

LA DOCENCIA EN ASIGNATURAS DE PSICOTERAPIA Y AFINES: UNA REFLEXIÓN DESDE LOS PRINCIPIOS PSICOTERAPÉUTICOS APLICADOS A LA EDUCACIÓN

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

En este trabajo se constatan las reflexiones de dos docentes nóveles acerca de sus preocupaciones sobre sus estilos docentes. En lugar de plantear el trabajo desde una perspectiva de metodologías didácticas, la reflexión sobre la docencia se organiza en torno a categorías terapéuticas y de cambio humano, mucho más significativas para los docentes en función de su formación previa.

Abstract

In this paper, the reflections of two novice teachers are shown about their concerns related to their teaching styles. Instead of approaching the work from the perspective of didactic methodologies, the reflection on teaching is organised around therapeutic and human-change processes: much more significant for these teachers in terms of their previous training.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL EQUIPO

Con el comienzo del curso académico 2008-09 se inició la puesta en marcha del Equipo Docente del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Este departamento está formado por 33 profesores. Sólo tres de ellos eran noveles, dos de los cuales decidieron participar en la experiencia.

Los participantes fueron finalmente: a) Jesús García Martínez, que actuó como profesor tutor (es Profesor Titular de Universidad con 18 años de antigüedad, más cuatro años adicionales como tutor de un centro asociado de la UNED); b) M^a Carmen Orellana Ramírez, con un contrato de sustitución interina, en su primer curso de docencia; c) Javier López-Cepero Borrego, que disfruta de una Beca de Formación de Personal Docente e Investigador y se encontraba en su segundo curso de dedicación docente. Voluntariamen-

te todos los miembros accedieron a participar en el programa y se comenzó a desarrollar las tareas y actividades que lo componen.

El criterio de reclutamiento fue impartir clases en las mismas asignaturas que el profesor-tutor o, al menos, en asignaturas de la misma familia temática. Estas asignaturas fueron Teorías de la Personalidad (troncal de primer curso), Tratamientos Psicoanalíticos (optativa de tercero) y Psicoterapias (optativa de cuarto). Dos de los miembros del equipo coincidían en la docencia de Teorías de la Personalidad y otros dos en la de Psicoterapias. Por su parte tanto Tratamiento Psicoanalítico como Psicoterapias son asignaturas que pertenecen a la *familia* de asignaturas de tratamientos psicológicos de tipo dinámico-experencial.

Según la planificación docente, el profesor mentor tiene un papel de tutorización directa (observación del desempeño docente de los noveles) durante todo el curso académico, ya que la ejecución como profesor novel comienza en el primer cuatrimestre para uno de los miembros noveles y en el segundo para el otro. Esto marca distintos ritmos para cada uno de los docentes noveles en el desempeño del programa pero no ha impedido la continua realización del mismo.

Los inicios fueron difíciles porque conocimos la existencia de una convocatoria de estas características relativamente tarde, además en ese momento uno de los integrantes del equipo (López-Cepero) se encontraba en una estancia en otra Universidad.

Se asistió a las distintas sesiones presenciales que inicialmente estaban planificadas por el Instituto de Ciencias de la Educación, entidad responsable del proyecto. Como puede entenderse en estas circunstancias, se conocieron los detalles del programa gracias a la primera sesión presencial. En ella se clarificaron,

entre otras cuestiones de gestión, el concepto de Ciclo de Experiencia fundamental para el desarrollo de la práctica de calidad, dentro de una perspectiva de investigación-acción.

En el caso de la compañera-novel, que comenzaba su docencia en el segundo cuatrimestre, fue posible planificar con detalle todo el ciclo de mejora a desarrollar. Sin embargo, en el caso del compañero-novel, que tenía concentrada su docencia en el primer cuatrimestre, el procedimiento a seguir ha sido una planificación inversa: se determinaron las acciones que debían cubrirse con urgencia (observación y grabación de las clases, etc.) y posteriormente se desarrollaron los análisis a posteriori de la práctica.

1.2. OBJETIVOS DEL EQUIPO

Dada esta diversidad de situaciones se decidió trabajar con un enfoque prácticamente personalizado, de manera que cada uno de los profesores-noveles planteara unos objetivos diferenciados. Ninguno de los miembros del equipo somos expertos en educación, así que decidimos partir de nuestra propia experiencia docente y profesional como herramientas de análisis, utilizando los instrumentos que proporcionaba el programa (evaluaciones del profesor, grabaciones en vídeo) como herramientas que proporcionarían datos analizables desde una perspectiva de procesos de cambio humano. Los tres componentes del equipo tenemos experiencia psicoterapéutica. Por tanto, se decidió partir de categorías de análisis que nos resultaban más habituales y más cómodas, entendiendo el proceso docente que se iba a analizar como un proceso de cambio humano (Mahoney, 1991), es decir, como una experiencia significativa de cambio de nuestras relaciones con otras personas relevantes (en este caso, los y las estudiantes).

Se partió, entonces, de asumir la docencia como un proceso de cambio. La forma más relevante de hacer operativos los cambios es, precisamente, a partir de un ciclo de experiencia, pero se decidió usar el formato de ciclo de experiencia terapéutico basado en la perspectiva de los constructos personales¹ (Kelly, 1955). Ese ciclo de experiencia es parecido al planteado en los procesos de investigación-acción, pero plantea algunas diferencias. Se concibe como un proceso continuo en cinco fases.

Todo ciclo empieza eligiendo una manera de representar la experiencia, es decir, lo que el sujeto considera que va a ocurrir. En el inicio del ciclo se produce toda una tormenta de ideas, de manera que cada persona intenta buscar cuál o cuáles de los constructos de que dispone es el más adecuado para representar la experiencia a la que tiene que hacer frente. Busca entre todas las opciones disponibles, incluso las menos adecuadas (creatividad) y finalmente elige uno de los constructos. Para esto, además, elige el polo que cree que mejor representa la situación (control o decisión). A esta primera fase del ciclo se le denomina de predicción.

La segunda fase del ciclo es la de implicación, se trata de todas las acciones mentales o conductuales que se derivan de la elec-

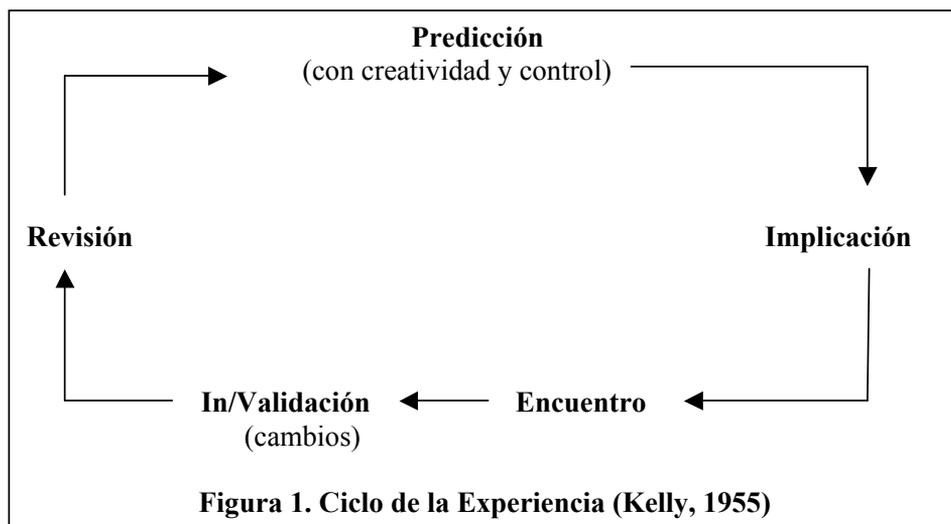
ción realizada en la fase anterior. Si creo que tengo que controlar la clase entonces debo hacer tal cosa, no debo hacer tal otra, creo que debo planificar de la manera x, pero no de la y, etc.

La tercera fase es la de encuentro, el contacto con el hecho como tal (en nuestro caso la propia experiencia docente). Se trata de un instante relativamente fugaz, ya que siempre está mediado por la construcción que hacemos de él.

Pero el encuentro lleva necesariamente y de forma inmediata a la cuarta fase, la de validación-invalidación de la predicción elegida. Los hechos a los que nos enfrentamos concuerdan en mayor o menor medida con nuestras anticipaciones y, por tanto, éstas quedan validadas o invalidadas. En el fondo, la experiencia siempre tiene un cierto grado de invalidación ya que ésta nunca concuerda perfectamente con nuestras anticipaciones. Esta fase es la que genera cambios en nuestra apreciación de la realidad y en nuestra manera de enfrentarnos a ello, son cambios tanto emocionales, como cognitivos, formales y de contenido (McCoy, 1977).

La última fase es la de revisión, en la que hay que buscar nuevas alternativas para enfrentarse a una situación parecida.

1. Un constructo personal es una descripción individualizada de una regularidad percibida en el ambiente. Se trata de una forma de dar sentido a la información que se percibe, para poder manejarla y anticipar los sucesos que se van a ocurrir y preparar nuestra conducta ante ellos. Se manifiesta siempre en una forma dicotómica, indicando lo que un hecho es frente a lo que es. Por ejemplo, cuando un estudiante entra en un aula tiene que dar sentido a la información que le llega y, por tanto, debe emplear o generar una serie de constructos (regularidades) para dar sentido a esa situación, de manera que podía utilizar el constructo varón-mujer o el estudiante-profesor/a para diferenciar a las personas presentes, el constructo lúdico-laboral o relajada-tensa, para diferenciar la naturaleza de la situación, orientada a la tarea-orientada a la relación o simpática-desagradable para entender el comportamiento de su compañera de mesa. Los constructos son siempre de naturaleza individual por lo que los polos de la dicotomía son elegidos por la persona y no son necesariamente el reflejo de un consenso cultural. Un individuo puede construir como opuestos bueno-inteligente o perfecto-relajado, todo depende del modo en que esté estructurado su sistema de construcción. Los constructos se usan para anticipar cambios en el medio y ponen en marcha una serie de acciones ligadas a sus contenidos.



Partiendo de esta lógica del ciclo de experiencia kellyano e incorporando algunos elementos relativos a la pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1967) como elemento de análisis, se procedió a analizar las actuaciones docentes de cada uno de los profesores noveles.

Los objetivos (es decir, los constructos de predicción) de cada uno de ellos fueron los siguientes:

1. M^a Carmen Orellana: sentirse segura como docente –frente a sentirse insegura (se pretendía sentirse segura) y contribuir a andamiar² el aprendizaje del alumno– frente a no andamiarlo (se pretendía conseguir el andamiaje).

2. Javier López-Cepero: imponer el proceso de adquisición de conocimiento vs. Permitir al alumno participar en él. Lo que se pretendía (el polo elegido) era que el alumno participara.

2. DESARROLLO

2.1. EL CICLO DE EXPERIENCIA PARA LA PROFESORA NOVEL

En el primer cuatrimestre la profesora novel realizó observaciones en varias clases del profesor-mentor de la asignatura de Psicoterapias, muy relacionada con la asignatura

2. En terapia narrativa, andamiar un relato es buscar una serie de datos y experiencias personales en el sujeto que contribuyen a fortalecer un punto de vista previamente elegido que define al sujeto como alguien activo, capaz y que controla su propia vida. Se trata de una metáfora, igual que un andamio se levanta alrededor de un edificio para ayudar a su consolidación o construcción, se levanta un andamio narrativo alrededor de una nueva narrativa personal para consolidarla o fortalecerla (White, 2007). El concepto está tomado directamente de la concepción constructorista de Vigotsky (1995) sobre el proceso educativo y la influencia de terceros en la potenciación de las habilidades del estudiante. En este sentido, son los otros los que colocan el *andamio* que facilita la reconstrucción y desarrollo personal.

que impartiría (Teorías de la Personalidad). Para determinar los aspectos en los que centrarnos en el ciclo de mejora se usaron dos fuentes de información: el cuestionario de valoración del alumnado y la observación-grabación de las clases iniciales. El Equipo Docente implicado en los talleres de análisis fue el mentor y la docente-novel y este aprendizaje basado en la experiencia comenzó con el cuestionario de valoración. En general, tanto el alumnado de mañana como de tarde dio puntuaciones positivas a todos los ítems, valorando la actuación de la profesora novel como “Buena”; por lo que no se pudo determinar claramente un aspecto a mejorar.

Asimismo se realizaron dos grabaciones de las clases iniciales, perfilándose un aspecto importante (coincidente con la opinión de la profesora novel): la dificultad de responder adecuadamente a las preguntas espontáneas del alumnado. Se observaba ausencia de facilitación de este tipo de preguntas (la profesora preguntaba y se respondía a sí misma, sin permitir la libre expresión). Y cuando el alumnado hacía preguntas, la docente no siempre respondía completamente a la demanda: si se salía del patrón que la docente había previsto, recurría exageradamente a anotar la pregunta y re-emplazar la respuesta hasta la próxima clase para confirmarla.

El profesor tutor invitó a cambiar esta estrategia por otra más directa y esto llevó a reflexionar sobre las expectativas de la docente novel y sus implicaciones: guiar y estimular (mediar) el aprendizaje de los/as estudiantes (andamiaje del aprendizaje; Bruner, 1973). Este concepto clásico en docencia conlleva, entre otras, la necesidad de conocer la “Zona de Desarrollo Próximo” (o potencial de aprendizaje) de cada alumno/a concreto/a (Vigotsky, 1995) por lo que es necesario el buen manejo de las

dudas. Plantearnos el “andamiaje” del conocimiento adulto (independientemente del tipo de conocimiento o competencia que se espera entrenar) no pretende infantilizar la docencia universitaria ni hiper-responsabilizar al docente, sino afrontar su mejora de forma realista no simplificando los diferentes moduladores de la situación didáctica (ante todo una situación interpersonal como hemos comentado). Por ello era insuficiente (y poco satisfactorio para ambos colectivos) dedicar el módulo de 2 horas de clase a la exposición magistral tradicional, donde se dan un único emisor (el docente) y un receptor pasivo (alumnado) según el esquema tradicional de la comunicación en la Lingüística. La Pragmática Lingüística (Austin; 1962; Watzlawick y otros, 1967), demuestra que es necesario ampliar este esquema conceptualizando la comunicación como un proceso complejo y socio-construido, en el que emisor y receptor se ven influidos por el acto comunicativo y donde el lenguaje es acción y los actos del lenguaje conductas humanas, no mera abstracción de signos. Por ello si se pretende apoyar el aprendizaje significativo del alumno adulto y maximizar el potencial didáctico de la situación educativa, se ha de adaptar ésta a alumnos y docentes, teniendo en cuenta, por ejemplo, sus diferencias individuales, su historia de conocimientos previos, etc.

Esta necesidad ha sido destacada también desde el campo terapéutico, tanto por autores internacionales (Kelly, 1955, Watzlawick y otros, 1967) como nacionales (Villegas, 1992). Dado que tanto el/a psicólogo/a como el/a docente tienen por herramienta fundamental la palabra, no parece irrelevante que comentemos aquí esta asociación entre didáctica y terapia.

Watzlawick y otros (1967) estudiaron las propiedades sencillas de la comunicación

humana y sus consecuencias interpersonales básicas, que nos pueden ayudar a mejorar nuestras propias competencias profesionales. El primer principio es la imposibilidad de no comunicar, incluso en silencio. ¿Estaba la docente novel preparada si no conseguía silencio en la sala?, ¿y para “soportar” el silencio de los alumnos si ella planteaba una pregunta o un debate en el grupo-aula? Y qué decir del propio silencio del profesor ante una pregunta de difícil respuesta. Si estos miedos no se reconocen y trabajan quizás se esté menospreciando implícitamente la implicación personal del profesor en su tarea, desembocando en desgaste emocional si se suceden estas situaciones sin mayor éxito.

Otro principio de la comunicación humana propuesto por Watzlawick y otros (1967) señala que los modos de comunicación pueden definir las interacciones entre personas, de forma que cualquier receptor se comporta de una forma que presupone la conducta del otro y la estimula. Kelly (1955) también lo define más ampliamente como *comunalidad*. Según Watzlawick y otros (1967), se pueden dar interacciones simétricas o complementarias.

La interacción simétrica implica que la conducta de los diferentes sujetos es recíproca y tiende a igualarse. No es demasiado habitual en el contexto educativo, pero puede observarse en cualquier conflicto de intereses como una revisión de examen, por ejemplo, donde el estudiante y el docente pueden caer en una discusión personal en “escalada” al igualarse sus conductas (una patología potencial de este modo de comunicación). ¿Estaba preparada la docente-novel para evitar o romper esa escalada? Pero también tiene potencialidades la simetría: tratar paulatinamente al/a alumno/a como un profesional igual y un adulto responsable puede potenciar que se auto-responsabilice

de su propio proceso de aprendizaje. Para conseguirlo parece pertinente usar profesionalmente nuestro modo de comunicar dentro del marco general del andamiaje.

Por otro lado, Watzlawick y otros (1967) también mencionan el modo de comunicación de la relación complementaria, donde uno tiene una posición superior o primaria y otro la posición correspondiente inferior o secundaria (por ejemplo docente y alumnado, por el propio contexto social). Esta relación “encaja” perfectamente (los roles son complementarios al ser distintos), pero también están interrelacionados, de forma que cada uno de los roles o conductas tiende a favorecer las conductas del otro rol. En el ejemplo hipotético de una disputa por una revisión de examen planteado anteriormente, parece recomendable orientar la comunicación hacia la complementariedad (más que a la cascada simétrica). Pero Watzlawick y otros (1967) también mencionan una “patología” de la complementariedad: su rigidez. En nuestro contexto didáctico podría traducirse en volver al esquema primigenio del docente experto y el alumno pasivo, sin flexibilidad posible.

Nosotros nos cuestionamos en primer lugar que el alumnado pueda capacitarse si no asume paulatinamente el discurso experto de su ciencia, del que es modelo el docente (haciéndose la interacción más simétrica). Y en segundo lugar, en el caso del docente también nos preguntamos si es realista y didáctico mantener siempre su apariencia de experto (¿qué pasa, por ejemplo, si tenemos alumnado superdotado –y nosotros no lo somos–, o con más edad que nosotros, etc.?). Puede que sea útil preguntar directamente al alumnado y conocer cuál es su nivel de conocimientos para adaptar la explicación. Por tanto, parece más cómodo para todos/as asumir que el principal rol en el aula del do-

cente es el de facilitador/a del aprendizaje y el del alumno/a el de “experto responsable”, al menos de su “Zona de Desarrollo Real”³.

La importancia de ser conscientes de las implicaciones de este proceso complementario estriba, cuanto menos, en nuestra metodología didáctica y en nuestra evaluación (¿podemos hablar de ignorancia y apatía del alumnado si ni tan siquiera permitimos que éste pregunte y responda libremente en clase -como la docente novel inicialmente-?). Y también en la planificación ya que situarnos en la perspectiva del alumnado antes de impartir nuestra docencia, nos permite prever sus posibles dificultades de aprendizaje y, más aún, auto-corriger nuestros propios sesgos docentes (independientes de la mayor o menor capacidad del aprendiz).

Y en este punto del trabajo en el taller de análisis entronca una aportación del profesor-mentor que consideramos fundamental, como herramienta que capacita al docente-novel en este punto de inflexión: superar la apariencia de experto (que puede llevar a crearnos el fantasma de “novatos” en realidad), dedicando nuestros esfuerzos por mantener nuestra propia coherencia personal en nuestro rol profesional. Tomar esta tarea ha permitido, en opinión de la docente-novel, estar mucho más relajada y motivada para aprender de las propias preguntas del alumnado (en vez de vivirlo como una amenaza a su capacidad profesional). Ha sido fundamental para ello conceptualizar la situación de enseñanza-aprendizaje como una situación ante todo interpersonal,

en el que ella tenía la función de facilitar el aprendizaje pero dentro del proceso de “empoderamiento” del propio alumno/a donde el mayor responsable es él/a mismo/a. Este hecho ha podido ser observado en la segunda grabación de una de sus últimas clases. Evidentemente el elevado número de estudiantes no permitía establecer ningún tipo de relación estrecha de forma individual con ninguno/a, pero tomar esta perspectiva permitió usar cada pregunta del alumnado como si de una tarea grupal se tratara, haciendo partícipe a todo el grupo de la búsqueda y resolución de dicha duda, con el apoyo de la docente.

No obstante, evidentemente todo proceso es mejorable. Y más aún cuando se detectan algunos inconvenientes en la fase de evaluación de la materia. Aunque el apartado de prácticas, que era el contenido a impartir, era evaluado de forma igualmente práctica (a través de la valoración de un informe de caso); lo cierto es que por el excesivo volumen de informes a corregir no ha sido posible realizar una devolución de información sobre la ejecución de cada alumno/a más allá de la mera nota. En ese sentido, el “andamiaje” del aprendizaje resulta incompleto ya que el informe no se convierte en una experiencia de aprendizaje en sí, sino sólo en un requisito formal para conseguir una nota determinada. Con este tipo de evaluación finalista, el/a alumno/a no puede aprender de sus errores o al menos este proceso no es orientado ni potenciado por la docente. Sin embargo, esto parece

3. La zona de desarrollo real es una formulación de Vigotsky (1995). Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno. Por un lado el límite de lo que éste solo puede hacer, denominado zona de desarrollo real. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial. Entre ambas se abre la Zona de desarrollo próximo, un marco en que la interacción y ayuda de otros permite trabajar o resolver problemas de un modo en el que no sería capaz de hacerlo individualmente. Esta zona de desarrollo próximo es la que constituye el *andamiaje* que permite finalmente mejorar la zona de desarrollo real.

que puede ser corregido simplemente por una mejor organización del tiempo, consiguiendo una planificación racional de las evaluaciones, de forma que a medida que se evalúen los casos, cada estudiante pueda ir conociendo su nota y los criterios que la justifican, pudiéndola comentar seguidamente en clase o tutoría.

Quizás un segundo peligro, más difícil de solventar probablemente, sea la sensación de complacencia que puede generar este interés inicial por centrar la atención en el alumnado como protagonista del aprendizaje. Escuchar, conocer y contar con las preguntas del alumnado puede favorecer el buen clima del aula, pero no asegura que el aprendizaje realmente se dé ni que el nivel de exigencia no se esté reduciendo en realidad. Terminar un curso con un grupo humano más o menos “instruido” y “participante” puede suponer una cortina de humo para la excelencia académica. Es necesario revisar curso tras curso los indicadores de aprendizaje (que nunca hemos de olvidar). Pero sobre todo comparar resultados y temario dado con cursos anteriores, en busca de una mirada amplia y una meta-evaluación que incluya no sólo los frutos de los alumnos/as sino también nuestro papel en todo este proceso, tanto en el curso que acabe como en años anteriores. Centrar la atención en el alumnado como protagonista del aprendizaje no puede ser una tarea inicial, sino una meta que nos exija autocrítica continua.

2.2. EL CICLO DE EXPERIENCIA PARA EL PROFESOR NOVEL

El objetivo básico para este profesor fue facilitar conductas activas dentro del aula, algo cimentado en la ruptura con la imagen prototípica del profesor (y con la reversión de las dinámicas complementarias, en térmi-

nos de Watzlawick y otros, 1967). A diferencia de lo que ocurrió con la otra compañera, sólo se realizó una grabación (ya que su participación en la asignatura elegida para grabar se daba exclusivamente en la última semana de clase y las encuestas de evaluación se recogieron durante el examen). Dado el escaso número de estudiantes que contestaron (6), no se puede considerar la encuesta como relevante, si bien la calificación que obtuvo fue “buena”.

Watzlawick y otros (1967) indica que podemos encontrarnos con situaciones trabadas que tienden a empeorar y hacerse más rígidas. Dentro de esta escalada simétrica, se puede usar como ejemplo a un padre que ante los primeros suspensos de su hijo, establece unas normas rígidas de control, que el estudiante percibe como coactivas; a raíz de ello, el número de suspensos crece, y eso facilita un mayor control por parte del mayor. De este modo, la solución y el problema quedan trabados en un ciclo cada vez más rígido, que obtiene el resultado, paradójico, de que cuanto más se intenta paliar un problema más se intensifica. Cuando esto ocurre, la única solución es promover un cambio de perspectiva, aportando nuevas definiciones del problema en términos que permitan abordar una nueva solución.

De un modo muy resumido, se puede señalar que algunas de las aportaciones del paradigma sistémico son útiles en este contexto. La primera de ellas se centra en la mutua interdependencia de todas las personas que se relacionan en un determinado contexto, y la segunda, en la máxima de que cuando un problema se mantiene, es porque todos los agentes implicados participan de ello (Haley, 1986). Hay que considerar que todos los implicados pueden iniciar el cambio. No se va a obtener necesariamente lo que se prefiera, pero cuando una situación se torna vio-

lenta o injusta, existe un amplio abanico de opciones para promover su reconfiguración: abandonando el contexto (lo cual cambia la estructura preexistente), incluyendo nuevos sujetos, o proponiendo un nuevo orden normativo... Cualquier cosa que rompa con el ciclo puede resultar positiva, si bien hemos de observar concienzudamente nuestros objetivos para poder ofrecer medios coherentes con él.

En cuanto al análisis de la propia experiencia docente, hay que considerar lo siguiente. Se dice que nuestra labor se encuadra en la enseñanza a adultos. Esto es mucho decir. Parece sensato empezar por delimitar qué es un adulto, antes de determinar qué tipo de estrategias vamos a implementar para llevar adelante nuestro trabajo. La mayoría de edad conlleva tanto derechos como responsabilidades novedosas.

En este punto, recuperamos el tópico de los temores del profesor joven. Todos partimos de una imagen de “docente ideal”, de cómo deberían ser las cosas; intentar cubrir todas estas expectativas puede arrastrarnos a la frustración, si no se reflexiona acerca de los límites personales y de la validez de esta construcción idealizada. Es bastante frecuente (o al menos, eso hemos podido corroborar a lo largo del curso) mantener la idea implícita de la responsabilidad absoluta del profesor para mantener el orden en el aula y lograr un buen aprendizaje en los alumnos; sin embargo, esta visión puede llegar a ser un billete hacia un alto desgaste personal y una probable bajada de rendimiento a medio plazo. En cierto modo, asumir que un profesor tiene poder suficiente para hacer funcionar las clases es una incoherencia con la idea de impartir docencia a adultos. Si un adulto, por definición, tiene la capacidad de decidir, no puedo pensar en un control real de la situación, ya que ambas ideas (que los

alumnos puedan elegir y que yo pueda dominar) son incompatibles. De hecho, mirándolo con ojos desapasionados, no parece muy sensato suponer que un único adulto consiga someter a su voluntad a 30 ó 40 adultos por el simple hecho de ostentar el cargo de profesor. Evidentemente, es necesario fomentar la colaboración y la implicación.

De un modo análogo a lo que acontece en terapia, declararse impotente para tal empresa puede ser un buen comienzo para facilitar que todos los implicados tomen su porción de responsabilidad. Como profesional, dispongo de ciertas habilidades (docentes o terapéuticas) basadas en un conocimiento reglado, pero carezco de muchas otras (como la *imposición* de conocimientos). Dice Framo (1992) que cuando una familia llega a terapia sin la suficiente ansiedad, declina atenderla y la emplaza a que vuelva cuando su nivel de desesperación facilite el compromiso. Un terapeuta que asume como propio un esfuerzo que debe ser ajeno puede estar, paradójicamente, dificultando el desarrollo de soluciones. A continuación se desgranar algunas ideas que me han ayudado a llevar adelante la docencia como labor compartida con los alumnos.

Declaración de impotencia: En terapia, antes de comenzar a trabajar los cambios, es necesario acomodar al cliente, operación que consiste en abrir canales de comunicación fluida y explicar cómo se desarrollarán las sesiones. De un modo intuitivo al principio, pero estudiado a posteriori, decidí comenzar la relación con el grupo mediante una exploración de sus motivaciones. Me interesa conocer qué puede esperarse del curso, por lo que trato de ser lo más abierto posible; aún así, es frecuente que los alumnos (al menos, aquellos que participen) opten por delimitar unas expectativas desmesuradas. La primera misión al respecto consiste en explici-

tar que no podré cubrirlas. Con el pequeño número de horas del que disponemos, sólo podremos conocer algunos rudimentos técnicos; alimentar la fantasía de capacitación será contraproducente, ya que conforme se consuman horas y los avances no sean los esperados, la asignatura se convertirá en una fuente de frustración. Las opciones implícitas son al menos dos; conformismo (búsqueda del aprobado) o actividad (bien leyendo, bien preguntando). No puedo forzar a ninguna, para algo son adultos, y es importante explicitar este extremo.

Declinar la responsabilidad. Dado que carecemos del tiempo necesario, en Tratamientos Psicoanalíticos propuse dos alternativas. En la primera de ellas, los alumnos participan y aportan sus dudas y opiniones, con lo que nos quedamos las dos horas de cada sesión; por otra parte, podían permanecer al margen, dejar que yo explicara el contenido de la sesión, y marcharnos en una hora. No tengo demasiado claro por qué funcionó, pero lo cierto es que, salvando la semana anterior a los exámenes, las sesiones tomaron dos horas (sin descanso en su mayoría); lo que sí tengo por seguro es que, de haber optado por no participar, habría sido congruente con mi propuesta. La hipótesis es que hacerlos responsables a ellos mismos del funcionamiento de la clase fue positivo, sobre todo porque tuvieron un poder real (por ejemplo, al elegir cuándo hacer los descansos).

Retar al cambio. En la introducción se ha hablado de los ciclos de experiencia de Kelly, y curiosamente, una de las clases que tuve que impartir tenía estos ciclos como tema central. Eso me dio la oportunidad de improvisar un ejercicio sencillo que luego repetí en los cinco grupos restantes de Psicoterapias, en la última semana del curso. Las personas nos comportamos acorde a unas expectativas. El efecto percibido a raíz de di-

chas acciones determina que estas cogniciones se mantenga o no. De acuerdo al principio de la sistémica antes expuesto, podemos considerar que las situaciones no se mantienen, sino que las mantenemos entre todos los implicados; y además, se mantienen porque son funcionales. Por lo tanto, para cambiar esta dinámica, hace falta que estas expectativas dejen de ser adaptativas.

En la primera clase, comenté que el autor del que íbamos a hablar, Kelly, es también el padre de la rejilla de constructos personales, y pregunté si alguien sabía aproximadamente en que consistía. De repente, todos tenían algo muy importante que anotar en su cuaderno o que leer en las diapositivas... y decidí llevar al extremo esta situación. Tanto siendo alumno como hablando con los otros docentes, he escuchado repetidas veces quejas sobre este comportamiento; quejas estériles, porque no se acompañan de cambio alguno, y son un desahogo que se vierte fuera del contexto en que puede buscarse una solución. En esta ocasión permanecí callado, de pie en el aula, esperando alguna respuesta. La situación se prolongó varios minutos, en los que hubo un silencio casi sepulcral, con unas sonrisas (nerviosas) intermitentes. Nadie se fue, pero nadie parecía decidirse a hablar. Al final alguien dijo que no lo sabía, y pude retomar la comunicación explícita. En cinco de las seis clases se produjo una situación parecida. Es curioso, les comenté a posteriori, que unos alumnos que están a menos de una semana de los exámenes se queden en un aula en la que no se está hablando de nada, en vez de irse a estudiar. Les pregunté acerca de qué esperaban que ocurriera (¿Qué respondiera yo mismo? ¿Qué eligiera a alguien para que respondiera?), y aproveché para explicarlo en base al ciclo de la experiencia. También remarqué que, aunque el ejercicio había sido demostrativo, dudaba

de que fuera a cambiarse esta dinámica tan instaurada... lo cual era un reto encubierto. Desconozco si habrá tenido algún efecto a largo plazo, pero al menos, he podido trabajar sobre la ironía de una situación que ayudé a mantener como alumno, y que trataré de evitar como profesor; una pregunta que no hace falta responder no es una pregunta, luego no será respondida.

Algo parecido hice con respecto a los términos; después de unas sesiones, me dí cuenta de que suelo dar muchas explicaciones acerca de los términos técnicos, a pesar de que nadie me las pide. Decidí empezar a usar la terminología y a hacer comentarios técnicos que no se derivaban directamente de lo dado en clase, con la intención de promover las peticiones de aclaración; en pocas sesiones se hicieron (o al menos así lo percibí) más frecuentes, en consonancia con la idea de que la gente no participa porque no le resultaba necesario (creada la necesidad, apareció un cambio).

Las dudas coexisten con la formación. Cuando era estudiante, muchas veces me quedé con la impresión de que algún docente se negaba a aceptar las limitaciones de su formación. Como no me pareció la mejor manera de llevar el tema, cuando se me presenta una duda en la que no sé responder con seguridad, indico que no lo tengo claro, con independencia de si pruebo a resolverla. No contemplar la posibilidad de que los alumnos se formen por otras vías (como la lectura) más allá de la clase lo considero un desprecio incompatible con la idea de que los discentes son adultos, y dado que no me considero omnisciente, no hay problema en aceptar que no puedo abarcar todo el material existente... eso sí, ante las lagunas, es obligado seguir formándose; no deja de ser irónico pedirles a los alumnos que lean si los profesores no hacemos lo mismo...

Pedir opiniones descabelladas. Mis alumnos habían pasado el ecuador de carrera en ambos casos, de modo que les restan dos años o menos para obtener la licenciatura. Las opiniones que ahora mantienen sobre ciertos tipos de terapia, incluso cuando puedan ser poco científicas o supersticiosas, serán con mucha probabilidad las que se mantengan una vez acabada la carrera. Yo creo que la (presunta) estupidez de una opinión no debe impedir que sea puesta en común; al fin y al cabo, su opinión es la mejor que tienen por el momento, y la Psicología es una disciplina de intervención, en la que tomar decisiones es ineludible. Conforme pasaron las clases este año fui notando un incremento de “tonterías”, “locuras” o “idas de olla” por parte de los alumnos, que denominaban de esta guisa a sus aportaciones... hasta que, hacia al final, se limitaron a opinar sin más. Creo que la maniobra tuvo bastante éxito, y las devoluciones de final de curso valoraron positivamente que la opinión pudiera ser poco docta sin que por ello se recibiera un juicio negativo. Yo soy docente, no juez, de modo que podemos discutir las bondades de distintas perspectivas; al fin y al cabo, la Universidad debe fomentar la crítica, ¿o no?

En general, se podría resumir mi manera de enfrentarme al reto de la docencia como un intento de dar soluciones alternativas lo más sencillas posibles a las situaciones en las que el mal funcionamiento se vuelve cíclico. Estas ideas no van a servir para todos los docentes, y es importante contemplar la necesidad de *coherencia*. Ser fiel a sí mismo tiene una serie de ventajas, que comienzan por la consistencia de estilo a lo largo de las sesiones y que termina por una normativa más explícita y previsible; pero a su vez, cuando una norma se propone, es ineludible comportarse de acuerdo con ella. Al fin y al cabo, conocer el marco en que nos relacio-

namos es algo que todos, profesores y alumnos, vamos a agradecer enormemente.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En las reflexiones acerca de sus propios ciclos de experiencia se puede ver cómo el uso de principios cercanos a la propia experiencia profesional, puede resultar eficaz para establecer criterios de mejora de la actividad docente. Todas las actividades desarrolladas por los noveles y todos los cambios alcanzados por ellos se pueden interpretar en función de principios que les resultan “más cómodos”. No obstante, no todos los ciclos de experiencia se han cerrado o, en términos kellianos, no se han producido revisiones que resulten más útiles.

En el caso del profesor novel, ha aplicado principios de comunicación humana y de relaciones sistémicas a su experiencia con los alumnos, pero la imposibilidad de llevar a cabo una segunda grabación no permite constatar de un modo fehaciente si se han producido cambios, sólo disponemos de su capacidad de reflexionar al respecto y de una cierta mejora de la capacidad de “responsabilizar” al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Posiblemente en el futuro, sea necesaria una mejor planificación de las grabaciones para disponer de un medio que permita constatar los cambios relacionales en el aula.

En el caso de la profesora novel, se dispuso de más tiempo para planificar y los cambios pudieron constatarse y matizarse mejor, pero queda pendiente conseguir una mayor “seguridad” en la relación con el alumno, cambio que no se constata, si bien la atribución de significado al final del ciclo es distinta (la relación con el alumno

es instrumental) y surge un nuevo problema: mejorar su capacidad de planificar las tareas, problema no planteado al principio.

4. REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon press. (Edición en castellano. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (How to Do Things with Words)*. Barcelona. Paidós. 1982)
- Brumner, J. (1973) *Learning how to do things with words*. En *Human growth and development*. Bruner y Garton (Eds.) Oxford: Clarendon press.
- Framo, J. L. (1992). *Family of Origin Therapy: an Intergenerational Approach*. New York, US: Brunner/Mazel. (Edición en castellano: *Familia de Origen y Psicoterapia*. Barcelona: Paidós. 1996).
- Haley, J. (1986). *The Power Tactics of Jesus Christ and Other Essays*. Rockville, US: The Triagle Press. (2^a edición en castellano: *Las tácticas de poder de Jesucristo y otros ensayos*. Barcelona: Paidós. 1994).
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York. Norton (Reimpreso en Londres. Routledge & Kegan Paul. 1991).
- Mahoney, M. J. (1991). *Human Change Processes. The scientific foundations of Psychotherapy*. Nueva York: Basic Books.
- McCoy, M. (1977). *A reconstruction of emotion*. En *New perspectives in Personal Construct Theory*. D. Bannister (Ed.) Londres. Academic Press.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós (original ruso de 1934).

- Villegas, M. (1992). Análisis del discurso terapéutico. *Revista de Psicoterapia*, 3, 10-11, 23-66.
- Watzlawick, P.; Bavelas, J. B. y Jackson, D.D. (1967) *Pragmatics of human communication*. Nueva York. Norton (Edición en castellano. *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder. 2002).
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. Nueva York: Norton.