzar un buen nivel de desarrollo sin la otra, y porque la capacidad de tomar consciencia de sí mismo y establecer distinciones sutiles sobre lo que uno es, depende a la vez de criterios de diferenciación de los estados mentales internos y de los datos externos que nos llegan de los otros sobre nosotros mismos.

Sin embargo, esta interdependencia no significa igualdad en el desarrollo: algunos pueden tener a la vez un buen conocimiento de sí mismos y equivocarse a menudo en cuanto a lo que concierne a los demás; asimismo, otros son capaces de mostrarse, al mismo tiempo, muy perspicaces y adivinar lo que unas personas pueden ocultar detrás de sus apariencias, y muy inciertos en cuanto a sus propias capacidades y objetivos.

Para fundamentar la diferenciación que hace entre estas dos últimas inteligencias, Gardner (1983: 266) basa su argumentación en la configuración biológica del cerebro humano, y en las secuelas postraumáticas observadas en neurología: para él, todo parece indicar que unas lesiones en zonas diferentes de la corteza cerebral provocan, según la lesión, problemas en una u otra de las dos inteligencias identificadas: por ejemplo, una herida en la región parietal del córtex, región que juega "un papel esencial en la vigilancia, la atención y la estimulación", ocasiona "la indiferencia y *la pérdida de la preocupación por sí mismo*"; mientras que la "*ausencia de interés por los estímulos exteriores*", la causa una lesión en la zona temporal de la corteza cerebral, la cual es necesaria a su vez para "la identificación de los estímulos, el aprendizaje y la manifestación de reacciones emocionales apropiadas".

Howard Gardner no es el único psicólogo que pone en evidencia la naturaleza plural de las potencialidades intelectuales. Por ejemplo, Robert Sternberg (1985), otro psicólogo estadounidense, distingue tres formas de inteligencia:

– Componencial-analítica (designa la habilidad para adquirir y memorizar conocimientos).
– Experiencial-creativa (sirve para seleccionar, combinar y comparar los datos de la experiencia).

Centro Virtual Cervantes

– Contextual-práctica (necesaria para adaptar el propio comportamiento al mundo real).

También, los propios colaboradores de Gardner llegaron a identificar hasta veinte formas. Pero, lo que nos interesa aquí, no es la enumeración interminable de las diferentes inteligencias analizadas, sino la orientación de la investigación actual hacia una nueva manera de entender la inteligencia, y de no separar lo intelectual de lo afectivo.

Esta nueva concepción de la inteligencia es muy interesante porque relaciona estrechamente la capacidad intelectual con el contexto en el que se expresa esta capacidad, es decir, el entorno social y cultural en el que el individuo se mueve y los recursos materiales de los que el mismo dispone: no habiendo una norma *sine qua non*, nos ofrece la posibilidad de descubrir más habilidades mentales y de tener en cuenta la diversidad cultural de toda la especie humana.

Es esperanzadora porque, en comparación con la tesis del cociente intelectual, deja abierta la puerta a la *mejora*: Gardner (1983: 278) afirma que ciertas inteligencias se pueden desarrollar gracias a un "entrenamiento precoz" y que "todo individuo normal debería desarrollar cada tipo de inteligencia a un cierto grado, si se le da una posibilidad, por muy limitada que sea, de hacerlo".

Finalmente, y no es el menor de sus intereses, con sus objetivos educativos, abre más vías de investigación y pues, de aplicabilidad, en el ámbito académico.

2. LA NOCIÓN DE *EMOCIÓN*

En su acepción común, la emoción se considera como una respuesta muy rápida del organismo consiguientemente a ciertas circunstancias inhabituales del entorno (Luminet 2008: 210). En la psicología moderna (Nadel 2003: 62), la emoción se define como una actividad cerebral que integra tres componentes: fisiológicos (las emociones provocan un cambio del ritmo cardíaco, de la respiración, etc.), comportamentales-expresivos (las manos tiemblan, la voz se altera, las cejas se fruncen, etc.) y cognitivos-experienciales (los procesos mentales se activan consiguientemente a una emoción dada, e intervienen en la percepción de una situación, su procesamiento y su integración en la memoria; su manifestación es verbal).

Los científicos han excluido durante mucho tiempo los fenómenos subjetivos como las emociones y la afectividad, porque además de considerarlos

Centro Virtual Cervantes

como irracionales, no los podían ni medir ni describir de manera objetiva. A partir de los años 70, las emociones se han estudiado bajo el ángulo de sus efectos sobre el sistema nervioso. Los cambios fisiológicos debidos a percepciones personales se pudieron describir, en tanto que soporte de una respuesta a una situación, gracias a los progresos tecnológicos y medios como la exploración funcional y la resonancia por imagen magnética.

Más recientemente, muchos investigadores han afirmado la existencia de relaciones estrechas entre las emociones y los procesos cognitivos (Channouf y Rouan 2002). En las teorías de la evaluación cognitiva, la emoción es el resultado de una evaluación inmediata y rápida, y lo que se evalúa es la significatividad de una situación para el bien estar: si es nueva o repetitiva, agradable o amenazadora, pertinente o no para los objetivos fijados. Esta evaluación determina qué tipo de emoción se acaba de experimentar, y si la situación influye en el grado de estima que se otorga el que vive la emoción; por ejemplo, si aprobar un examen provoca orgullo, la estima de sí mismo se refuerza (Luminet 2008).

2.1. La inteligencia emocional

La teoría de las inteligencias múltiples abrió paso a otros investigadores que se centraron a su vez en el estudio de las inteligencias personales.

En 1990, Peter Salovey y John Mayer reúnen las dos últimas formas de inteligencia de Gardner (intra e interpersonal) bajo el concepto de *inteligencia emocional*; esta inteligencia comporta según ellos cinco tipos de aptitudes: el conocimiento de las propias emociones (tomando consciencia de ellas), la regulación de las mismas, la automotivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y el manejo de las relaciones sociales.

En 1995, en una obra que tuvo un eco[3] considerable en toda América y en el mundo, un psicólogo de Harvard se sirve del nuevo concepto para desarrollar una teoría en la que las emociones juegan un papel tan importante como la inteligencia intelectual (definida como capacidad cognitiva general).

Daniel Goleman (1997) fundamenta su teoría en estudios de neurólogos, como los de Joseph LeDoux (1993, 1996/1999) que subrayan la importancia del papel de la amígdala[4] como sede central de activación de las emociones

[3] *Emotional Intelligence* resultó un 'best seller': se vendieron tres millones de ejemplares, y se tradujo a más de treinta lenguas.

[4] Estructura en forma de almendra situada debajo de la corteza cerebral, en el lóbulo temporal. La amígdala, el tálamo, el hipotálamo y el hipocampo conforman el sistema límbico.

Centro Virtual Cervantes

y del procesamiento de la información emocional, y como los de Antonio Damasio (1995) que demuestran que el comportamiento poco racional de personas cuyo lóbulo frontal ha sido dañado se debe a que las mismas no tienen acceso a sus propios conocimientos emocionales.

En efecto, la ablación de la amígdala provoca lo que se llama la "ceguera afectiva". Las operaciones racionales y las vivencias emocionales se desarrollan en estructuras cerebrales interconectadas. Las emociones arrancan a partir de zonas identificadas del cerebro, y se desenvuelven en circuitos aparte, en unas fracciones de segundo antes de que el pensamiento consciente pueda intervenir. Las emociones se procesan, clasifican y memorizan, y son las emociones registradas en las redes de la memoria las que permiten saber cuál se debe controlar, cuál es positiva o negativa: es lo que hace que las emociones repetidas vayan construyendo nuestros sentimientos, y contribuyendo a configurar nuestra consciencia del miedo o de la alegría (y de las demás emociones).

En la concepción de la *inteligencia emocional* según Goleman, se reúnen también las dos inteligencias personales de Gardner y varias subcompetencias:

El primer componente es *personal* (inteligencia intrapersonal de Gardner), e incluye:

– La consciencia de sí mismo (que implica el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, de las emociones y su impacto sobre el estado mental y los comportamientos).
– El control de las emociones, del estrés y del humor, y adaptación a las nuevas situaciones.
– La automotivación (perseverancia para alcanzar los objetivos, a pesar de las dificultades.

El segundo componente es *social* (inteligencia interpersonal), y abarca:

– La empatía (aptitud para escuchar, comprender y tomar en cuenta el punto de vista de los otros).
– La gestión de las relaciones sociales (favorecer el desarrollo de las relaciones mediante estrategias comportamentales y la expresión de la aprobación y de sentimientos positivos; gestionar los conflictos).

Para Goleman (1997: 61), la inteligencia emocional es una "metacapacidad", es decir una aptitud para utilizar de la mejor manera nuestras competencias,

Centro Virtual Cervantes

sacar el mayor provecho de nuestras capacidades intelectuales y controlar nuestra vida afectiva. Esta inteligencia la constituyen todas las características que hacen de nosotros lo que somos, o sea, entre otros, "la empatía, la aptitud para motivarse o perseverar en la adversidad, para dominar sus pulsiones (…), [y] la capacidad para esperar" (Goleman 1997: 58).

Con esta teoría, se nos advierte que la inteligencia *emocional* puede ser efectivamente tan importante como la *intelectual*, porque sin ella, esta última no puede funcionar correctamente. Si son las emociones las que hacen que nos sintamos vivos, debemos dejar de asimilar la emotividad a la irracionalidad, y de inhibirlas como si fueran señales de gran debilidad; y si tenemos que controlarlas, no olvidemos escucharlas, porque nos informan sobre quiénes somos y cómo funcionamos.

También, es de interés observar que en el área de la enseñanza, igual que Gardner, Goleman tiene objetivos educativos, y que en los Estados Unidos, se han elaborado varios programas de *desarrollo* de la inteligencia emocional y de las aptitudes sociales para los profesores y los alumnos: esto abre puertas para investigaciones y experimentaciones para estudiar su aplicabilidad en contextos culturales no americanos.

3. LA NOCIÓN DE *AUTOEFICACIA*

Albert Bandura inscribe también su teoría (desde los años setenta) en la perspectiva de los factores personales. El psicólogo canadiense examina el funcionamiento psicológico a través de un modelo de "causalidad recíproca triádica", en el que tres series de factores se encuentran en interacción constante: los *factores personales* (cognitivos, afectivos y biológicos, y su percepción por el individuo), los *esquemas comportamentales* y las características del *entorno social*. Bandura (1999)[5] se refiere a la primera serie de factores en estos términos:

> estos factores personales están totalmente implicados en la regulación de los procesos atencionales, el procesamiento esquemático de la experiencia, la reconstrucción y la representación en la memoria, la motivación de origen cognitiva, la activación de la emoción, el funcionamiento psicobiológico y la eficacia con la que las competencias cognitivas y comportamentales se manejan en las transacciones cotidianas.

[5] Citado por Carré (2004: 32).

Centro Virtual Cervantes

La teoría de Bandura es respaldada por numerosas y rigurosas experimentaciones que tienen en cuenta situaciones sociales auténticas. Es interesante porque justamente intenta aprehender el ser humano en su globalidad: se centra en los procesos cognitivos, pero no deja por ello de conceder mucho interés a ciertos aspectos personales como las motivaciones y las emociones.

Bandura cree ante todo en la capacidad del ser humano de controlar el curso y la calidad de su vida, mediante la anticipación, la intencionalidad, la reflexión sobre las propias aptitudes, el control de la reactividad, y el sentido de las metas que uno se fija en su vida.

A lo largo de sus investigaciones, Bandura se ha ido convenciendo de la importancia del papel de las percepciones de la propia eficacia en los cambios (para más eficaces) de comportamiento, y en el mantenimiento del esfuerzo frente a las dificultades, porque son ellas las que hacen que se opte, en tales circunstancias, por obstinarse para terminar una tarea o dejarla.

Bandura (1997/2007) desarrolla así la noción de *autoeficacia*, y la concibe como un conjunto de creencias del individuo en la propia capacidad para organizar y realizar acciones y tareas con éxito. Es una forma de conocimiento metacognitivo[6] y de evaluación de las propias competencia y actuación. El sentimiento de eficacia se puede *construir* a partir de cuatro fuentes diferentes, todas personales: las propias experiencias de éxito, las experiencias vicarias, la valoración (o "persuasión") verbal por los pares o las personas apreciadas, y el estado físico y emocional (Bandura 2007: 123-177).

Para Bandura (2007: 66), creer en su capacidad para hacer, tiene tanta importancia como tener esa capacidad, porque con unas competencias equivalentes, el que tiene un sentimiento de eficacia alto, obtiene mejores resultados. La habilidad cognitiva es por supuesto importante, pero saber lo que hay que hacer no basta para realizar una tarea con éxito, y para un funcionamiento cognitivo relevante, el componente emocional y motivacional es esencial:

> Las personas que creen fuertemente en sus posibilidades (…) se fijan metas estimulantes (…). Invierten muchos esfuerzos y los aumentan en caso de fracasos o de regresos. Se quedan centradas en la tarea y razonan de manera estratégica frente a las dificultades. Atribuyen el fracaso a la insuficiencia del esfuerzo, lo cual favorece una orientación hacia el éxito…

[6] Según Michel Hansenne (2006: 158), la noción de 'autoeficacia' está bastante próxima a la de 'personalidad'.

Centro Virtual Cervantes

En el campo de la enseñanza, Bandura (2007: 363) observa que los docentes con bajo nivel de creencia en su eficacia se implican menos en las actividades pedagógicas, tienden a rendirse cuando se sienten decepcionados por los resultados de sus alumnos, y a criticar a sus alumnos cuando fracasan.

Entonces, cuando los docentes tienen un alto nivel de creencia en su eficacia pedagógica, esto no va a resultar provechoso sólo para el profesor, sino también para el alumno, porque esta creencia le ayuda al profesor en circunstancias particulares, a seguir confiando en su utilidad a pesar de todo, y a seguir actuando de tal manera que su interés y su implicación se comuniquen a sus alumnos, los cuales pueden mejorar a su vez su actitud hacia el saber, e implicarse más en su aprendizaje.

El otro punto de interés que presenta el concepto de autoeficacia es que ya se ha sometido a numerosísimos estudios con el objetivo de comprobar su aplicabilidad y su construcción en el ámbito académico. Los resultados indican efectos importantes del sentimiento de eficacia sobre el aprendizaje y la formación (Galand y Vanlede 2004).

4. CONCLUSIÓN

Lo que podemos destacar de estas teorías es que razón y corazón, o lógica y emoción no se excluyen, sino que se complementan, y que su interacción "da nacimiento a nuestra vida interior" (Goleman 1997: 25). También, es de observar que aunque Goleman y Bandura defienden dos aptitudes diferentes, los conceptos de inteligencia emocional y de autoeficacia remiten finalmente a un *metaconocimiento de orden personal que puede optimizar el funcionamiento cognitivo*.

Actualmente, las emociones se toman cada vez más en cuenta para comprender y explicar los comportamientos humanos; la psicología cognitiva y las neurociencias reconocen ciertas de sus dimensiones, pero desgraciadamente, salvo para los sordo-ciegos para quienes se da la prioridad al intercambio emocional, el sistema educativo no las tiene aún en cuenta.

La dimensión personal (o por lo menos ciertos de sus aspectos) resulta importante porque la enseñanza es un proceso *interpersonal*, una comunicación de persona a persona. Es la persona del profesor la que sirve de enlace y de hilo conductor entre el saber universal y los que tienen que integrarlo.

En la relación pedagógica, la calidad de ser nos parece fundamental porque es ella la que da su sabor al contenido transmitido, y su 'tempo' a la actividad en el aula. En algunos casos, esta calidad puede ser incluso más

Centro Virtual Cervantes

determinante que la competencia 'objetiva' para evitar que se rompa el diálogo entre el alumno y su profesor y garantizar la transmisión del mensaje. Los alumnos no progresan *sólo* porque su profesor 'sabe mucho' y utiliza un 'buen método', sino también porque ven que está atento a sus dificultades, que se siente concernido por sus progresos, y que está cerca de ellos, y no sólo porque es su trabajo.

Creemos que no estaría desprovisto de interés consagrar en los programas de formación de los futuros profesores, unas horas de reflexión sobre su implicación en su propio aprendizaje, sobre las capacidades que piensan tener; sobre qué les motiva y qué les desanima; sobre sus reacciones tras una evaluación que perciben como injusta, sobre la diferencia que hay entre su percepción de algún trabajo que deben entregar, y lo que este trabajo requiere en realidad: se trata de cuestionarse para conocerse mejor; y escuchándose a sí mismos, aprenderán a escuchar a los otros y percibir lo que se espera realmente de un profesor, o sea, a la vez tecnicidad *y* vocación.

BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. (2007): *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

CARRÉ, Ph.(2004): "Bandura: une psychologie pour le XXIème siècle", en *De l'apprentissage au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, *Savoirs*, Hors-série n.º 4, págs. 32-47.

CHANNOUF A. y ROUAN, G. (2002): *Émotions et cognitions*. Bruxelles: De Boeck.

DAMASIO, A. (1995): *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob (traducción al español: Ed. Crítica, 1996).

GALAND, B. y VANLEDE, M. (2004): "Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?", en *De l'apprentissage au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, *Savoirs*, Hors-série n.º 4, págs. 91-116.

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1997): *Les formes de l'intelligence*. Paris: Odile Jacob (traducción al francés de "Frames of mind". Traducción al español: Ed. Paidós, 2003).

GARDNER, H. (2001): *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz-Vuef.

GOLEMAN, D. (1997): *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris: Robert Laffont.

HANSENNE, M. (2006): *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Centro Virtual Cervantes

LEDOUX, J. (1993): "Emotional memory system in the brain", *Behavorial and Brain Research*, 58, págs. 69-79.

LEDOUX, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.

LUMINET, O. (2008): *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

NADEL, J. (2003): "Le Développement émotionnel: régulations et dysfonctionnements", en M. Kail y M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*. Paris: PUF, págs. 55-89.

SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990): "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, págs. 185-211.

STERNBERG, R. (1985): *A triarchic theory of intelligence*. Cambridge: CUP.

Centro Virtual Cervantes