

Moldes cognitivos en torno al reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea

María Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
Manuel MARÍN SÁNCHEZ
María Pilar TERUEL MELERO
Antonio VALERO SALAS

Correspondencia

M.^a Rosario Fernández Domínguez¹
Manuel Marín Sánchez²
M.^a Pilar Teruel Melero¹
Antonio Valero Salas¹

¹Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
c/ San Juan Bosco, 7
50071 ZARAGOZA

Correo electrónico:
mrfernan@unizar.es
pteruel@unizar.es
avalero@unizar.es

²Facultad de Psicología,
c/ Camilo José Cela, s/n. 41018
SEVILLA.

Correo electrónico:
mmsanche@us.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

Este artículo pretende ofrecer una breve visión de los moldes cognitivos que los profesores universitarios emplean cuando se enfrentan a la realidad de los planes de reforma, que les comprometen en sus intereses y emociones. Para ello, se apuntan distintos modos de reaccionar, enfocar e interpretar el nuevo escenario de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Profesor universitario, convergencia europea, moldes cognitivos, reforma educativa.

ABSTRACT

This article intends to offer a brief vision about cognitive schemata which the University Teachers use when they have to face to the reality of the reform or new curriculum design, which compromise their interests and emotions. To this point different ways about reacting focussing and interpreting are highlighted in the new scenary of convergency towards the European space in the University Education.

KEY WORDS: University Teaching, European Convergency, cognitive schemata, Education Reform.

I.- Introducción

Es incuestionable contar con el apoyo del profesorado para emprender cualquier reforma educativa, porque constituye una de sus piezas fundamentales, ya que las políticas y los proyectos educativos tienen entre sus agentes principales a los docentes. Al mismo tiempo, la actividad del profesor universitario, como educador de individuos sociales, se desarrolla en un contexto cambiante, nutrido de nuevos retos y con desafíos que debemos afrontar en nuestra sociedad globalizada del aprendizaje y del conocimiento. Obviamente, dentro de la esfera universitaria, las nuevas demandas y exigencias sociales provocan una profunda transformación a la hora de definir los roles específicos del profesor (MARÍN SÁNCHEZ & TERUEL, 2004).

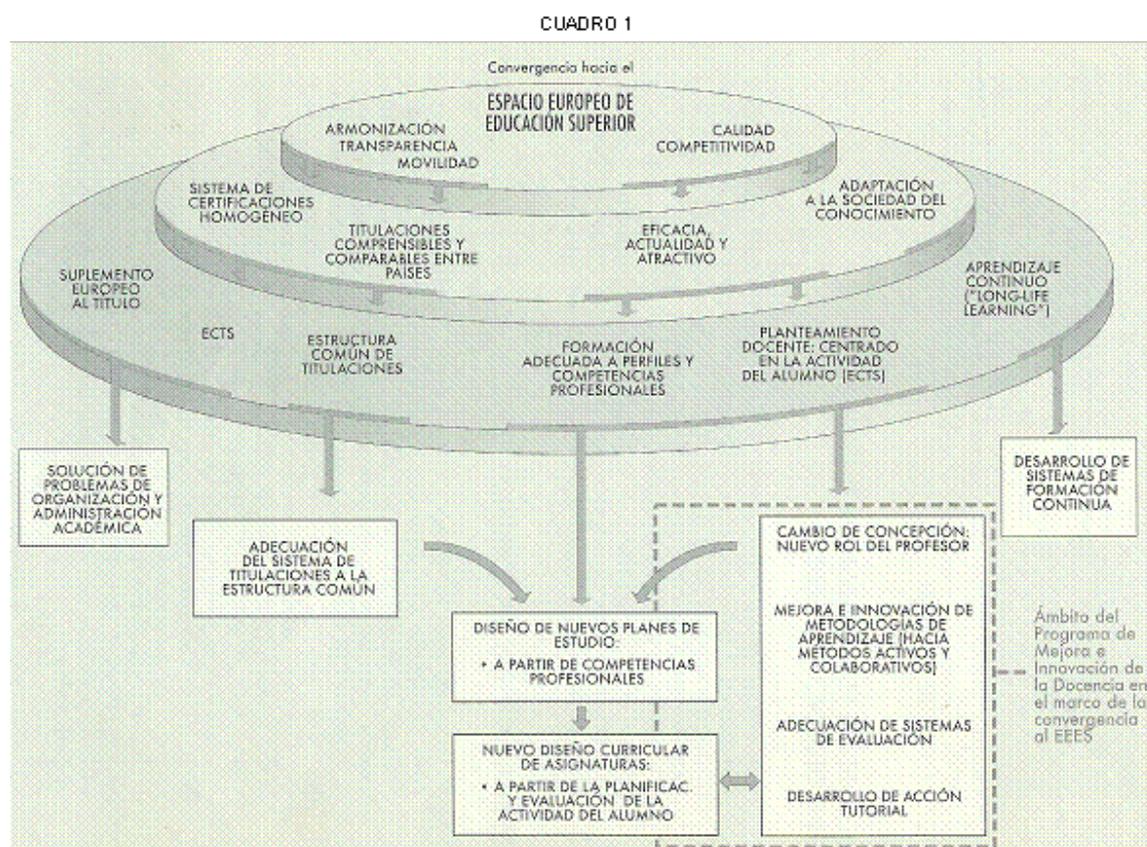
Ha comenzado el proceso administrativo de reforma educativa que va a conducir a la convergencia europea, pero todo cambio administrativo ha de contar con la anuencia de los administrados. Por consiguiente, se hace necesario prever y contar con un cambio en las actitudes del profesorado, evolución actitudinal que no se puede conseguir a golpe de legislación. Podemos decir que una persona cambia de actitud “cuando no le vale para conseguir los objetivos que se propone, cuando no le sirve para adaptarse a la situación en la que se encuentra, bien porque se trate de una situación nueva o porque en una habitual han cambiado las circunstancias socioambientales y ha de desplegar otras conductas acordes para poder permanecer en el ambiente deseado” (MARÍN SÁNCHEZ, 2002). De todos modos, la reforma a la que nos referimos exige, muy en primer término, un replanteamiento de los puntos de vista y una revisión en profundidad de las fórmulas que hoy empleamos, lo que requiere un cambio en las actitudes del profesorado hacia la función docente. Es por ello por lo que las actitudes y creencias de los profesores ante la reforma son factores importantes que, en gran parte, van a determinar el éxito de la misma.

Estamos, pues, ante un gran reto para el sistema universitario que, con la fecha límite del 2010, nos está dejando entrever todavía muchos puntos débiles y oscuros. De esta manera, comprender cómo los propios profesores perciben, sienten, interpretan y evalúan esta reforma desde la perspectiva de los moldes cognitivos, supone aquí un elemento más de reflexión, cuyo conocimiento podría favorecer un amplio debate que, sin lugar a dudas, deberíamos mantener entre todos.

II.- LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los documentos en los que se apoya el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior señalan un proceso de cambio. El logro de dicha convergencia y la mejora de la calidad docente pasan necesariamente por una modificación de las relaciones docentes, asumiendo nuevos roles. Dentro de este

escenario se habrán de combinar las lógicas institucionales y las personales (De Ketele, 2003). Para obtener una visión más global del proceso de convergencia, en el cuadro 1 presentamos un marco general de los objetivos y tareas de la misma.



III.- MOLDE COGNITIVO

El término molde cognitivo es un constructo que nos permite conocer el formato de pensamiento que emplean las personas. Los moldes cognitivos son formas de enfocar e interpretar la realidad y, a diferencia de las teorías, son estrategias o modos de operar de la mente. Son maneras de mirar la realidad, las gafas que nos ponemos para ver y comprender el mundo de una forma determinada. Por ello, los moldes tienen una gran influencia en el bienestar psicológico, en la felicidad, en la realización personal y en la adaptación de las personas, formando parte de nuestra inteligencia emocional.

La investigación en los moldes cognitivo-afectivos ha sido desarrollada por Hernández (1997, 2000, 2001, 2002). Los fundamentos teóricos hunden sus raíces en la perspectiva cognitiva, poniendo el énfasis en las dimensiones afectivas de la personalidad. Podemos encontrar antecedentes de los moldes cognitivos en la teoría de la atribución de Weiner (1972), en el modelo cognitivo de depresión de Beck (1984), en la teoría de los constructos personales de Kelly (1955), en la psicoterapia racional-emotiva de Ellis (1962) y en la teoría cognitivo emocional de Lazarus (1968, 1991), sobre las estrategias de afrontamiento.

Siguiendo a Hernández (2000 y 2001) podríamos sintetizar el concepto de Molde Cognitivo como “las estrategias cognitivo-afectivas que los sujetos emplean en su pensamiento para la adaptación. Es decir, son enfoques cognoscitivos peculiares, más o menos habituales, que utilizan los sujetos al interpretar y evaluar la realidad en situaciones de egoimplicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones (a diferencia de los estilos cognitivos)”. Por otro lado, lo importante en los moldes no es el esquema representacional, como ocurre con las creencias, sino el tipo de “formato” que se utiliza, el *modus operandi* de la mente. Las teorías, esquemas y creencias recogen contenidos o argumentos, incluyendo diferentes apreciaciones de la realidad. Sin embargo, los moldes cognitivos son formas habituales de pensar y de operar, que son rellenos con distintos contenidos, de ahí que se les denomine “moldes”.

IV.- POSIBLES MOLDES COGNITIVOS, TOMANDO LA CONVERGENCIA EUROPEA COMO REFERENCIA

“No son las circunstancias lo que nos perturba, sino la visión que tenemos de ellas” (Epicteto).

Cuando nos referimos a los moldes cognitivos se hace necesario precisar que hay unos que se relacionan más con la sensación de felicidad, de sentirse contento con uno mismo, con el equilibrio emocional y con una disposición optimista y constructiva frente a la realidad. Se caracterizan por la planificación, el control y la revisión de la propia actuación. Otros, en cambio, se relacionan más con la infelicidad o con la sensación de ineficacia, porque la persona se centra en los aspectos negativos de la realidad, en lo que falta por conseguir, en las penalidades o en la desconfianza del propio control, o porque la persona es poco realista e imagina cosas extraordinarias de las que posteriormente se decepciona.

En líneas generales, podríamos decir que todas estas formas de interpretar la realidad, cuando se hacen habituales, conducen a que ésta se contemple de una determinada manera, de un modo personal, provocando diversas reacciones emocionales. De alguna manera, “la realidad se puede ver desde distintos ángulos, algunos mejores que otros; las personas eligen su propio ángulo de visión” (Bisquerra, 2000, 129).

Presentamos a continuación algunos moldes cognitivos, ejemplificados a través de las posibles interpretaciones de un profesor universitario ante la convergencia europea. El lector puede tomarlos como motivo de reflexión, analizando sus propios formatos de pensamiento (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Algunos moldes cognitivos ante la Convergencia Europea

MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO

| | |
|--|--|
| Anticipación aversiva | <i>Estoy convencido de que todo esto de la convergencia europea se va a quedar en una mera transformación burocrática, seguro que no va a funcionar: no habrá dinero para ponerla en marcha, no se formará al profesorado y será muy difícil modificar el planteamiento centenario sobre el que se asienta la Universidad. Va a ser un fracaso.</i> |
| Valoración condicional | <i>¿Cómo me convencería este reto de la convergencia en nuestro sistema universitario si no pusiera tanto énfasis en la competitividad!</i> |
| Anticipación devaluativa | <i>¿Para qué la convergencia europea si es un mero discurso verbal, un campo de arenas movedizas, en el que es fácil quedarse atrapado? Al final, no va a tener una repercusión real en la práctica y, además, todo es igual.</i> |
| Anticipación hipervalorativa o inflación-decepción | <i>La convergencia europea me parece una buena idea, sobre todo por el cambio global que se va a producir en la Universidad. Pero, en el fondo, creo que no es más que un montaje que sólo pretende la homologación europea de títulos. Seguro que nos va a defraudar.</i> |
| Anticipación de hipercontrol | <i>No dejo de pensar en qué nuevas tareas tendré que desempeñar, dándole vueltas al tema de la calidad de la docencia y haciéndome preguntas acerca de mi nuevo rol, de la mejora e innovación metodológicas, de los nuevos sistemas de evaluación o del desarrollo de la acción tutorial. En definitiva, no dejo de pensar en cómo me adaptaré y sobreviviré al cambio.</i> |
| Evaluación selectiva negativa | <i>Por fin hay un plan de reforma global en la Universidad. Resulta todo muy interesante, pero es difícil trabajar en equipo, que los profesores estén verdaderamente motivados para el cambio y que tengan tiempo para dedicarlo a su formación.</i> |
| Descalificación negativista global | <i>Las reformas no sirven para nada. Al final, ésta, como todas, se quedará en “agua de borrajas”, porque debajo de los objetivos que se presentan se esconden trampas y problemas de difícil solución.</i> |
| Descalificación selectiva | <i>La convergencia europea no es más que un paripé. Debajo de la idea de convergencia no hay más que una política neoliberal de homologación de títulos para adaptarlos al mercado.</i> |
| Desestructuración | <i>La convergencia europea no va a resolver el problema de la Universidad. Con sus declaraciones y</i> |

| | |
|--|---|
| (descontextualización) | <i>comunicados no vamos a aprender nada. Más valdría resolver los problemas de la educación secundaria obligatoria.</i> |
| Hiperanálisis disociativo racionalizador (no implicativo). | <i>Todo esto de la convergencia es un teatro, con un macroescenario de casi mil universidades pertenecientes a cuarenta países europeos, hipermercados del conocimiento, en donde los alumnos tendrán que ir y venir para poder reconstruir y montar su conocimiento a partir de los trozos de saber que, en forma de asignaturas fragmentadas, se compran.</i> |
| Disociación afectiva | <i>El plan de innovación docente de la convergencia no me dice nada. Es mero ruido metodológico. Prefiero ver el panorama fríamente, sin implicarme, y no entusiasmarme con las nuevas concepciones y necesidades educativas.</i> |
| MOLDES ASOCIADOS A ALTO BIENESTAR SUBJETIVO | |
| Anticipación analítica moderada | <i>Antes de poner en marcha la reforma habría que hacer experiencias piloto, formar a los profesores y prever las necesidades personales, económicas y de infraestructuras.</i> |
| Anticipación constructiva | <i>Aunque veo muchas pegas a la convergencia europea, creo que merecerá la pena porque es una oportunidad única para Europa y una ocasión para mejorar la Universidad. Me permitirá reflexionar sobre mis concepciones docentes, experimentar e innovar.</i> |
| Inflamación proactiva | <i>Pensando en la convergencia europea me imagino las posibilidades que encierra para mejorar la docencia y el funcionamiento de la Universidad.</i> |
| Control emocional proactivo | <i>Las reformas, como todos los cambios, conllevan recelos e inconvenientes. Cuando surjan los problemas procuraré mostrarme receptivo, afrontándolos con optimismo y tranquilidad, tratando de hacer mi trabajo lo mejor posible.</i> |
| Evaluación selectiva positiva | <i>Aunque una reforma, por sí sola, no es signo de calidad y supone un considerable incremento de trabajo, tengo que reconocer que la convergencia tiene muchos valores y es todo un “reto” que va a provocar un gran cambio en las universidades europeas.</i> |

| | |
|---|---|
| Selección constructivista de alternativas | <i>Aunque seguro que esta reforma va a fracasar y los cambios que suscita van a ser mera fachada, voy a aprovechar esta oportunidad para reflexionar en torno a las necesidades formativas de esta sociedad cada vez más compleja y exigente, y para formarme en las nuevas tecnologías docentes.</i> |
|---|---|

Referencias bibliográficas

- BECK, A. (1984). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- DE KETELE, J. M. (2003). “La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras”. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- ELLIS, A. (1962). Reason and Emotion in Psychotherapy. (trad. cast, 1998). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- HERNÁNDEZ, P. (1997). “MOLDES”. Test de Moldes Cognitivo-afectivos. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna. Tenerife. España.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). “Educación de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal”. En J. Beltrán, V. Bermejo, M.ª D. Prieto, L. Pérez, D. Vence y R. González (Eds.). *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide, 217-254.
- HERNÁNDEZ, P. (2001). “Creatividad y vida”. En A. Rodríguez (Coord.). *Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Octaedro, 61-98.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los Moldes de la Mente: Más allá de la Inteligencia Emocional*. La Laguna, Tenerife: Tafor.
- KELLY, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, Nueva York, Norton.
- LAZARUS, R. S. (1968). “Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations”, en W. J. Arnold (eds.): *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- LAZARUS, R. S. (1991). “Cognition and motivation in emotion”. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. (2002). “Las actitudes en las relaciones interpersonales”. En M. Marín Sánchez; R. Grau y S. Yubero. *Procesos Psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide, 79-95.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. y TERUEL, P. (2004). “La imagen del profesor universitario”. Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: “Calidad Educativa”. Almería.
- VV.AA. (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia. En el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior*. Universidad de Zaragoza.

WEINER, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.