

EJERCER LA DOCENCIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS

Jesús García Martínez (Inspector de Educación de la Conselleria de Educación de la GVA)
Esmeralda Llorca Valmaña (Asesora de CEFIRE)

Fechas de recepción y aceptación: 30 de agosto de 2010, 4 de octubre de 2010

El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas... a los alumnos que no quieren (QNQ) hay que darles otra clase de clase.

J. Vaello (2007) “Cómo dar clase a los que no quieren”. Madrid, Santillana.

Resumen: Desde el punto de vista emocional, ejercer la docencia en la actualidad ha derivado en algo difícil e incluso costoso. Estudios recientes nos dicen que, en el curso 2009-2010, uno de cada tres docentes de los niveles no universitarios cogió al menos una baja por incapacidad laboral transitoria por causas achacables de alguna manera a la labor profesional que desempeñan¹. La situación es compleja y –como afirma el profesor Garrido²– dos factores empiezan a caracterizar el momento actual: los altos niveles de fracaso escolar y la aparición de conductas violentas e indisciplina desconocidas hasta ahora.

¹ Según un estudio del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales, del que se hizo eco la prensa, “Uno de cada tres profesores estuvo de baja por enfermedad durante el curso pasado”. De las 18.894 incapacidades, las respiratorias fueron las más comunes (un 28,1%), y 3.098 (un 16,4%) quedaron “pendientes de diagnosticar”. Las de tipo osteomuscular-conectivo fueron las siguientes en porcentaje (un 15,4%); mientras que las psíquicas y las relacionadas con el sistema nervioso supusieron un 12,2%.

² V. Garrido Genovés. “La Prevención de la Violencia en y desde la Escuela”, en *Actas de las Jornadas de Formación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, Valencia, 4 de marzo del 2005.



A lo largo del presente artículo se abordan estos factores, se estudia su impacto y magnitud, al tiempo que se muestra cómo afecta todo ello a la función docente.

Los autores proponen que, ante los retos que esta sociedad impone a los docentes, éstos articulen su actuación en torno a lo que denominan los tres elementos básicos de la nueva profesionalidad docente: reflexión, trabajo en equipo y formación permanente y que los centros se constituyan como la unidad básica de innovación, cambio y mejora del sistema educativo para lo cual han de acomodar y reajustar sus estructuras organizativas, pedagógicas e incluso el currículum que aplican al contexto en el que desarrollan su trabajo.

Proponen que aunque el conflicto y la incertidumbre van a acompañarnos en el ejercicio de la profesión, no podemos resignarnos a sufrir la docencia como si de una condena se tratara. El profesor ha de actuar con inteligencia emocional, y para ello ofrecen una serie de estrategias de actuación encaminadas a saber motivar al alumnado y controlar el aula, pasando de una disciplina punitiva a una disciplina positiva, implicando a las familias e implementando colegiadamente programas específicos en entornos complejos. El artículo concluía con un decálogo de actuación centrado en “cómo dar clase a los que no quieren”.

Palabras clave: fracaso escolar, violencia escolar, inteligencia emocional y motivación.

Abstract: Nowadays teaching has become a difficult and even costly profession, particularly from the emotional point of view. Recently published studies show that, during the academic year 2009-2010, one out of every three teachers were on sick leave at least once, being the causes somehow attributed to their work. The situation is complex and –according to Professor Garrido– we can characterize it by two factors: on the one hand, school failure is a growing problem. On the other hand, we face the emergence of violent behaviors and indiscipline; at such a high level, they were unknown until now.

Throughout this paper, these two factors will be tackled in depth- their impact and magnitude, as well as their far-reaching effects in the work of teachers.

Some authors propound that, in view of the challenges that this society sets the teachers, they have to articulate their performance around three basic pillars: reflection over practice, team-work and teacher continuing training; besides, educational centers must be the basic unit of innovation, change and improvement of the education system, for which purpose they have to adapt and readjust their organizational and academic structure and even their syllabus and curricular contents.

These authors suggest that, although conflict and uncertainty are not going to disappear, we cannot resign ourselves to experience the teaching task as if it was a punishment, something inevitably distressing. The teacher must act with emotional intelligence, and for that we offer a series of strategies in action, channeled into learning



how to motivate the students and how to control a classroom, going from a punitive discipline to a positive discipline, involving the families, working with them as a team, and implementing specific programs in complex social environments. We conclude our paper with a decalogue of action focused on the following important issue: *how to teach those who do not want to learn*.

Key words: school failure, school violence, emotional intelligence, motivation.

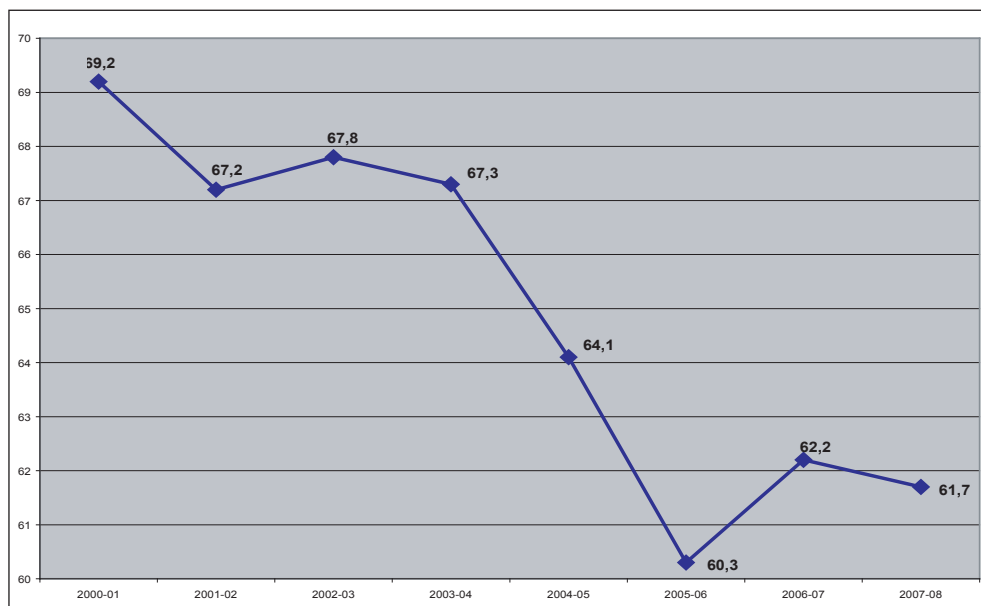
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DATOS PARA LA REFLEXIÓN

1.1 Fracaso, abandono temprano de la escolaridad y otros indicadores

Los altos niveles de fracaso escolar empiezan a caracterizar nuestra realidad educativa y la de los países de nuestro entorno. Pero ¿qué entendemos por *fracaso escolar*? Varios son los criterios e indicadores relacionados directamente con este concepto.

El indicador tipo viene determinado por la *Tasa Bruta de Graduados en Educación Secundaria Obligatoria*, aunque no agota el concepto que se puede complementar con otros criterios e indicadores.

GRÁFICO 6.1
Tasas brutas de graduados en ESO (evolución Comunidad Valenciana)



La interpretación de esta gráfica nos indica que de los alumnos de 15 años que podrían obtener el Graduado Escolar en Secundaria, (G.E.S.) sólo lo logran el 61,7% de ellos. Dicho de otra manera, *el 38,3% de estos alumnos no obtiene el G.E.S. en la Comunitat Valenciana*, al menos en el curso que le correspondería por edad.

Otro criterio relacionado directamente con el fracaso escolar es el de “Abandono Escolar Prematuro”. Veamos la siguiente tabla que relaciona la evolución de ambos indicadores en España y en nuestra comunidad durante los últimos años.

TABLA 6.1
Comparativa entre los indicadores “Fracaso escolar” y “Abandono escolar prematuro”

Curso	Fracaso escolar		Abandono escolar prematuro	
	C.V.	ESPAÑA	C.V.	ESPAÑA
2002-2003	32,2	28,7	35,7	31,3
2003-2004	32,7	28,5	34,3	31,7
2004-2005	35,8	29,6	32,4	30,8
2005-2006	39,7	30,8	30,4	29,9
2006-2007	37,8	30,6	31,8	31
2007-2008	38,3	28,5	33,1	31,9

El indicador denominado “Abandono Escolar Prematuro” también nos da una idea de la eficacia de nuestro sistema educativo. Este criterio podría definirse de la siguiente manera: “Porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que no ha obtenido el título de Bachillerato o F.P. de Grado Medio y que no sigue ningún tipo de programa formativo”.

Este indicador, pero en positivo, que según los Objetivos de Lisboa 2010 debería alcanzar en la media Europea el 85% de la población, no llega al 60% en el caso de España (el 59,9% datos referidos al año 2009). Hay que añadir que la Unión Europea considera que “los jóvenes que se quedan fuera de este indicador³ se colocan en situación de ‘riesgo social’ en el sentido de que su empleabilidad se hace difícil”.

Pero el fracaso y el abandono escolar no afectan por igual a todo tipo de centros ni a todas las tipologías familiares. Existen datos e indicadores que nos dicen que ambos indicadores se ven fuertemente determinados por la titularidad del centro y por el nivel de estudios de los padres.

³ Téngase en cuenta al respecto que, según la OCDE, en el año 2015 el mercado de trabajo no podrá absorber más de un 15% de mano de obra no cualificada.



El profesor Rafael Feito de la Universidad Complutense de Madrid recoge en la siguiente tabla los resultados obtenidos por nuestros jóvenes asociándolos al nivel profesional de los padres⁴.

TABLA 6.2
Resultados escolares de las distintas clases sociales

	<i>Porcentaje tasas de escolarización</i>		<i>Porcentaje que completa el nivel</i>	
	<i>Secundaria postobligatoria (16-17 años)</i>	<i>Educación Superior (18-22 años)</i>	<i>Secundaria postobligatoria 20-24 años</i>	<i>Educación Superior (25-29 años)</i>
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
<i>Total</i>	<i>49,87</i>	<i>30,86</i>	<i>60,69</i>	<i>32,15</i>

Fuente: Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) 2000. Elaboración del profesor Rafael Feito Alonso a partir de Calero y Oriol (2005), recogida en “Éxito Escolar para todos”, *Revista Ibero-Americana de Educación* 50 (2009): 131-151.

Así, de la tabla podemos concluir que mientras que entre los 16 y los 17 años cerca del 83% de los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –la casi totalidad– está en la Secundaria postobligatoria, sólo lo está el 16% de los hijos de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados.

En el mismo sentido, pero respecto de la Educación Superior, entre los 18 y los 22 años los porcentajes de quienes cursan este nivel para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93, 14,21 y 20,51%.

⁴ El autor asocia el nivel profesional de los padres a la “clase social”, algo relativamente común en la investigación sociológica, aunque ello conlleve ciertas connotaciones que pudieran distorsionar el sentido de un artículo como éste.



En el caso de la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales ha completado la Secundaria superior, frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados.

Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años– tiene algún título de Educación Superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

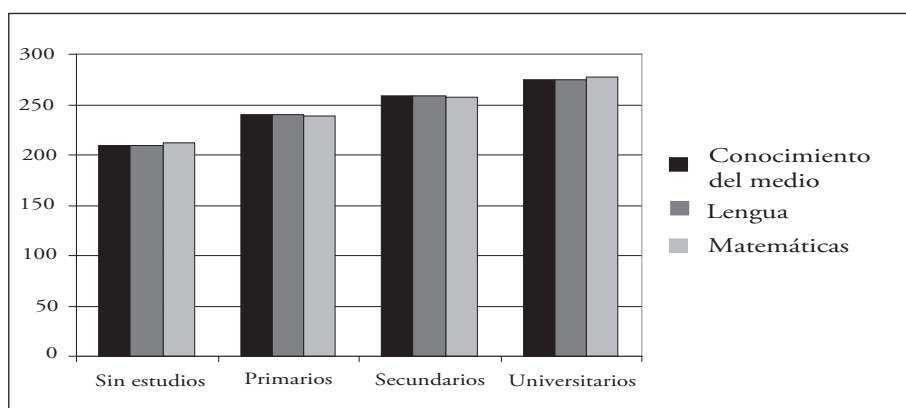
En realidad, según el profesor Feito, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Esto es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos.

Estos datos se ven claramente en el informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) titulado “Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento” (2001: 3).

TABLA 6.3
Diferencias en el rendimiento según el nivel cultural de la familia

<i>Estudios de los padres</i>	<i>Conocimiento del medio</i>	<i>Lengua</i>	<i>Matemáticas</i>
Sin estudios	210	210	212
Primarios	240	240	239
Secundarios	259	259	258
<i>Universitarios</i>	<i>275</i>	<i>275</i>	<i>277</i>

GRÁFICO 6.2
Diferencias en el rendimiento según el nivel cultural de la familia



En el mismo sentido, el informe de la Fundación “La Caixa” titulado “Conclusiones del estudio sobre fracaso y abandono escolar en España”⁵, centrado en un estudio pormenorizado de 556 expedientes de alumnos que han dejado los estudios antes de terminar la ESO, concluye que:

- La formación y la ocupación de los padres determinan fuertemente el riesgo de fracaso escolar. A menor formación y ocupación, más precarias y poco cualificadas por parte de los padres resultan éstas y mayores tasas de abandono y fracaso escolar⁶ se producen.
- Las comunidades autónomas con más facilidades de empleo poco cualificado tiene mayor nivel de abandono.
- El cambio de etapa y de centro a los 12 años es un factor clave en el abandono temprano de la escolaridad. Obsérvese al respecto que sólo en la red de centros públicos se cambia de centro al pasar de la Educación Primaria a la Secundaria, lo que claramente empeora el panorama y las expectativas del alumnado de la educación pública.

Como resumen de este apartado podríamos concluir que, efectivamente, los niveles de fracaso o disfunción de nuestro sistema educativo son muy altos en sí mismos y comparativamente con el resto de Europa, y que además no se distribuyen linealmente, sino que se ceban en determinadas capas de la población, lo que afecta más a unos centros que a otros.

Pasemos a estudiar ahora el otro gran problema de nuestro sistema educativo, ¿o es la otra cara de una misma moneda?

1.2 Violencia escolar e indisciplina

En estos últimos años se han publicado diversos trabajos de investigación sobre el fenómeno de la violencia en las aulas. De entre éstos destacan, por su rigor y por la amplitud de su muestra, el macroestudio llevado a cabo por los profesores Ochate y Piñuel (2005)⁷, del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, sobre

⁵ Véase al respecto el resumen publicado por el diario *El Mundo* al día siguiente, el 9 de julio del 2010.

⁶ De acuerdo con el Informe PISA 2006, existe una muy fuerte correlación entre los estudios de la madre y los resultados obtenidos en esta prueba (los hijos de universitarios obtienen una media de 521 puntos, mientras que los hijos de madres con estudios primarios no finalizados obtienen una media de 436 puntos). Fuente: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de 15 años de la OCDE. Informe español, p. 62.

⁷ Véase al respecto el artículo resumen de A. M.^a Ortiz “El acoso que hiere a nuestros hijos” en Crónica de *El Mundo*, 18 de septiembre del 2005 o consúltese la web www.acosoescolar.com.



5.000 alumnos de entre 7 y 18 años, y el estudio del año 2000, llevado a cabo por el Defensor del Pueblo, “Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria”, con una muestra de 3.000 estudiantes pertenecientes a 300 colegios públicos, privados y concertados de todo el Estado⁸.

Otro informe que destaca especialmente es el presentado en la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia, convocada por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (Valencia, 6 y 7 de octubre del 2005) y llevado a cabo por las profesoras Serrano e Iborra⁹ tras entrevistar a 800 adolescentes entre 12 y 16 años, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, comunidad autónoma y tamaño del municipio, mediante una encuesta dividida en tres secciones: testigo, víctima y agresor (lo que permite realizar un análisis de las percepciones que los tres tipos de protagonistas tienen de este problema). Tal estudio llegó a las siguientes conclusiones:

a) En cuanto a los *testigos* de hechos violentos:

El 75% (600) de los escolares entrevistados han sido testigos de agresiones en su centro escolar.

Los *tipos de maltrato* que han presenciado son:

- Situaciones de maltrato emocional (84,3%).
- Agresiones físicas (76,5%).
- Actos de vandalismo (17,2%).
- Extorsiones /Maltrato económico (10%).
- Abuso sexual (1,3%).

En cuanto a los *lugares* donde se han producido las agresiones presenciadas por los testigos:

⁸ Según este estudio, más de un 30 % de los estudiantes es objeto a menudo de insultos, agresiones verbales y motes, al 20% de estudiantes le esconden a menudo cosas de su propiedad, es ignorado sistemáticamente (en un 14%), amenazado (en un 8,5%) o es objeto de hurtos y robos (en un 6,4%). Un 4,1% es objeto de agresiones físicas, el mismo porcentaje de alumnos a los que les rompen “cosas”. El acoso sexual se reduce sin embargo al 1,7%. Además de estos datos se destaca también en este estudio que el número de agresores es mayor que el de víctimas, que la mayor incidencia se da en el primer ciclo de la ESO (12-14 años), que los chicos cometen más agresiones de tipo físico y verbal, y que la exclusión y la intimidación psicológica son conductas más características de las chicas.

⁹ Serrano, A. - Iborra, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía-Metra seis. Serie Documentos, n.º 9, Valencia.



- Un 71,3% se han producido en el patio.
- Un 60,5% en el aula.
- Y un 52,7% en las inmediaciones del centro.

En cuanto a la frecuencia de las agresiones contempladas por tipo de maltrato, cabe destacar que en el 49% de los casos los testigos han presenciado, a menudo, casos de maltrato emocional.

b) En cuanto a las *víctimas* de hechos violentos:

El 14,5% (116) de los encuestados¹⁰ declara ser víctima de agresiones en el centro escolar. Los *tipos de maltrato* recibidos son:

- En un 82,8% son de tipo emocional y de éstos en un 36,5% de los casos son persistentes.
- El 50,9% son agresiones físicas.
- Un 5,2% vandalismo.
- Un 0,9% extorsión económica.
- Ninguna víctima declaró ser objeto de abuso sexual.

El *perfil de la víctima*¹¹, a modo de retrato-robot, es:

- Chico (en un 56,9%)
- Entre 12 y 13 años (56%).
- Alegres sociables y con amigos¹² (porcentajes en torno al 80%).
- De nacionalidad española (en un 95,7%).

En cuanto a los *lugares donde se han producido las agresiones*, señalan:

- En clase (54,3%).
- En el patio (53,4%).
- En las inmediaciones del centro (32,8%).

¹⁰ Entre 2 y 3 puntos porcentuales de los resultados obtenidos en investigaciones europeas.

¹¹ Sin embargo, cuando la agresión es continuada, persistente, organizada, es decir, cuando se trata de acoso escolar, *el retrato-robot* cambia, y se trata –en este caso– de una *chica* (65%), de *13 años* (el 40%) y de nacionalidad *española* (en un 95%).

¹² No así los que son víctimas de acoso escolar reiterado, que se autodefinen con rasgos negativos como inseguro, depresivo y solitario (porcentajes en torno al 30%).



Respecto al *tipo de centro* de las víctimas:

- Un 20,8% del alumnado de la red de centros privada.
- Un 11,9% de la enseñanza concertada.
- Un 14,8% de la red de centros pública.

En cuanto a las *consecuencias o secuelas* de las agresiones en las víctimas, éstas afirman:

Presentar un estado de nerviosismo (35,3%).
 Episodios de tristeza (26,7%).
 Sufrir soledad (18,1%).
 No le afectan las agresiones de ninguna manera (32,8%).

c) En cuanto a los *agresores* de hechos violentos:

El 7,6% de los entrevistados se reconocieron como tales, infringieron a sus compañeros maltrato emocional (78,7%, un 29,2% de manera reiterada), maltrato físico (59%) y vandalismo (3,3%).

El perfil del agresor¹³ –según las víctimas– es un chico (79,3%), compañero del mismo curso (63,8%, o un 31,9% de otro curso) y de nacionalidad española (94%).

d) Las actuaciones en casos de violencia escolar varían según el tipo de participación:

Cuando un escolar ve que otro está siendo agredido –testigo–, dice actuar de alguna manera (71,5%), mientras que cuando un escolar está siendo agredido –víctima–, lo más común es aguantar (50%), aunque la mayoría de las víctimas comentan con alguien las agresiones (81,9%).

e) Respecto a las causas de la agresión:

Las víctimas afirman, en un 37,1%, que la han tomado con ellos, mientras que los agresores afirman actuar a causa de la provocación de la víctima (70,5%)¹⁴.

¹³ El perfil del agresor según auto-informe también es de chico (73,8%), tiene 12 o 13 años (50,8%) y es de nacionalidad española (100%).

¹⁴ Según el profesor *Sanmartín*, cabe resaltar aquí el alto paralelismo con el fenómeno de la violencia doméstica, en el que los agresores en el seno familiar afirman mayoritariamente –en porcentajes similares– actuar también motivados por la provocación de sus víctimas.



f) Respecto a la actuación del profesorado:

En los casos de violencia escolar, el 50% de los encuestados afirma que los profesores actúan y se implican. Preguntados por la posible causa de que el profesorado no actúe, afirman –agresores y agredidos– que “por que no se enteran” (27,9 y 39,7%, respectivamente).

A la luz de todos estos datos no nos sorprenderá cómo perciben los docentes a sus alumnos de Secundaria según una encuesta llevada a cabo por el portal www.magisnet.com, publicada el 29 de septiembre del 2010, en la que se afirma que: “Los rasgos que definen a sus alumnos de la ESO son:

- Carentes de esfuerzo e indisciplinados, en un 55%.
- Consumistas e influenciados por los medios, en un 22,50%.
- Inmaduros para su edad y desorientados, en un 15%.
- Abiertos y tolerantes, en un 2,50%.
- Esforzados y disciplinados, en un 5,00%”.

1.3 El contexto familiar de nuestros alumnos. Tipología y modelos de relación

Como puede verse, a la luz de los dos grandes factores que están caracterizando nuestro sistema educativo en la actualidad –el fracaso escolar, el bajo rendimiento académico y la violencia y la indisciplina– se entiende perfectamente nuestra tesis de partida: *los docentes ejercen su profesión en un contexto complejo, cuando no difícil y costoso en lo profesional y en lo emocional.*

Otro factor que está en la raíz de tal complejidad y explica en buena medida lo anterior es el contexto familiar de nuestros alumnos.

Siguiendo a *Javier Elzo*¹⁵ podemos afirmar que “la familia se ha revelado desde el principio de los tiempos como el primer agente de socialización, pero está claro que la capacidad socializadora de la familia depende en gran medida de la estructura interna de la propia familia, de tal manera que allí donde hay una familia con una consistencia ideológica y emocional sólida no hay instancia socializadora que sea más potente a la hora de conformar hábitos, estructuras de pensamientos, actitudes, valores (...)”.

Tal capacidad socializadora de la familia depende de diversos factores tales como la armonía en los padres, el tiempo dedicado a los hijos, los estilos de vida y la ausencia

¹⁵ Véase al respecto J. Elzo (2003) “La familia en la sociedad del siglo XXI”, *Libro de Ponencias*, o un desarrollo de la idea en A. Argente y J. García (2007) “Familia y Educación” en la revista de educación *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, UCV, Valencia.



o presencia de un proyecto familiar. Dicho llanamente “una familia es tanto más socializadora cuanto más familia sea”.

Pero ¿cómo es el contexto familiar de nuestros alumnos? Javier Elzo describe, a partir de los datos de un trabajo de investigación realizado por la Fundación Santa María en mayo del 2002, cuatro grupos o tipologías de familia.

1.^a *La familia familista endogámica* (23,7% de las familias españolas)

Se trata de una *familia tradicional* en la que las responsabilidades de unos y otros (por conocidas y aceptadas) están claras y son asumidas sin dificultad. En el seno de este tipo de familia las relaciones padres-hijos son buenas, se valora fuertemente hacer cosas juntos y se tiene relativa capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias. Los padres valoran positivamente tres valores finalistas: moralidad, buena formación y poder adquisitivo, características definitorias de un modelo de familia “políticamente correcto”. Las opiniones de los hijos son tenidas en cuenta (generalmente) a la hora de tomar decisiones.

Por otro lado, otro rasgo que define este tipo de familia es que no buscan las relaciones externas (aún sin rehuirlas) pues están más a gusto entre ellos y se preocupan poco (por debajo de la media) por lo que pasa en el mundo o en el propio barrio o comunidad (de ahí lo de “endogámica”). Se trata por tanto *de una familia muy centrada en sí misma*, autosuficiente, bien avenida, preocupada por el éxito y la felicidad de sus miembros y poco dada a intromisiones externas. Su poder de socialización es el segundo respecto al otro tipo de familias detectadas en el estudio.

Es el grupo en el que más católicos practicantes hay, aunque también hay agnósticos y no creyentes (pero muy formados). Los hijos son los que menos drogas consumen de entre todos los tipos de familia representados en la muestra.

2.^a *La familia conflictiva* (que ya representa el 15% de las familias españolas... ¡y subiendo!)

Es el grupo en el que sus miembros se llevan peor entre sí, donde más conflictos se dan¹⁶. Las relaciones de los padres con los hijos son las peores con diferencia de los

¹⁶ Este subgrupo, por su incapacidad para educar a sus hijos, preocupa enormemente en toda Europa. A modo de ejemplo, recientemente, la revista *Magisterio Español*, en clave educativa (enero del 2007) publicaba un artículo titulado “Supernannies para ovejas descarriadas”, en el que se hacía eco de una medida que ha puesto en marcha el Gobierno laborista del Reino Unido, consistente en una red de 77 expertos educativos que, imitando las premisas del programa televisivo *Supernanny*, recorren los barrios más conflictivos de Inglaterra y Gales aconsejando a los padres de hijos descarriados, todo ello con el objetivo último de contener los comportamientos antisociales de los jóvenes británicos, a la cabeza de Europa en vandalismo y violencia. La oposición entiende la medida como la creación del “Estado niñera”.



cuatro grupos o tipologías que conforman el estudio, y la comunicación es mala o escasa (cuando no “muy mala”). Se caracterizan además por no tener en cuenta las opiniones de los hijos, cierto desinterés o incapacidad para abordar determinados temas y rigidez en las relaciones. En este grupo se encuentran los máximos consumidores de drogas. El perfil sociodemográfico de éstos nos habla de unos padres con un estatus socio-profesional y un nivel de salarios conforme a la media poblacional, pero con un nivel de estudios algo inferior al de esa media. Cuando se trata de pedir ayuda para resolver los conflictos en la familia estos padres destacan al alza por pedir mayor actuación policial y a la baja por la demanda de recursos educativos. Son padres nominalmente religiosos y unos hijos clara y declaradamente no religiosos.

3.^a *La familia nominal* (42,9% de las familias españolas, ¡y también subiendo!)

Es el *modelo mayoritario en nuestra sociedad*. Se trata de una familia en la que las relaciones de padres e hijos pueden ser calificadas como de “*coexistencia pacífica*”, más que de convivencia participativa; los miembros de estas familias se comunican poco sin participar de preocupaciones y objetivos comunes. Una familia *light* en la que la unión se considera menos importante que para el resto de tipologías familiares, en la que hay pocos conflictos porque no hay relación, en la que no se tienen en cuenta verdaderamente las opiniones de los hijos, en la que éstos buscan prioritariamente vivir al día, estar guapos, disfrutar del tiempo libre y del ocio. En este grupo se encuentran los mayores consumos de alcohol.

Al preguntar a los padres de este grupo por las cosas que les ayudarían a resolver la educación de sus hijos, exigen un mayor compromiso por parte de la pareja, lo que nos indica que existe *cierta carencia en lo relativo a la responsabilización conjunta*. Tanto los padres como los hijos sitúan a los amigos como el espacio privilegiado donde se dicen las cosas más importantes. *La socialización de la que los padres parecen haber dimitido se presenta informal*. Los padres de este grupo se posicionan como católicos no practicantes.

4.^a *La familia adaptativa* (el 18,4% de las familias españolas)

He aquí el modelo de familias nacientes –o *mosaico de familias*, como lo llama Javier Elzo– que mejor refleja las tensiones de las nuevas familias. Gran parte de los nuevos e incipientes modelos familiares de los que hablan los sociólogos cabrían en este “macromodelo”. Lo definiríamos como aquel que busca el acomodo, la adaptación a los nuevos papeles del hombre y la mujer de hoy en el microcosmos familiar, al creciente protagonismo de los hijos que vienen pidiendo autonomía, libertad y acompañamiento



de los padres (discreto, pero efectivo), en su inexorable proceso de crecimiento personal. Se trata de una familia con buena comunicación entre padres e hijos, con capacidad de transmitir opiniones y creencias, abierta al exterior, aunque valorando como muy importante la dimensión familiar, donde las opiniones de los hijos son particularmente tenidas en cuenta. Pero, con todo, no es una familia exenta de conflictos fruto básicamente de situaciones nuevas en los papeles de sus integrantes (conflicto por ajuste de roles), de la necesidad de ir creando una nueva cultura, de la búsqueda conjunta de un acomodo a las nuevas formas de trabajo y ocio de las generaciones emergentes. Con unos padres más formados (por encima de la media), agnósticos y ateos por encima de la media, dispuestos a escuchar, aunque no a transigir, que confían en los centros educativos como los lugares donde se dicen las cosas más importantes para orientarse en la vida y los que intentan inculcar en los hijos (por encima de otros modelos de familia) valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a los otros, la lealtad, etc., aunque no siempre con éxito, pues, por ejemplo, es el segundo grupo de familias en cuanto a consumo de drogas.

Lógicamente, las tipologías descritas por Elzo no son un “absoluto”, ya que en la realidad es difícil encontrar familias que se ajusten en todo a un tipo u otro de familia. No obstante, la primera categoría (la familia familista endogámica) y la cuarta (la adaptativa) se revelan como más capacitadas para la transmisión de valores y para la cimentación de proyectos personales sólidos (y las que mejores relaciones establecen con la escuela y los docentes), si bien lo deseable sería un híbrido entre ambas que ofreciera la cohesión y los valores propios de la familia tradicional y el poder de ajuste y acomodación propio de la familia adaptativa. La tipología de las familias descrita¹⁷ tiene una gran importancia, pues según numerosos estudios condicionan fuertemente las coordenadas en las que los docentes ejercemos nuestro trabajo y determinan fuertemente qué estrategias y repertorios profesionales deberemos poner en marcha en nuestras aulas.

1.4 *Diagnóstico de la situación*

Como resumen de lo que hemos visto hasta aquí podríamos afirmar que:

El fracaso escolar y otros indicadores de disfunción del sistema que correlacionan fuertemente entre sí (conductas violentas e indisciplina y estilos y tipologías de relación

¹⁷ Téngase en cuenta al respecto que no se distribuyen aleatoriamente, sino según complejas variables socioeconómicas que hacen que, por ejemplo, en determinados centros CAES, el número de familias conflictivas supere ampliamente el 50%, mientras que en otros centros no alcanzan ni el 3%.



familiar) nos indican que *los docentes ejercen su profesión en un contexto caracterizado por una complejidad creciente y en el que a menudo se ven impotentes ante tantos y tan variados condicionantes*.

Que ante estos condicionantes será preciso poner en marcha repertorios y estrategias de actuación que nos protejan en lo emocional y nos permitan desarrollarnos en lo profesional. Ello pasa por desarrollar lo que hemos denominado los tres elementos básicos de la nueva profesionalidad docente: *la reflexión en la acción* (o técnicas de introspección profesional), *la formación permanente* y, sobre todo, *el trabajo en equipo*, pues como dice la profesora Carmen Fortes¹⁸: “Cuando varios profesores colaboran entre sí y trabajan en común para conseguir de cada alumno lo mejor, su poder de transformación se multiplica exponencialmente, tanto como su autoestima profesional”.

Que, en el marco de ese trabajo en equipo, *los centros educativos, como unidad básica de innovación, cambio y mejora, han de acomodar y reajustar sus estructuras organizativas, pedagógicas e incluso el currículum al contexto en el que desarrollan su trabajo*. La legislación no sólo lo permite, sino que el principio de autonomía pedagógica y organizativa viene recogido como un principio de actuación en nuestro sistema educativo. No es lo mismo ejercer la docencia en un centro CAES ubicado en un BAEP¹⁹ que en una escuela rural y que en un centro concertado ubicado en un barrio de la ciudad. Pues, como bien señala el profesor Santos Guerra, “Hay dos tipos de centros: los inclasificables y los de difícil clasificación”.

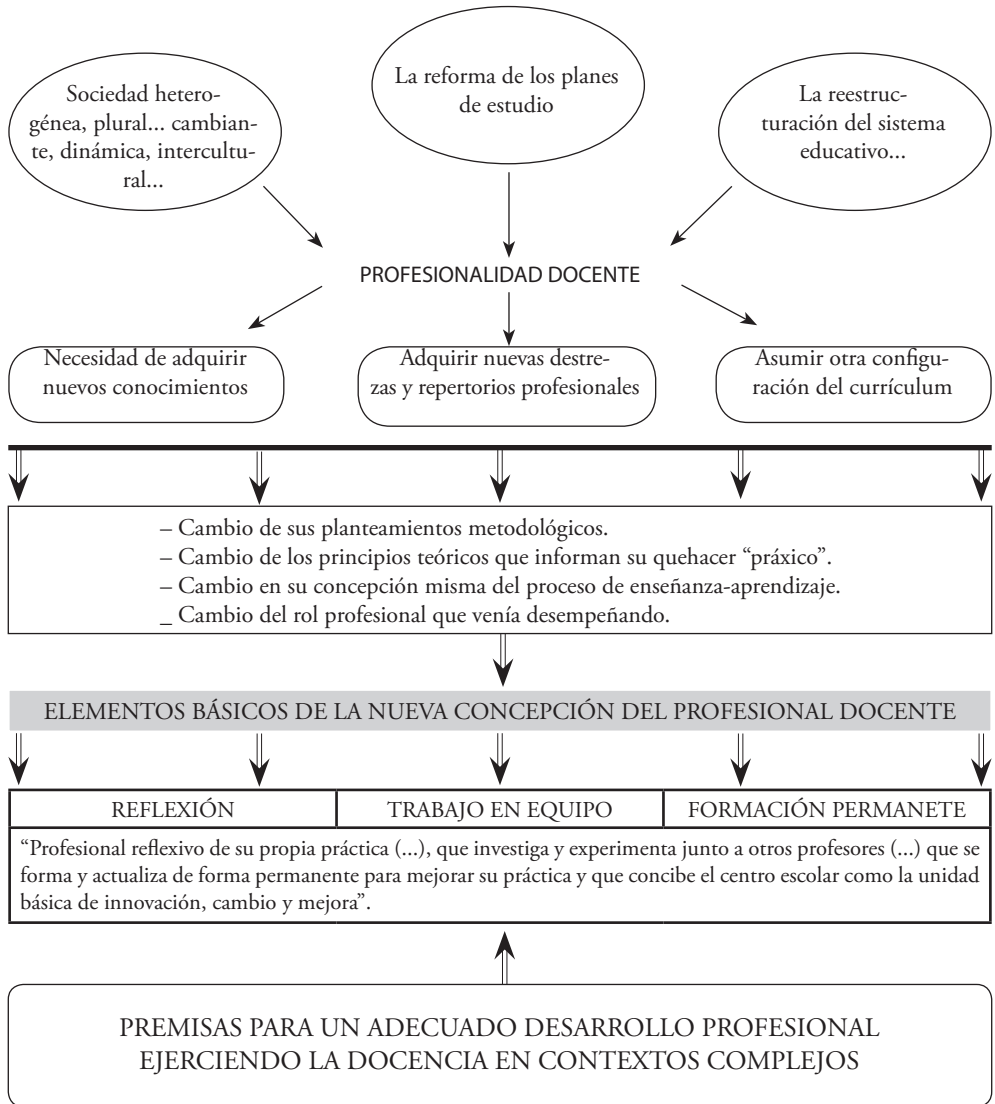
Que aunque la complejidad y la incertidumbre van a acompañarnos en el ejercicio de la profesión docente, en un entorno cambiante y a veces hostil, no podemos “tirar la toalla” ni resignarnos a sufrir nuestra profesión como si de una condena se tratara.

El siguiente cuadro pretende describir de manera esquemática las coordenadas en las que se fundamenta la nueva profesionalidad docente.

¹⁸ Fortes, M.^a C. (2005) *Escuela de padres*. Fundación Cultural Domus, Godella.

¹⁹ CAES, Centros de Acción Educativa Singular, ubicados en BAEPs, Barrios de Acción Educativa Preferente.





2. REQUISITOS Y ESTRATEGIAS PARA SOBREVIVIR A LA DOCENCIA

2.1 Requisitos y exigencias para el ejercicio de la docencia en la actualidad

A la luz del diagnóstico de la situación y de los condicionantes descritos que van a determinar el ejercicio de la docencia cabe preguntarnos qué requisitos y exigencias son necesarios para ejercer la práctica docente en la actualidad, de una manera exitosa para nuestros alumnos y enriquecedora para el docente. Sin ánimo de ser exhaustivos, y siguiendo al profesor Mula (2005), algunos de estos requisitos serían los siguientes:

- a) *Madurez y estabilidad emocional* para encajar y encarar situaciones cercanas al desbordamiento personal y profesional.
- b) *Ser capaz de adoptar una actitud de empatía* e interactuar y establecer relaciones personales con sus alumnos y con las familias de éstos.
- c) *Ser mediador en los conflictos* intentando ayudar a solucionar los que puedan surgir. Inhibirse no es una buena estrategia, pues lleva a la impunidad y ésta al desastre.
- d) *Poseer la capacidad de comunicarse*, con sus alumnos y familias y con sus compañeros. Ello le permitirá conocerles más y mejor y enseñar más y mejor.
- e) *Contar con una actitud positiva hacia los alumnos*. No se puede ser un buen docente teniendo una percepción negativa de tus alumnos. Ello se reflejará en la formación de su autoconcepto, de su autoestima y de su personalidad. Es importante que se muestre positivo y flexible, sin perder firmeza en sus actuaciones y otorgando a sus alumnos la seguridad necesaria para llevar a cabo sus aprendizajes.
- f) *Poseer una adecuada formación psicopedagógica sabiendo programar y planificar* las mejores actividades para lograr los aprendizajes que se pretende. Recuérdese al respecto que la no-planificación, esto es, la improvisación, es enemiga de la calidad de la enseñanza y del desarrollo profesional de los docentes.
- g) *Conocer el currículo de la etapa o área que imparte* para desempeñar su labor docente de acuerdo con lo que marca la ley. El conocimiento curricular le ayudará en la planificación y en la programación.

El profesor no se debe limitar a impartir los conocimientos que otros han seleccionado, es de su competencia decidir sobre “qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar”, debiendo elegir, entre la variedad de alternativas pedagógicas, las que mejor se ajusten a su centro y a su aula en cada momento (...) y sobre todo tener una determinada actitud ante sus alumnos: autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y comprensión empática.



Todos estos requisitos nos permitirán abordar con ciertas garantías de éxito no sólo la función docente, sino además la función tutorial que supone enseñar a ser persona, a pensar, a comportarse, a decidirse y a convivir.

2.2 *Inteligencia emocional aplicada a la docencia*

Como complemento a los requisitos señalados en el punto anterior, han aflorado en la literatura pedagógica diversos estudios centrados en la inteligencia emocional aplicada a la docencia²⁰ que abogan por un docente que, pudiendo calificarse de “*inteligente socialmente*”, sea capaz de conocerse a sí mismo, de controlar sus emociones, de ponerse en el lugar de sus alumnos –sabiendo motivarlos y sacando lo mejor de sí mismos–, de trabajar colegiadamente con sus compañeros y de saber ver oportunidades, retos y desafíos donde los demás sólo ven “problemas”.

Es el de “inteligencia social” un constructo asociado a menudo a conceptos tales como “competencia interpersonal”, “empatía”²¹, “sensibilidad social” y “ajuste social” y comporta:

1. *Sensibilidad intrapersonal*. Ello implica, conocimiento de sí mismo, de sus motivaciones, de sus potencialidades, de sus limitaciones, etc.; estrategias de autocontrol, de manejo de sus emociones, etc.
2. *Sensibilidad interpersonal*. Lo que supone capacidad de comunicación interpersonal, afabilidad, oportunidad y mesura en sus actuaciones, saber reconocer el esfuerzo de las personas y anteponer el aspecto humano al puramente ejecutivo.
3. *Apreciación de perspectivas diversas*. Ello conlleva cierta capacidad para el pensamiento divergente, “ver” oportunidades donde los demás sólo ven problemas, manejar siempre diversos escenarios de actuación, diversas alternativas de respuesta. Lo que en lenguaje coloquial podríamos describir como en toda situación (...) ¡tener siempre un plan “B”!
4. *Habilidades para la solución de problemas*. Se trata de implementar en el aula estrategias de mediación, de arbitraje (...) desde la autoridad (*autoritas*) y desde el liderazgo que supone ejercer la docencia en cualquier nivel educativo.

²⁰ Para un acercamiento al tema, véase J. Selva (2000) “La inteligencia emocional aplicada a la dirección de un centro educativo” en AA.VV. *Funció directiva: recursos per a la gestió de centres educatius*, DGOIE, Conselleria de Cultura i educació: 101-152.

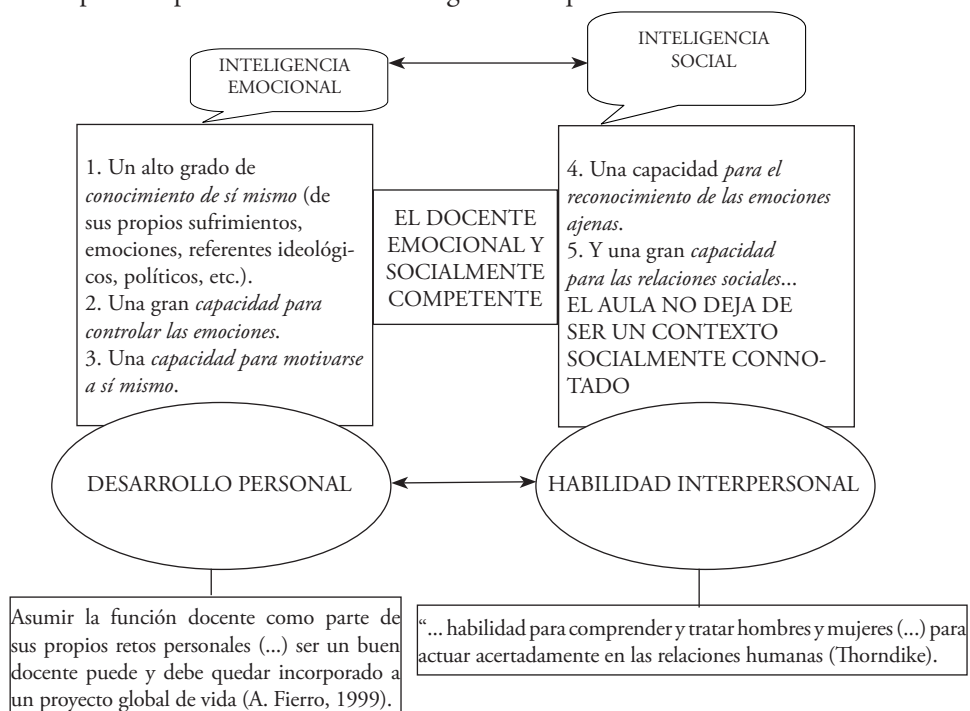
²¹ El concepto *empatía* no agota en sí mismo el de inteligencia social, pues la principal distinción entre ambos conceptos es que mientras la empatía es fundamentalmente un proceso afectivo, la inteligencia social es principalmente un proceso cognoscitivo que requiere la producción convergente y divergente en situaciones sociales. Ello sugiere, afirma J. Selva (2000), que la inteligencia social no es simplemente comprensión, sino que consiste en acción, es decir, se manifiesta en la conducta observable.



Según *The Bureau of Public Personnel Administration* (1930), “la persona de elevado grado de inteligencia social es aquella que es capaz de conseguir que otros hagan de forma voluntaria lo que él desea”, destacando que su aplicación práctica consiste, fundamentalmente, en la capacidad de dirigir a otros sin valerse de formas autoritarias. *Thorndike*, en su concepción original, hablaba de “habilidad para comprender y tratar hombre y mujeres (...) para actuar acertadamente en las relaciones humanas”. *Dicha inteligencia social correlaciona en gran medida con el concepto de inteligencia emocional*, que supone:

1. Un alto grado de *conocimiento de sí mismo* (de sus propios sentimientos, emociones, referentes ideológicos, políticos, etc.).
2. Una gran *capacidad para controlar las emociones* (adecuándolas a cada situación).
3. Una *capacidad para motivarse a sí mismo*.
4. Una capacidad *para el reconocimiento de las emociones ajenas*.
5. Y una gran *capacidad para las relaciones sociales*.

Según Goleman, las tres primeras capacidades están relacionadas con el *desarrollo personal* y las dos últimas con la *habilidad interpersonal*. Esquemáticamente lo recogido en este apartado podría resumirse en el siguiente esquema:



3.3 Algunas estrategias y recomendaciones para ser un docente de éxito en contextos complejos

Los contextos complejos se caracterizan por:

Un alto número de alumnos objetores escolares, esto es; aquellos que ya han tirado la toalla y que han decidido que su proyecto personal no pasa por las aulas. El profesor Vaello²² los llama alumnos QNQ (¿Qué no quieren!), otros los ven como la antesala de la generación NINI y nosotros los vamos a llamar alumnos ENG (¿Escuela? ¡No, gracias!). Sea como fuere, estos alumnos, sobre todo a partir de la ESO, son la causa principal de disfunción y alteración de la convivencia en los centros educativos (lo que se traduce en un bajo rendimiento académico que acaba afectando a la generalidad de los alumnos), consumiendo gran parte de los esfuerzos y desvelos de los docentes de ese centro, que se ven impotentes para cambiar el curso de los acontecimientos que, frecuentemente, acaba en fracaso, abandono escolar prematuro y riesgo de exclusión social.

Una colaboración de las familias nula, cuando no contraproducente y negativa para nuestros objetivos educativos. Se producen entonces desencuentros, enfrentamientos y litigios entre familia y centro que no ayudan en nada a la labor profesional de los docentes.

Todo ello desemboca a menudo en un “sálvese quien pueda” que se traduce en menos colaboración entre los docentes, búsqueda de salidas y soluciones personales, abatimiento y rendición de parte del claustro, cuando no en enfrentamientos abiertos sobre cómo afrontar la situación de crisis y desbordamiento.

Siguiendo al profesor Vaello, podríamos afirmar que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas. Una solución casi mágica a juicio de este autor es *el optimismo pedagógico*. Al respecto afirma que no hay soluciones mágicas sin:

- Una preparación previa y continua del profesorado.
- Una planificación.
- Un trabajo en equipo de los profesores.
- Una implicación de las familias.
- Una atención preferente de las administraciones.

A los que no quieren (QNQ) hay que darles “otra clase de clase”.

Según Vaello, lo primero que hay que hacer es cambiar la actitud negativa de los alumnos que no quieren aprender adoptando una actitud positiva como docentes (...) éste es el punto de partida.

²² J. Vaello (2007) “Cómo dar clase a los que no quieren”. Santillana, Madrid.



Pero ¿por qué no quieren? Responder a esta cuestión es algo complejo y probablemente multicausal. Lo que si sabemos es que la actitud/disposición del alumno ante el trabajo escolar es el resultado de al menos estos tres componentes:

- El cognoscitivo. No sé, soy incapaz.
- El afectivo. No me gusta, no lo soporto.
- El conductual. No me sale, pues no lo hago.

Si el profesor quiere cambiar la actitud del alumno, esto sólo se producirá en tres supuestos:

- Si se provoca el interés del alumno hacia la tarea.
- Si se consigue que vea su utilidad y la rentabilidad del esfuerzo.
- Si se consigue obligarle a ello.

(...) todos sabemos que si un alumno ve una actividad como interesante y útil (...) ¡No hará falta obligarle (...) el cambio de actitud es en realidad un proceso de persuasión (...) hay que ganarse la confianza primero, mediante la aceptación y la comprensión.

El cambio de actitud de los alumnos ENG requiere una determinada *actitud del profesor*. Vaello habla de dos tipos de profesores:

El profesor 1-2-3, centrado exclusivamente en su asignatura, despreocupándose del tipo de alumno que tenga delante, pues cree que el alumnado debe adaptarse a él y no al revés. Su objetivo último es dar el temario. Es decir, dar el tema 1, luego el 2, el 3 y así sucesivamente hasta donde llegue: “el que pueda que me siga”.

El profesor YEMA, es decir, “Yo Educo a través de una Materia a Alumnos”, supone reflexionar acerca de los factores personales propios que afectan a la forma de conducir la clase, educar sin descuidar los aspectos académicos y socioemocionales, dominar la materia que se enseña y adaptar el enfoque didáctico y las características del alumnado que tiene delante.

2.3.1 La actitud de las familias

Para conseguir la implicación de las familias, Vaello propone algunas estrategias:

Detectar la actitud y el nivel de implicación de los padres: ¿quieren?, ¿pueden? ¿saben? ¿están? Así los clasifica en colaboradores, ausentes, hostiles e impotentes.

Lo importante es no tirar la toalla sea cual sea la situación de partida, pues los grandes beneficiados de un cambio de actitud de las familias vamos a ser nosotros mismos (se



aminoran los conflictos de disciplina, la motivación del alumnado crece y mejora el clima de trabajo en el aula). Es importante hacer llegar a la familia una carta presentación del tutor, conseguir teléfonos de contacto fiables y establecer una relación fluida desde el primer día y no sólo circunscrita a problemas y disfunciones, ¡cualquier logro por pequeño que sea ha de ser comunicado a los padres! Con ello nos iremos ganando su confianza y estableceremos pautas de complicidad muy rentables para nuestros objetivos.

Citación a las reuniones grupales e individuales SÍ o SÍ, al tiempo que dejamos constancia escrita de estos contactos.

En definitiva, se trata de establecer medidas conjuntas familia-centro y que los padres “nos ayuden a ayudarles”.

2.3.2 Motivación, rendimiento y control del aula

Retomando las recomendaciones del profesor Vaello diremos que “no hay mejor mediador entre profesor y alumno que una tarea motivadora montada sobre un buen control y fruto de la colaboración entre varios profesores”. Por el contrario, la actuación improvisada y en solitario es la vía más directa para tener problemas.

Al respecto hemos que tener en cuenta que el clima de clase es el lecho sobre el que se asienta el aprendizaje y que en todo momento se están creando condiciones de atención o de distracción, de convivencia o de disrupción en nuestras aulas; *el que no actúa, permite*.

Siguiendo al mismo autor las variables que determinan el nivel de gestión de la clase por parte del docente son el *control*, las *relaciones* y el *rendimiento* y las subvariables que determinan el nivel óptimo de cada uno de ellos son:

EL CONTROL	LAS RELACIONES	Y EL RENDIMIENTO
Los límites	Autocontrol	Actitud
Las advertencias	Asertividad	Motivación
Los compromisos	Empatía	Atención
Las sanciones	Roles	Atención a la diversidad
Las derivaciones	Autoestima	Atribución causal
	Comunicación	Resiliencia

La disposición favorable de un alumno se da cuando hay una presión externa mínima, pero suficiente (control) y una presión interna máxima y necesaria (motivación). Al respecto, no hemos de olvidar que si las actividades o tareas que les proponemos no tienen en cuenta los conocimientos previos del sujeto y si éste no se encuentra en lo que Vigotsky define como la “zona de desarrollo próximo” el sujeto no podrá progresar



en sus aprendizajes decayendo su motivación y creándose el substrato en el que crece la disrupción, el fracaso y la indisciplina.

2.3.3 Enfoque disciplinario: de la disciplina punitiva a la disciplina positiva²³

La disciplina siempre ha tenido muy mala prensa, pero lo cierto es que se trata de un requisito previo para establecer un buen clima de aprendizaje en el aula. Sin disciplina, los ENG no progresan y acaban engrosando las tasas de abandono escolar prematuro y alterando las coordenadas de actuación general de los docentes. Como consecuencia de todo ello se aminoran las tasas de rendimiento del alumnado en su conjunto.

Pero, aun cuando aparezca la indisciplina en nuestras aulas, hemos de ser capaces de pasar de un concepto de disciplina meramente punitiva a una disciplina positiva. El siguiente cuadro pretende ofrecer una visión comparada de ambos enfoques:

DISCIPLINA POSITIVA	DISCIPLINA PUNITIVA
Actúa a priori, anticipáte a los problemas (...) tratar los resfriados evita pulmonías (...) atajar las rutinas perturbadoras con prontitud y firmeza	Actúa a posteriori, sigue detrás de los problemas
Intenta resolver el futuro	Intenta resolver el pasado
El orden es un requisito previo para el aprendizaje	Considera el orden como un fin en sí mismo
Busca construir la convivencia	Busca ajustar cuentas, dejar los saldos a cero
Ve los conflictos como una ocasión	Ve los conflictos como un problema
Ve los conflictos como algo natural y positivo	Ve los conflictos como algo extraordinario y negativo
Esto merece ser analizado para que no se repita	Esto merece un castigo

Resumiendo y siguiendo al profesor Vaello, “Enganchar, mejor que someter (...) sustituir el heterocontrol por el autocontrol del alumno.

Lo ideal es fomentar el autocontrol. Si esto no es posible, aplicar entonces la disciplina consensuada, si no, la aceptada; y (si no queda más remedio) la impuesta y, en ningún caso, no aplicar ninguna, permitiendo la impunidad que tiene efectos devastadores sobre la formación socio-emocional del alumno.

²³ V. Palomar (2001) “El plan de convivencia: ¿un documento o una oportunidad?” en *Jornadas de Formación en Convivencia*. CEFIRE de Valencia, septiembre del 2007.



2.3.4 El control de la clase

¿Qué hacer?

- Mantener un control mínimo, pero suficiente.
- Establecer un orden previo sobre el que se asiente con comodidad el aprendizaje.
- Crear un clima de clase ordenado, generador de bienestar y concordia.

¿Por qué?

- Porque el control es un requisito previo para el aprendizaje.
- Porque la presión externa ejercida mediante el control es necesaria para que los alumnos activen la presión interna ejercida por la motivación.

¿Cómo?

- Fijando límites, manteniéndolos mediante advertencias, compromisos y en su caso sanciones (sistema de diques).
- Buscando la ayuda y concurso de otras instancias cuando los problemas no se puedan solucionar con medidas escolares.
- Iniciando la clase con actividades compatibles con la distracción (preguntas sobre lo tratado en la clase anterior, actividades prácticas de corta duración, problemas o interrogantes que provoquen la curiosidad y el interés).
- Con la presencia de dos profesores en el aula.
- Proponiendo una fijación colectiva de límites.
- A través del dialogo dirigido: sustituir sermones por preguntas.
- Utilizando técnicas de introspección profesional: el diario del equipo docente; libro de incidencias, etc.
- Utilizando el diario del alumno, supervisado por los padres (frases breves tanto positivas como negativas, modelo de compromiso “una semana para cambiar”).
- Congelación de medidas punitivas, aplazamiento, contrato pedagógico, etc.
- Compromiso público ante el grupo
- Asamblea de clase.
- Borrado de quejas (le ruego anule la queja formulada por mí sobre este/a alumno/a, dado que su conducta ha mejorado sensiblemente. Si continúa así procederá comunicárselo a sus padres).
- Pacto con subgrupos negativos.
- Establecer el tutor de conducta.



- Notas de felicitación dirigida a sus padres.
- Informes semanales de conducta.
- Hablar deliberadamente lento y bajo.
- Asertividad. Entiendo tu enfado, pero no que no lo puedas controlar.
- La toma de tierra: inmunización contra las subidas de tensión.
- Modelado del profesor: empezar por uno mismo.
- Desconexión emocional: ¡que no me afecte!
- Asertividad y reciprocidad: el respeto mutuo.
- Aprender a decir no y entrenar la aceptación del no.
- Conociendo los *roles* que cada alumno adopta en el grupo y utilizando esta información para conseguir nuestros objetivos. Téngase en cuenta al respecto que la mayoría de las conductas disruptivas están asociadas a roles asumidos por los alumnos.

Según Bales los atributos definidores de los roles son:

PODER	
Ascendente (A) Alumno que manda, arrastra a los demás, dirige y decide por los demás.	Descendente (D) Se deja llevar, obedece, deciden por él, es dirigido por otros.
ACEPTACIÓN	
Positivo (P) Es aceptado por los demás, lo buscan, quieren estar con él.	Negativo (N) Es rechazado, lo ignoran quieren estar lejos de él.
CONTRIBUCIÓN AL TRABAJO	
Cooperador (C) Contribuye al trabajo, colabora, anima, mueve a la acción.	Reacio (R) Entorpece el trabajo, no colabora, desanima, huye del trabajo.

Vaello distingue hasta 26 roles que se derivan de la agregación de los atributos definidores de los roles de la tabla anterior²⁴.

²⁴ Clasifica los alumnos conforme al rol que están ejerciendo en el grupo e intenta formar parejas de trabajo tutelado donde conviene que el alumno-tutor que ayude al compañero sea un APC (Ascendente, Positivo y Colaborador). También lo utiliza para conformar grupos de trabajo, equilibrar (por ejemplo, si ponemos en un grupo todo descendentes será probable que sea un grupo apático, y si son todos ascendentes, tendrán problemas en su dinámica de trabajo, pues todos querrán llevar la iniciativa), reconducir subgrupos perturbadores y saber cómo actuar con el líder, el comparsa, el muñeco, el gracioso, etc.).



3.4 Programas y proyectos específicos

Como hemos visto a lo largo de este artículo, la complejidad creciente de la labor y de los entornos educativos requiere una nueva profesionalidad docente que tiene en el trabajo en equipo una de sus estrategias centrales.

En efecto, teniendo en cuenta que el centro educativo es la unidad básica de innovación, cambio y mejora, los profesores han de asumir que la colegiación de su tarea fortalece, acrecienta y multiplica la eficacia de sus acciones profesionales.

Así, en el marco de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos *los profesores han de asumir el riesgo que supone implementar programas específicos en contextos complejos e igualmente específicos.*

Téngase en cuenta al respecto que, sobre todo en la E.S.O., confluyen en el aula alumnos muy distintos, con motivaciones muy diferentes, coordinadas socioculturales específicas, aptitudes y actitudes particulares y con proyectos de vida muy dispares. En lenguaje coloquial podríamos decir que en el mismo grupo de alumnos el profesorado ha de trabajar con “el que quiere y puede”, “el que quiere, pero no puede”, “el que ni quiere ni puede” y todas las combinaciones y situaciones intermedias que podamos imaginar. Pero el mayor problema con el que cuentan los centros de Educación Secundaria es aquel alumnado que “ni quiere ni puede”, el que ya ha tirado la toalla, ha perdido el ritmo y la motivación por el aprendizaje y ya ha decidido que, al menos de momento, su futuro no pasa por las aulas. Es precisamente este tipo de alumnado, “el objetor escolar”, el ENG (¿Escuela? No, Gracias), el que mayor preocupación genera en el profesorado y mayores problemas a la comunidad educativa en general. Un estudio de los datos del Registro Central de incidencias, adscrito al Observatorio para la Convivencia escolar de la Comunitat Valenciana, manifiesta, sin lugar a dudas, que este alumnado-tipo es el que genera el mayor número de incidencias que alteran la convivencia escolar y el que engrosa las cifras de abandono escolar prematuro.

A pesar del acierto general de las medidas contempladas en la normativa específica de atención a la diversidad en este tramo educativo, la práctica diaria señala que en determinadas situaciones se precisan medidas que van más allá de las contempladas en ésta, pues la problemática socio-educativa y cultural de determinados alumnos, afectados por una baja motivación por lo académico, riesgo de abandono escolar prematuro y graves problemas de conducta, así lo requiere.



Urge actuar y hacerlo desde la seguridad que ofrece al profesorado hacerlo en equipo, en el marco de un proyecto común y con apoyos complementarios que garanticen el éxito de las actuaciones.

En este contexto, y con el objetivo de ofrecer a este alumnado una respuesta educativa adecuada y con un fuerte *componente práctico*, la Resolución de 8 de enero del 2008 de la DGEICE y de la FP autoriza y regula un Programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socio-educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación, más conocido como el programa INTEGRA.

Este programa experimental va dirigido al alumnado entre 13 y 16 años que presenten al menos tres de las siguientes características:

- a) Que no tengan expectativas de obtener el título de Graduado Escolar en Secundaria siguiendo el currículum ordinario de la etapa.
- b) Que presenten serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y/o conductas violentas.
- c) Que muestren intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral.
- d) Que provengan de contextos socio-familiares, sin apoyo y control suficientes.
- e) Que presenten absentismo escolar crónico o muy acentuado.

Para el desarrollo de este Programa Experimental cada centro podrá suscribir acuerdos de colaboración con ayuntamientos y otras entidades a fin de garantizar el logro de los objetivos de éste.

Las adaptaciones específicas de cada centro, contenidas y precisadas en su programa base, se enmarcarán en *tres modalidades básicas*:

- a) *Programa total o mayoritariamente aplicado en el propio centro.*
- b) *Programa compartido entre el centro educativo y las entidades e instituciones colaboradoras.*
- c) *Programas que mayoritariamente se apliquen fuera del centro, debiendo garantizarse que, al menos, una sexta parte del horario lectivo del alumnado se impartirá directamente por profesorado del centro.*

El currículo para el alumnado que participe en este programa se organizará en tres grandes ámbitos de trabajo, a saber:



- a) *Ámbito práctico*. Su concreción se realizará mediante proyectos de trabajo relacionados con el mundo laboral e incorporará objetivos y contenidos del área de tecnología (taller).
- b) *Ámbito de competencias básicas*.
- c) *Ámbito de desarrollo personal, social y prelaboral*, que contemplará contenidos propios del área de *Educación Física*, así como actividades que favorezcan la capacidad de organizar el ocio y el tiempo libre.

2.4.1 Horario del programa

El horario de trabajo semanal asignado al conjunto de los ámbitos será de 32 horas, distribuidas de forma flexible entre éstos y fijado en el programa base específico que cada centro confeccionará de acuerdo con las necesidades educativas del conjunto del alumnado, siendo modificable cuando la evolución del grupo lo requiera.

Para desarrollar las actividades del ámbito práctico (tecnología, iniciación profesional, etc.) el grupo deberá disponer de espacios específicos, ubicados en instalaciones propias del centro, ayuntamiento y/o entidad que colabore en el desarrollo del programa, y con el material necesario para su desarrollo. También podrá contar con personal de apoyo de los equipos municipales de Servicios Sociales, Educación y/o técnicos propios de iniciación laboral.

2.4.2 Evaluación del programa INTEGRA

El curso escolar 2009-2010 se ha llevado a cabo la 3.^a edición del Programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado de la ESO, más conocido como Plan INTEGRA.

De la evaluación de este programa, que contó con 53 profesores suplementarios para el desarrollo de los talleres podemos concluir que:

Al término del presente curso un total de 650 alumnos habrán pasado por el programa y que de éstos:

- El 82% logra terminar el programa con éxito y evaluación positiva.
- El 72% del alumnado participante supera totalmente el absentismo escolar.
- El 68% del alumnado mejora su rendimiento académico.
- El 78% mejora mucho o bastante su relación con el profesorado.
- El 75% mejora su relación en el ámbito familiar.
- El 88% del alumnado está mucho o bastante satisfecho con el programa.



Al término del programa, un 38% del alumnado se matriculó en un PCPI, un 17% pasó a un grupo de Diversificación Curricular, un 4% accedió a un C.F.G.M. de F.P., un 33% se reintegró en su grupo ordinario con adaptaciones y sólo un 8% optó por el mundo del trabajo.

A MODO DE CONCLUSIÓN. DECÁLOGO DE ACTUACIÓN: CÓMO DAR CLASE A LOS QUE NO QUIEREN

Como resumen de todo lo apuntado en este artículo, apuntamos diez medidas o consideraciones que los docentes han de tener en cuenta si quieren enseñar sin un excesivo coste emocional y, consiguiendo en buena medida, los dos grandes cometidos que tiene planteados la escuela como institución: la compensación de las desigualdades y la promoción social de los individuos:

1. *El profesor ha de actuar con inteligencia emocional*, esto es, ha de tener un alto grado de conocimiento de sí mismo, una gran capacidad para controlar sus emociones y para motivarse, una aceptación y comprensión de las emociones ajenas y cierta capacidad para las relaciones sociales.

2. *El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas.*

3. *Este optimismo pedagógico será más efectivo cuanto más capaces seamos de asumir e implementar lo que hemos llamado los tres elementos básicos de la nueva profesionalidad docente: la reflexión en la acción, la formación permanente y el trabajo en equipo.*

4. *El profesor no debe limitarse a impartir los conocimientos que otros han seleccionado*, ha de decidir sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, eligiendo entre las distintas alternativas pedagógicas las que mejor se ajusten a su centro y grupo, teniendo una determinada actitud con sus alumnos: autenticidad, aprecio, aceptación confianza y comprensión.

5. *Nada de lo que sucede en el aula y en el centro nos es ajeno.* Dado que el clima de la clase es el lecho sobre el que se asienta el aprendizaje y que en todo momento se están creando condiciones de atención o de distracción, de convivencia o de interrupción en nuestras aulas, hemos de actuar, pues el que no actúa permite (...) la impunidad suele llevar al desastre.

6. *Pero hemos de hacerlo entendiendo la disciplina como un requisito previo para que se produzca el aprendizaje*, engancharlo, mejor que sometiéndolo, sustituyendo el heterocontrol por el autocontrol del alumno, pasando –en definitiva– de una disciplina punitiva a una disciplina positiva.



7. *Toca educar a través de la materia y/o asignatura que se imparte*, reflexionando acerca de los factores personales propios que nos afectan a la hora de conducir la clase, sin olvidar los aspectos socioemocionales, dominando nuestra materia y siendo capaces de adaptar el enfoque didáctico a las características de nuestro alumnado.

8. *Urge actuar y hacerlo desde la seguridad que ofrece al profesorado hacerlo en equipo, aprendiendo de y con otros profesores, sin caer en el “sálvese quien pueda”*. Así, en el marco de la autonomía pedagógica y organizativa, los profesores han de asumir el riesgo que supone implementar programas específicos en contextos complejos.

9. *En el marco de estos programas se ha de ofrecer al alumno tareas motivadoras, cercanas a sus capacidades, intereses y preferencias*, pues “no hay mejor mediador entre profesor y alumno que una tarea motivadora basada en un buen control y fruto de la colaboración de varios profesores.

10. *El punto de partida –y el de llegada– ha de ser cambiar la actitud negativa de los alumnos que no quieren aprender, adoptando una actitud positiva como docentes*, sin tirar la toalla ni resignarnos a vivir nuestra profesión como si de una condena se tratara, pues como afirma el profesor Fierro²⁵ “será posible que mañana los profesionales de la educación afronten los desafíos técnicos y pedagógicos hoy imprevisibles; y que los afronten como parte de sus propios retos personales, de las tareas de desarrollo de su propia identidad y madurez personal. Ser un buen docente puede – y debería– quedar incorporado a un proyecto global de vida”.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*, Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.
- AA.VV. (2005) *Violencia y Escuela*, IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia.
- AA.VV. (2006) “Violence à l'école: alerte mondiale”, *Le Monde de l'éducation*, Janvier, París, France.
- AA.VV. (2008) *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*, MEPSyD, Madrid.
- AA.VV. (2009) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*, Instituto de Evaluación, M.E., Madrid.

²⁵ A. Fierro (1999) “Nuevos desafíos para los profesionales” en *Actas del Seminario Internacional sobre políticas contemporáneas de Atención a la Diversidad: repensar la educación en el tercer milenio*. Grupo de Investigación HUM, Junta de Andalucía.



- AA.VV. (2009) *Informe 2008: Objetivos educativos y Puntos de Referencia 2010*, Instituto de Evaluación, M.E.C., Madrid.
- ARGENTE SANZ, A. - GARCÍA MARTÍNEZ J. (2007) "Familia y Educación" en *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, UCV, Valencia
- FEITO, R. (2009) "Éxito Escolar para todos", en *Revista Ibero-Americana de Educación* 50: 131-151.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (1999) "Atención a la diversidad, formación del profesorado y renovación de la enseñanza" en *Congreso de Atención a la Diversidad*, Elx, Alacant, Ajuntament de Elx.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. "Profesionalidad docente y gestión del cambio en contextos complejos" en AA.VV. (2009) *Investigar desde un contexto educativo innovador*, Marfil, Alicante.
- GARRIDO GENOVÉS, V. "La Prevención de la Violencia en y desde la Escuela", en *Actas de las Jornadas de Formación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia*, 2005.
- MARTÍN, E. - MAURI, T. (1996) (coord..) "La atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria" en *Cuadernos de Formación del Profesorado. Ed. Secundaria 3*, ICE Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- PALOMAR SALVADOR, V. "Medidas de Atención a la Diversidad" en ALMIÑANA MAYOR, J. - GARCÍA MARTÍNEZ, J. (1996) *Función directiva: un modelo de formación*, DGOIEPL, Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia, Valencia.
- SERRANO SARMIENTO, A. y IBORRA, I. (2005) *Violencia entre compañeros en la escuela*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia-Metrasis, Serie Documentos 9, Valencia.
- VAELLO ORTS, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*, Santillana, Madrid.
- VAELLO ORTS, J. (2005) *Habilidades sociales en el aula*, Santillana, Madrid.
- VAELLO ORTS, J. (2007) *Cómo dar clase a los que no quieren*, Santillana, Madrid.



