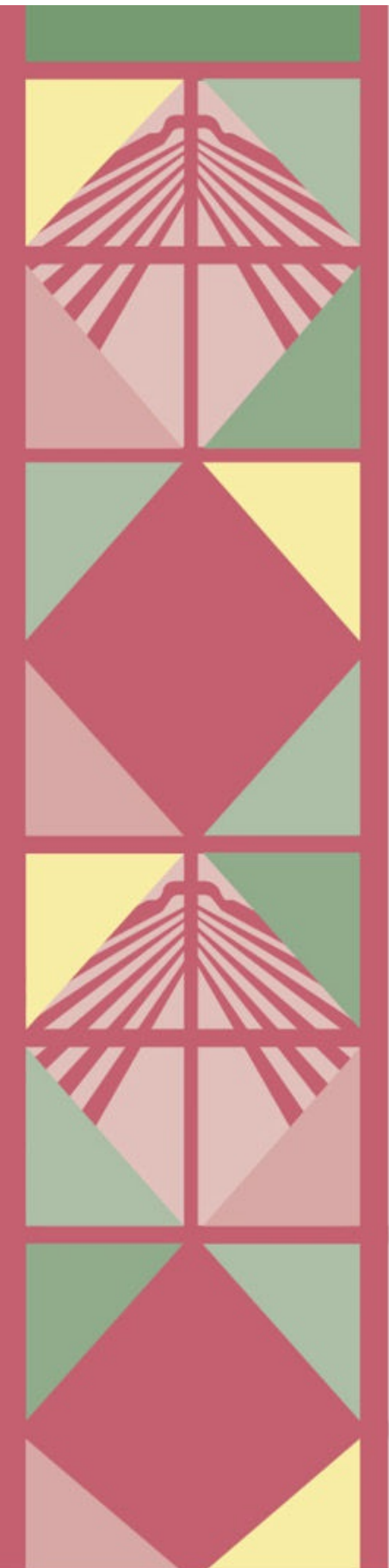




PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Psicología para docentes

Guía y casos resueltos aplicando
el Aprendizaje Basado en Problemas
(ABP)

Elena Briones Pérez
Alicia Gómez-Linares
(Coords.)

PIRÁMIDE

Coordinadoras

ELENA BRIONES PÉREZ

PROFESORA AYUDANTE DOCTORA EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

ALICIA GÓMEZ-LINARES

PROFESORA ASOCIADA EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Psicología para docentes

Guía y casos resueltos aplicando
el Aprendizaje Basado en Problemas
(ABP)

EDICIONES PIRÁMIDE

Relación de autores

Elena Briones Pérez (Coord.)

Profesora ayudante Doctora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Alicia Gómez-Linares (Coord.)

Profesora asociada en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Héctor García Rodicio

Profesor ayudante Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Andrés A. Fernández-Fuertes

Profesor contratado Doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Raquel Palomera Martín

Profesora contratada Doctora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Eva M. Gómez Pérez

Profesora titular universitaria en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

José Antonio Labra Pérez

Profesor asociado en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Ángel Hernández Fernández

Profesor asociado en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

Índice

Relación de autores

Precisiones en torno al uso del lenguaje

Prólogo

BLOQUE I

Innovando en la enseñanza-aprendizaje de la psicología para docentes

1. Introducción

Referencias

2. Las actividades de Aprendizaje Basado en Problemas

1. Un nuevo concepto de educación superior
2. ¿Qué son las actividades de ABP?
3. ¿Qué efectos tienen las actividades de ABP sobre el aprendizaje?
4. ¿Qué apoyos brindan los tutores durante las actividades de ABP?
5. ¿Cómo se definen los grupos de trabajo?
6. ¿Qué planes de estudios incorporan actividades de ABP?

Referencias

3. Aprendizaje y desarrollo psicológico I

1. Descripción de la asignatura
2. Competencias trabajadas
3. Resultados de aprendizaje
4. Objetivos
5. Contenidos y metodología
6. Sistema de evaluación
7. Bibliografía de la asignatura

Referencias

4. Formación en valores y competencias personales para docentes

1. Descripción de la asignatura
2. Competencias trabajadas
3. Resultados de aprendizaje de la asignatura
4. Objetivos de la asignatura
5. Contenidos y metodología
6. Evaluación de la asignatura
7. Bibliografía de la asignatura

Referencias

5. ¿Cómo desarrollamos la innovación educativa?

1. Integración de competencias comunes y distribución de tareas
 2. Creación de los casos-problema
 3. Elaboración de la rúbrica de evaluación y estructura del informe
 4. Planificación y desarrollo de las sesiones de orientación dirigidas a los estudiantes
 5. Revisión y preparación para la publicación de los ejercicios seleccionados
- Referencias

BLOQUE II

Presentación de los casos resueltos

6. Primer caso: Cuando aparece un callejón sin salida

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

7. Segundo caso: ¿Una píldora de empatía?

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

8. Tercer caso: ¿Yo con vosotros jugar puedo?

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

9. Cuarto caso: Juan se va y Marta no llega

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

10. Quinto caso: Error de novato

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

11. Sexto caso: Christian, un diamante en bruto

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

12. Séptimo caso: ¿Un juego de niños?

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

13. Octavo caso: ¿Hicimos algo malo?

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

14. Noveno caso: Una historia X

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

15. Décimo caso: El caso de Carlos

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

16. Undécimo caso: Daniel, el travieso

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

17. Duodécimo caso: Pedro, el amigo sabio

1. Descripción del caso
 2. Resolución del caso
- Referencias

BLOQUE III

Valoración de la experiencia educativa innovadora

18. Valoración de la experiencia de innovación educativa

1. Apreciaciones de los estudiantes
 2. Percepción del profesorado de la experiencia de innovación educativa
 3. Conclusiones y recomendaciones
- Referencias

Anexos

Anexo 1. Rúbrica para la evaluación del informe del caso elaborado por los estudiantes

Anexo 2. Autoinforme de la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de innovación educativa (PID)

Anexo 3. Autoinforme de la percepción del profesorado sobre la experiencia de innovación educativa (PID).

Créditos

Precisiones en torno al uso del lenguaje

Con el fin de facilitar la lectura del texto hacemos uso del masculino genérico para referirnos a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones negativas que pudiera implicar.

Prólogo

En la formación de docentes nos preocupamos, entre otros aspectos, por el aprendizaje de competencias que posibiliten gestionar eficaz y satisfactoriamente situaciones reales de la comunidad educativa. En las aulas, el desafío es constante, pues implica, por ejemplo, multiplicidad de tareas, manejo de la diversidad, comunicación, empatía, gestión de grupos, etc. Nosotros, psicólogos y profesores universitarios, abordamos este reto con la innovación en la enseñanza-aprendizaje de competencias personales y profesionales en el área de Psicología en los grados de Magisterio.

La adquisición, desarrollo y optimización de estas competencias requiere metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la base legislativa (por ejemplo, Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Ley Orgánica 8/2014 para la Mejora de la Calidad Educativa y las Leyes Orgánicas de Universidades, 6/2001 y 4/2007) que guía la práctica educativa insiste en que la enseñanza ha de buscar la máxima calidad para formar personas y futuros profesionales competentes. Un método de enseñanza coherente con este marco es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en adelante), que consiste en la investigación y la resolución, en grupos colaborativos, de problemas realistas y abiertos en un dominio particular.

Como profesores comprometidos con esta responsabilidad hemos desarrollado una innovación educativa que, además de su utilidad para la formación inicial de los maestros, pueda serlo para la formación continua de los profesionales de la educación en activo. En esta innovación aplicamos la metodología ABP con el fin de resolver situaciones cotidianas que acontecen en el aula. Para resolver estos casos se requieren conocimientos sobre aprendizaje, desarrollo y competencias emocionales y sociales, incluidos en dos asignaturas del área de Psicología. Las doce situaciones propuestas en este libro abordan cuestiones habituales de la labor docente, tales como el manejo de la diversidad cultural y educativa en el aula, la comunicación con las familias, situaciones de vulnerabilidad y exclusión o el desarrollo afectivo sexual en la infancia, así como otras relativas al propio docente (regulación emocional y *burnout*, relaciones profesionales, gestión del aula e innovación).

Los estudiantes que han participado en esta innovación educativa han transmitido su satisfacción, motivación e implicación en la evaluación realizada. Además, esta valoración positiva también se refleja en la calidad de los informes que elaboraron, la efectividad del funcionamiento de los equipos creados y su alta participación. El profesorado implicado, por su parte, destacó también como fortalezas de esta innovación su capacidad para integrar conocimientos de dos asignaturas, visibilizar situaciones cotidianas de la profesión docente y promover la exploración de

competencias personales, sociales y profesionales en el alumnado.

Los contenidos que siguen a continuación se organizan en tres bloques, cada uno con varios capítulos. El bloque I comprende cinco capítulos. En el primero, introductorio, se presentan los objetivos y contextualización de la innovación educativa. Continuamos en el capítulo 2 con la descripción de la metodología activa utilizada, señalando los fundamentos del ABP, su procedimiento, efectividad y su tímida presencia en las titulaciones de magisterio.

En los capítulos 3 y 4 describimos las dos asignaturas que integramos en esta innovación educativa: *Aprendizaje y desarrollo psicológico I* y *Formación en valores y competencias personales para docentes*. En ellos se presentan las competencias trabajadas, los resultados de aprendizaje esperados, objetivos, contenidos y metodología, sistema de evaluación y bibliografía.

Por su parte, en el capítulo 5 detallamos los pasos dados para el desarrollo de esta innovación educativa. Así, señalamos las pautas seguidas en la organización, gestión y coordinación docente; presentamos los contenidos y procesos abordados en cada uno de los casos que comprende esta obra, y describimos la gestión, evaluación y desarrollo de las sesiones con los estudiantes.

Continuamos con el bloque II, que comprende los capítulos del 6 al 17, para presentar cada uno de los doce casos que han sido creados por el equipo de profesores. Además, se ofrece un modelo de buena resolución de cada caso, el cual fue seleccionado de los informes entregados por los estudiantes, y complementado y optimizado por el profesor responsable.

En el capítulo 18, que configura el bloque III, se valora esta innovación educativa, teniendo en cuenta la apreciación de los estudiantes y del profesorado. Para finalizar se proponen una serie de recomendaciones para las posibles réplicas de esta innovación educativa.

Aprovechamos la ocasión para agradecer a todos los estudiantes que participaron en esta innovación, así como a la Universidad de Cantabria su apoyo y reconocimiento. Especialmente felicitamos y agradecemos a los siguientes estudiantes, cuyos casos fueron seleccionados como ejemplos de buenos ejercicios, y que tras ser completados y revisados por sus profesores se publican en este libro:

Equipo del primer caso, «Cuando parece un callejón sin salida»: Ángela de Celis Gutiérrez, Cristina Mesones Cortés, Cristina Piedra Setién y María Tejera Pellón (Grado en Magisterio en Educación Infantil).

Equipo del segundo caso, «¿Una píldora de empatía?»: Estefanía Gómez Cabrero, Leire Nadador Abascal, Jorge Pérez Toledano, Loida Regoord y Raúl Sánchez García (Grado en Magisterio en Educación Primaria)

Equipo del tercer caso, «¿Yo con vosotros jugar puedo?»: Iovana Cabrillo Ceballos, Juncal Díaz Jorrín, Cristina Gutiérrez, L. García, Beatriz Mora Pérez y Lucía Santibáñez González (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

Equipo del cuarto caso, «Juan se va y Marta no llega»: Bárbara Álvarez Palacio, Jéssica Basanta Puente, Cristina Gañán Casado y Marta Portilla Tejería (Grado en Magisterio en Educación Infantil).

Equipo del quinto caso, «Error de novato»: Pablo Fernández Helguera, Marta González Tirado, Estíbaliz Madrazo Gómez, Daniel del Pozo Gutiérrez y Alba Rubín Arranz (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

Equipo del sexto caso, «Christian. Un diamante en bruto»: Paula Conde Puente, María Cuevas Romo, Lara Lombera Soler, Pablo de la Mora Madariaga y Sara Pérez Vidal (Grado en Magisterio en Educación Infantil).

Equipo del séptimo caso, «¿Un juego de niños?»: Carolina Arce Alonso, Celia España Chico, Gema García Ruiz, Lucía Gómez García y José Ignacio Inés García (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

Equipo del octavo caso, «¿Hicimos algo malo?»: Leire Arnaiz Fresneda, Andrea González Campo, Naiara Lirón Gandarillas y Carmen Oña Gutiérrez (Grado en Magisterio en Educación Infantil).

Equipo del noveno caso, «Una historia X»: Mónica Canales Terán, Elisa Del Estal Mateu, Ignacio Giner Najman, Roberto Prieto Valle y Pablo Rioz Martínez (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

Equipo del décimo caso, «El caso de Carlos»: Blanca Campo Quinzaños, Esther Cobo Pérez, Gema González Ruiz y Nuria Ruiz Polanco (Grado en Magisterio en Educación Infantil).

Equipo del undécimo caso, «Daniel, el travieso»: Carmen Andrés Lillo, Pilar Fernández Quijano, Alba García González, Laura Navarro González y Sandra Rumoroso Iglesias (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

Equipo del duodécimo caso, «Pedro, el amigo sabio»: Sara Giménez Miguel, Tamara González Herrera, Borja Gutiérrez Conde y Tobías Lobera Payá (Grado en Magisterio en Educación Primaria).

BLOQUE I

Innovando en la enseñanza-aprendizaje de la psicología para docentes

1

Introducción

ELENA BRIONES PÉREZ
ALICIA GÓMEZ-LINARES
HÉCTOR GARCÍA RODICIO

Los acuerdos en política de educación superior en Europa han apostado por una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y que dé respuesta a las necesidades de la sociedad (Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, preámbulo, p. 16241); para ello se insta a las universidades a que persigan la mejor formación y capacitación de sus graduados con la finalidad de que éstos logren una adaptación exitosa a las demandas del sistema social, científico y tecnológico (preámbulo, p. 16242).

En definitiva, se pretende estimular el desarrollo de técnicas y estrategias docentes innovadoras que favorezcan una enseñanza basada en la participación activa del estudiante universitario, la innovación de metodologías docentes que mejoren la formación global de los estudiantes, la utilización innovadora de los recursos y servicios de la Universidad, la creación y consolidación de equipos que colaboren para mejorar la docencia, así como propiciar, reconocer e institucionalizar las buenas prácticas docentes.

En este contexto, un equipo de profesores universitarios del área de conocimiento de la Psicología decidimos llevar a cabo una innovación a través de la integración de contenidos de dos asignaturas, ya que habíamos detectado que una de las mayores dificultades de los estudiantes en su formación inicial era la conexión de los distintos aprendizajes segmentados en asignaturas, y la adquisición de ciertas competencias personales y profesionales aplicadas a situaciones reales.

La noción de competencia se ha avivado en la última década para recalcar la nueva visión de la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (por ejemplo, Murga y Quicios, 2006; Prieto, Blanco, Morales y Torre, 2008). Para abordar las nociones de este concepto conviene señalar, en primer lugar, que la competencia aglutina los tipos de conocimiento que se han venido distinguiendo: conceptual y procedimental. Así, ser competente supone haber adquirido conocimiento conceptual (por ejemplo, descripciones o explicaciones) y ser capaz de aplicar ese conocimiento para resolver distintas tareas (por ejemplo, identificar, clasificar, predecir o valorar); y supone, además, haber incorporado el repertorio de procedimientos propios del ejercicio de una disciplina en cuestión. En segundo lugar, el concepto de competencia hace énfasis en la utilidad: el conocimiento que uno exhibe al ser competente es útil para resolver problemas y desempeñar eficazmente una función, en este caso la función docente, y no es un conocimiento inerte (que uno vuelca en un examen sin más).

Sintetizando aún más, podemos señalar que la competencia, referida a la formación universitaria, integra el dominio de conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes o valores que faciliten la resolución eficaz de situaciones profesionales (Blanco, 2008). Por tanto, competencia incluye «las capacidades que son a la vez saberes, saber hacer y saber ser» (Albert Gómez, 2006, p. 116).

Por tanto, cuando hablamos del desarrollo de competencias propias de una materia nos estamos refiriendo a la capacidad de los estudiantes de adoptar una actitud profesional, aprender informaciones y el manejo adecuado de las mismas, lo cual, en definitiva, implica qué hacer con estos conocimientos, dónde aplicarlos, cómo hacerlo y por qué emplearlos.

Hemos considerado necesario aclarar el concepto de competencia del que partimos, puesto que el objetivo general de nuestra innovación consiste en favorecer la adquisición de competencias clave de dos asignaturas de Psicología del primer curso de los grados de Magisterio mediante la innovación en la experiencia de su enseñanza y aprendizaje. El logro de este *objetivo* requiere de la concreción de los siguientes subobjetivos:

- Promover la integración de los contenidos de cada asignatura y establecer nexos entre ellas; estos contenidos se refieren al desarrollo socio-emocional de las personas y las estrategias para fomentar dicho desarrollo.
- Promover la aplicación de esos conocimientos a problemas auténticos, con objeto de encontrar soluciones viables a los mismos.
- Ejercitar habilidades de composición escrita, de diseño de programas de intervención y de transmisión de información especializada.
- Ejercitar habilidades de trabajo en grupo colaborativo.

El *primer paso* dado en el diseño de la innovación educativa para garantizar la integración de las dos asignaturas de Psicología (descritas en los capítulos 3 y 4) exigió la identificación y selección de las competencias comunes. Cinco fueron las competencias clave identificadas en las guías docentes de ambas asignaturas:

1. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, y que posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio (CB2).
2. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (CB4).
3. Actitud y capacidad para apoyar, desde su papel de docente, la construcción de un desarrollo integral por parte de cada estudiante, de manera que éste crezca siendo un ciudadano responsable, respetuoso y éticamente comprometido (CG4).
4. Actitud y capacidad comunicativa y socio-emocional para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo con compañeros, familias y otros agentes educativos y servicios de la comunidad, para generar un clima escolar positivo,

así como para desarrollar dichas capacidades en sus alumnos (CG7).

5. Que cultiven su capacidad de aprendizaje autónomo, además de las competencias interpersonales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración grupal en contextos social y culturalmente diversos, la capacidad crítica y autocrítica y la autorregulación emocional (CT4).

El *segundo paso* consistió en el diseño de una metodología capaz de movilizar las competencias descritas de manera que se garantizaran sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que «la competencia se desarrolla, se actualiza en la acción» (Blanco, 2008, p. 36), basarnos en metodologías activas parece lo más apropiado. Así el diseño se concretó en el desarrollo de una actividad basada en la metodología del ABP en la que los estudiantes, organizados en equipos, analizaban un caso educativo real, investigaban sobre los procesos que están en la base de las situaciones tratadas en el mismo, proponían posibles soluciones y desarrollaban un informe para reflejar sus análisis y propuestas. Estos equipos de trabajo contaban con las ayudas que les ofrecían los docentes en cada fase de la actividad. El diseño de esta experiencia de aprendizaje sigue los preceptos propios de la metodología ABP descritos en el siguiente capítulo 2 y, además, enfatiza la colaboración entre los estudiantes y la cooperación de los docentes.

Esta metodología activa y colaborativa pretende facilitar la comprensión profunda, así como las habilidades de resolución u optimización de retos y/o problemas reales o cuasi-reales con los que los docentes se enfrentan habitualmente en el aula, como pueden ser: la diversidad cultural, de ritmos de desarrollo y de aprendizaje del alumnado, la educación sexual, la igualdad y roles de género, los problemas de comunicación, la convivencia en el aula, la violencia y el maltrato infantil, la dificultad de regulación emocional, las dificultades para mantener la atención, la falta de motivación, el desarrollo de la autoestima, la coordinación y comunicación escuela-familias-comunidad, el *burnout* docente, la gestión de grupos y el liderazgo eficaz, etc. Las características específicas de la metodología seguida y su secuenciación aparecen descritas en más detalle en el capítulo 5, así como las características propias de cada caso —contenidos y procesos abordados— y las pautas seguidas en la organización, gestión y coordinación docente.

El *tercer paso* consistió en articular la metodología activa y colaborativa basada en la resolución de problemas para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las competencias descritas, esfuerzo clave de esta innovación educativa que describimos a continuación:

- La competencia 1 se trabaja planteando a los estudiantes una necesidad real propia de su disciplina (por ejemplo, la necesidad de promover bienestar psicológico en aulas de Infantil/Primaria), ofreciéndoles información completa, coherente y precisa al respecto (es decir, el desarrollo cognitivo, emocional y social, y cómo promover tales desarrollos, son contenidos centrales en las dos asignaturas) y retándoles a encontrar maneras de atender dicha necesidad (es decir, debiendo diseñar un programa de intervención sobre el bienestar).

- La competencia 2 se atiende cuando los estudiantes elaboran la memoria de su plan de intervención. Dicha memoria ha de ajustarse a un guión estándar (es decir, fundamentación, objetivos, metodología, evaluación, etc.), y el lenguaje empleado en la memoria debe ser el propio de un registro académico y ha de contener términos técnicos.
- La competencia 3 se desarrolla gracias a que el diseño de la intervención obliga a los estudiantes a explorar los contenidos de las dos asignaturas para generar una respuesta a un problema genuino. Así, de la asignatura *Formación en valores y competencias personales para docentes* atenderán sobre todo al tema del bienestar psicológico, y de la asignatura *Aprendizaje y desarrollo psicológico I* a cómo fomentar el desarrollo y el aprendizaje en las aulas de Infantil y Primaria.
- La competencia 4 se desarrolla con el diseño de la intervención, pues obliga a nuestros estudiantes a considerar los distintos agentes educativos e imaginar diferentes formas de cooperar con ellos (por ejemplo, cabe diseñar un programa de trabajo con las familias de los alumnos de Infantil/Primaria, de entrenamiento a los docentes de Infantil/Primaria, de talleres en los que participen los propios niños, etc., para fomentar bienestar psicológico en el aula de Infantil/Primaria).
- La competencia 5 se aborda al tener los estudiantes que trabajar en grupo para alcanzar el objetivo. Gracias a que el trabajo que han de completar tiene la suficiente envergadura como para requerir la participación de todos los miembros, podemos satisfacer una condición imprescindible del trabajo cooperativo: la interdependencia. Los profesores supervisarán el buen funcionamiento de los grupos.

En definitiva, el diseño de esta innovación pretende la adquisición de cinco competencias incluidas en las guías docentes de dos asignaturas mediante la propuesta de resolución de problemas reales. De esta manera, se persigue la comprensión profunda de conceptos como el desarrollo socio-emocional, el aprendizaje y las estrategias para la promoción de ambos aspectos; además, supone la oportunidad de practicar procedimientos como la elaboración de una memoria y el trabajo cooperativo. Esta forma de abordar un problema auténtico ha colocado a los estudiantes en posición de expertos sobre el mismo, debiendo encontrar soluciones viables.

Creemos que con esta innovación educativa estamos contribuyendo a la formación de unos alumnos y futuros profesionales competentes en una sociedad demandante de soluciones a problemas reales, todo un reto de la docencia para la Universidad.

REFERENCIAS

Albert Gómez, M. J. (2006). Competencias y sociedad del conocimiento. En M. A. Murga y M. P. Quicios (coords.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos*

por la nueva Europa. Madrid: Dickinson.

Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto (coord.), A. Blanco, P. Morales y J. C. Torre, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona/México: Octaedro.

Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (BOE 13/04/2007).

Murga, M. A. y Quicios, M. P. (2006). *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dickinson.

Prieto, L. (coord.), Blanco, A., Morales, P. y Torre, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona/México: Octaedro.

2

Las actividades de Aprendizaje Basado en Problemas

HÉCTOR GARCÍA RODICIO
ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES

1. UN NUEVO CONCEPTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea la necesidad de revisar los planes de estudio, con la finalidad de afrontar los retos presentes en la sociedad actual. Este cambio afecta, de forma directa, a los títulos universitarios, entre los que se encuentran los estudios de Grado en Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. El objetivo fundamental de estos dos títulos es formar docentes con capacidad para atender al alumnado de las etapas Infantil y Primaria y para, al mismo tiempo, elaborar y hacer propuestas pedagógicas que contengan los objetivos y principios recogidos en los artículos 13, 14, 16 y 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE (Boletín Oficial del Estado, *BOE*, 4 de mayo), y en los artículos 7 y 8 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE (*BOE*, 10 de diciembre).

Las nuevas titulaciones plantean, necesariamente, otra manera de enfocar las asignaturas que constituyen los títulos de grado. En este sentido, se presenta la oportunidad de efectuar un cambio profundo en los materiales y metodologías docentes para que respondan, en nuestro caso, a las exigencias del perfil profesional del maestro (Martín, Calleja y Navarro, 2009).

Obviamente, el cambio estructural que está viviendo la Universidad ha de verse reflejado en el papel que juega el docente universitario en el proceso de enseñanza. De esta manera, el docente universitario también deberá desarrollar nuevas competencias, en cuanto al diseño de tareas de aprendizaje, la evaluación y la relación con el alumnado (Pérez-Gómez, 2010; Plaza, Gómez, López y Fernández-Fuertes, 2010). En general nos corresponderá adoptar, en mayor medida, un papel de facilitador del aprendizaje del estudiante, un cambio que exigirá aumentar la coherencia de la formación que subyace a los planes de estudio, cultivando en los estudiantes una cierta tolerancia a la complejidad que supone una formación superior (Perrenoud, 2010).

Por otro lado, sabemos que la sociedad del conocimiento se caracteriza por un saber cada vez más extenso y cambiante; de esto se deduce que el alumnado debe ser capaz de contextualizar y relativizar el conocimiento del que dispone, pero también de contribuir a su creación (Marco-Stiefel, 2008; Prensky, 2010). Las universidades

deben formar personas capaces de construir conocimientos de forma autónoma, y para ello tienen que desarrollar competencias como aprender a aprender, a comunicar, a cooperar, a asumir diferentes puntos de vista, a ser críticos y a motivarse a sí mismos (Monereo y Pozo, 2003).

De acuerdo con este nuevo papel que se espera de la Universidad, el rol del profesor dentro del EEES también debe cambiar. En este sentido, los profesores debemos centrarnos más en cómo aprenden los estudiantes y en cómo podemos ayudarles a aprender, actuando como facilitadores de su aprendizaje (Zabalza, 2004). Este nuevo énfasis otorgado al aprendizaje del alumno debe corresponder con un cambio en el método de enseñanza aplicado por el docente. Las metodologías activas, como el ABP, van a tener un papel muy importante a este respecto.

Con este contexto como telón de fondo, se plantea esta propuesta como respuesta a la necesidad de construir materiales didácticos que recojan y hagan viable la filosofía del EEES. En ello se pretende colaborar y participar, de forma directa, en el entrenamiento de aquellas competencias genéricas y específicas que posibiliten la labor educativa de los futuros egresados.

2. ¿QUÉ SON LAS ACTIVIDADES DE ABP?

Aunque hunden sus raíces en planteamientos ya antiguos, las actividades de ABP nacieron con su nombre y forma actuales en los años sesenta. Por aquel entonces, en Norteamérica los responsables de las facultades de Medicina estaban insatisfechos con las bajas tasas de matriculación y con los escasos conocimientos médicos de los egresados, y decidieron aplicar un enfoque nuevo en sustitución de la clase magistral. Comenzaron a plantear casos clínicos reales a los alumnos y a pedirles que estableciesen un diagnóstico y una intervención para los mismos. Los primeros informes revelaban que la capacidad de este enfoque para atraer mayor alumnado y para fomentar un aprendizaje profundo era notablemente mayor que la de los métodos convencionales. Desde entonces las actividades de ABP se han extendido por todo el globo y a todas las disciplinas (por ejemplo, Economía, Ingeniería, Magisterio, etc.) y niveles educativos (por ejemplo, Educación Secundaria, Universidad, etc.). En lo que sigue, vamos a revisar en qué consisten tales actividades, su eficacia real en la promoción de un aprendizaje profundo, las condiciones para alcanzar dicho resultado y el grado de implantación actual de las actividades ABP en los planes de estudio.

En las actividades de ABP los estudiantes han de trabajar en grupos para resolver problemas propios de su disciplina. De acuerdo con la definición de Barrows (2002), estas actividades presentan varias características. Primero, los problemas a resolver son *poco-estructurados*. Esto significa que admiten más de una respuesta correcta o, dicho de otro modo, que cabe resolverlos de muy diversas formas. Segundo, los problemas a resolver son *auténticos*, lo que significa que son relevantes para la disciplina y que son reales; es decir, son problemas como los que afronta un profesional del campo en cuestión en su quehacer cotidiano. Tercero, los estudiantes han de resolver el problema de forma *autónoma*. Esto coloca al tutor en una posición

de guía, más que de proveedor de información.

Más concretamente, la secuencia de pasos que siguen los estudiantes al participar en una actividad de ABP se ajusta más o menos a lo siguiente (véase figura 2.1). Al grupo de estudiantes se le presenta un problema. El problema plantea una situación real propia del campo en cuestión (por ejemplo, a alumnos de Medicina se les presenta el caso de un paciente con debilidad y vista nublada; a alumnos de Magisterio se les presenta el caso de un maestro desmotivado por su trabajo, etc.). 1) En primer lugar, los estudiantes discuten con sus compañeros de grupo para identificar elementos críticos en el problema; es también el momento de idear posibles intervenciones tentativas para paliar el problema o mitigarlo en alguna medida. 2) En segundo lugar, los estudiantes han de detectar lagunas en su conocimiento, es decir, localizar aquellos elementos sobre los que deben indagar en profundidad para completar el análisis y la propuesta de intervención esbozada antes. 3) Dichas lagunas serán los objetivos de la fase de investigación posterior, una vez que se cuente con una declaración del problema. 4) En la siguiente fase los estudiantes acuden a distintas fuentes (por ejemplo, libros, revistas especializadas, expertos, etc.) para resolver esas lagunas. La fase de investigación termina cuando se alcanza conocimiento suficiente sobre los objetivos previamente definidos y, por tanto, se está en condiciones de formular una resolución inicial del problema. 5) Posteriormente, los estudiantes retoman el caso-problema para resolverlo definitivamente, analizándolo desde los conocimientos adquiridos en la fase de investigación. 6) Además, los alumnos proponen una intervención que dé respuesta al caso, también con arreglo a los conocimientos ganados durante la investigación, algo que suele implicar retomar alguna de las fases previas. Por último, es común que los estudiantes plasmen el análisis y la resolución del caso-problema en un informe.

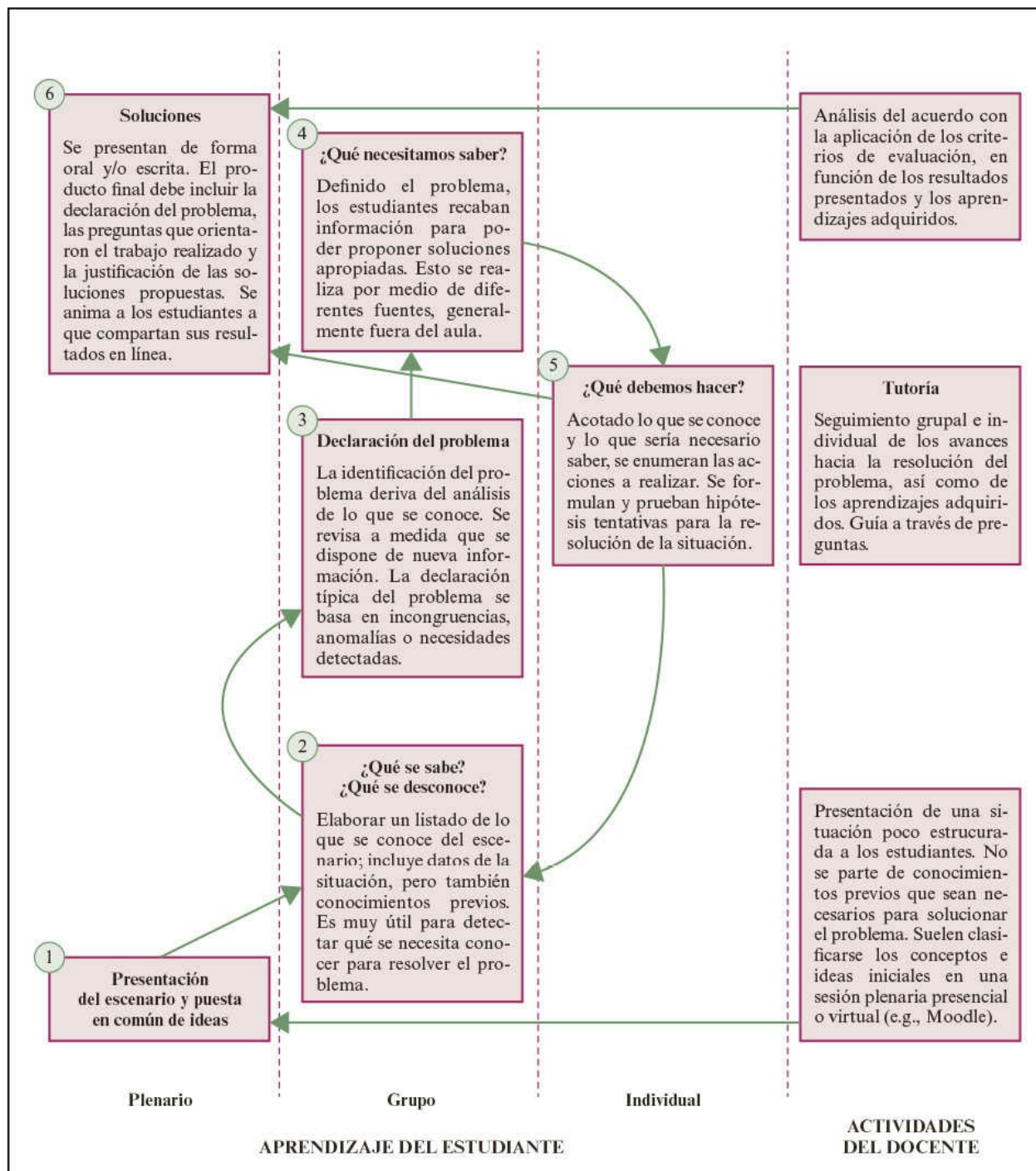


Figura 2.1.—El proceso de enseñanza-aprendizaje en el ABP (adaptado de ITESM, 2011).

Conviene señalar que durante las fases de estudio del caso, investigación, resolución y redacción los estudiantes trabajan con gran autonomía. Son ellos quienes identifican los elementos críticos del caso, detectan lagunas en su conocimiento, identifican fuentes fiables y relevantes de información, dan por terminada la fase de investigación, resuelven el caso y redactan el informe. El tutor actúa únicamente como guía. Más adelante examinaremos con cierto detalle en qué consiste dicha guía.

3. ¿QUÉ EFECTOS TIENEN LAS ACTIVIDADES DE ABP SOBRE EL

APRENDIZAJE?

Según Hmelo-Silver (2004), esta secuencia de pasos que acabamos de describir tiene varios impactos sobre el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, se espera en primer lugar que los estudiantes alcancen un *aprendizaje profundo* de los contenidos de la materia. Dicho aprendizaje profundo se caracteriza por permitir usar lo que uno sabe de forma productiva (por ejemplo, para predecir, para juzgar) y no simplemente recitarlo, que es lo que uno consigue cuando alcanza un aprendizaje superficial (cf. Kintsch, 1994). Se entiende que un estudiante alcanza un nivel profundo de aprendizaje porque al encarar el problema ha de explorar todo su conocimiento previo, para así componer un análisis provisional, y porque, tras la fase de investigación, ha de fundamentar su análisis y propuesta de intervención en la información recabada. O sea, aprende profundamente porque la tarea le demanda activar conocimiento previo y elaborar la información nueva (cf. Schmidt, 1993).

Otro efecto esperado de las actividades ABP es el desarrollo de las *habilidades de autorregulación o aprendizaje autorregulado* (Hmelo-Silver, 2004). Esto se refiere a la capacidad para dirigir el propio aprendizaje: fijar metas y planes, supervisar la ejecución y corregirla si se detectan problemas. Como ya señalamos, en el ABP son los estudiantes quienes deben examinar su propio conocimiento para identificar lagunas, establecer objetivos para la fase de investigación, decidir cuándo tales objetivos han sido alcanzados y evaluar su propia respuesta final al problema. Se entiende que si se acostumbra a los estudiantes a trabajar de esta forma autónoma, sus habilidades de autorregulación se van ejercitando y fortaleciendo.

Otro efecto atribuido a las actividades de ABP es el desarrollo de *habilidades de trabajo en equipo*. Esto incluye ser diestro a la hora de fijar un punto de partida común (es decir, qué cosas son conocidas por todos los miembros del grupo), resolver discrepancias, negociar los pasos a tomar y llegar a acuerdos. Todas las fases clave en la secuencia del ABP se realizan en grupo. Esta circunstancia obliga a los estudiantes a poner en práctica y perfeccionar las habilidades de trabajo en equipo citadas.

En resumen, a las actividades de ABP se las atribuye la capacidad para engendrar en los estudiantes conocimiento específico (es decir, el correspondiente a la materia en cuestión) y genérico, lo que incluye las habilidades de autorregulación y las de trabajo en equipo. Falta por saber si la investigación empírica confirma estas predicciones. La revisamos a continuación.

Hay un buen número de trabajos empíricos que examinan la efectividad de actividades de ABP. En estos trabajos los investigadores comparan dos condiciones. En una, los estudiantes aprenden sobre alguna materia a partir de las clases ordinarias (es decir, lección magistral). En la otra, estudiantes similares a los primeros aprenden sobre la misma materia a partir de una actividad de ABP, que se desarrolla en el mismo período que las clases magistrales. Tras la fase de aprendizaje ambos grupos de estudiantes resuelven idénticas pruebas que evalúan su aprendizaje. Es habitual utilizar dos clases de test. Un tipo de examen (tipo I) exige al estudiante recordar hechos, definiciones y características sobre la materia en cuestión (por ejemplo,

«¿qué es un trastorno psicológico?»); esta clase de prueba, por tanto, evalúa un aprendizaje superficial. Otros exámenes (tipo II) incluyen preguntas que obligan a razonar, explotando lo que uno ha aprendido para generar la respuesta (por ejemplo, «si cierta persona está diagnosticada de déficit de atención, ¿es de esperar que demuestre impulsividad tanto en casa como en la escuela?»); así pues, estas pruebas miden aprendizaje profundo.

Dochy, Segers, Van den Bossche y Gijbels (2003) llevaron a cabo un meta-análisis, tratando de sintetizar los resultados de una treintena de estudios que compararon actividades de ABP con clase magistral. En 18 estudios las pruebas empleadas fueron del tipo I. Dochy et al., observaron que en 15 de estas 18 comparaciones los participantes en la condición ABP no superaron a los de la condición clase magistral e incluso rindieron significativamente peor. Sin embargo, en los estudios que recurrían a pruebas tipo II la condición ABP superó claramente a la de clase magistral en 14 de las 14 comparaciones.

Más recientemente, Walker y Leary (2009) implementaron un nuevo meta-análisis, esta vez considerando más de 60 trabajos. Los investigadores encontraron 50 comparaciones que empleaban pruebas tipo I. En 31 de esas comparaciones la condición ABP superó a la clase magistral, mientras que en 19 la ventaja fue en el sentido contrario. En 28 comparaciones el test fue tipo II. En todas ellas los participantes en la condición ABP rindieron significativamente mejor que los asignados a la condición clase magistral.

En conjunto, estos dos trabajos revelan que las actividades de ABP son eficaces en la promoción de aprendizaje profundo de manera inequívoca y que su efecto sobre el superficial no está tan claro. Merece la pena destacar que el resultado es igual en los dos meta-análisis, lo que indica que se trata de un patrón robusto. Hmelo-Silver (2004) especulaba que las tareas de ABP fomentan en los estudiantes un aprendizaje profundo de la materia trabajada. Esta primera predicción queda confirmada por los datos.

Pero, ¿qué hay de las otras predicciones de Hmelo-Silver? Esta investigadora planteaba también que las actividades de ABP propician el desarrollo de habilidades de autorregulación y de trabajo en equipo. Sin embargo, los meta-análisis no contemplan medidas de estas variables. Afortunadamente hay solución para esta carencia. En primer lugar, algunos de los estudios incluidos en los meta-análisis sí utilizaron medidas directas de estos otros efectos. Por ejemplo, Chanlin y Chan (2004) registraron cómo los estudiantes llevaban a cabo la fase de investigación. Chanlin y Chan encontraron, entre otras cosas, que los participantes en la condición ABP dedicaban más tiempo a determinar los aspectos sobre los que buscarían información, y empleaban más recursos en su búsqueda. Esto puede tomarse como indicador de que dirigieron mejor la fase de investigación, demostrando mayor autorregulación. Estos mismos investigadores tomaron medidas de la calidad de trabajo en grupo de los participantes en su estudio. Un resultado fue que los participantes de la condición ABP recurrieron más frecuente y profundamente a la discusión grupal para acordar y definir los pasos a seguir, en comparación con los

participantes en la condición clase magistral. Tal resultado puede interpretarse así: las actividades de ABP desarrollan las habilidades de trabajo en equipo. Igual que en el de Chanlin y Chan, otros trabajos también incorporaron medidas directas de estas habilidades, encontrando resultados comparables (por ejemplo, Hmelo, Gotterer y Bransford, 1997).

En segundo lugar, el impacto sobre las habilidades de autorregulación y trabajo en equipo puede inferirse de la mejora en el aprendizaje profundo. Para alcanzar un buen resultado en una tarea de ABP (i.e., para aprender sobre la materia en cuestión) es preciso realizar una búsqueda de recursos relevantes, recabar información y volcarla sobre el problema en busca de soluciones oportunas y viables, y todo ello en colaboración con los compañeros de grupo. Es de suponer que si la capacidad de los estudiantes para autodirigir su estudio y aprendizaje o para discutir con los compañeros y llegar a acuerdos es deficiente, entonces su aprendizaje se resentirá, y viceversa. Por consiguiente, si los meta-análisis demuestran consistentemente que la condición ABP suscita un mayor aprendizaje profundo de las materias, cabe interpretar que es porque en dicha condición los estudiantes se autorregulan y cooperan mejor. De haber desplegado una pobre autorregulación y/o colaboración con sus compañeros, los estudiantes en la condición ABP habrían fracasado en su aprendizaje de la materia. Dicho de otro modo, hay indicadores directos e indirectos de que el ABP desarrolla habilidades generales de aprendizaje autodirigido y de colaboración.

En conclusión, los trabajos empíricos ponen de manifiesto que las tareas de ABP pueden ser eficaces, esto es, pueden propiciar un mayor aprendizaje de la materia en cuestión y un mayor desarrollo de habilidades generales (por ejemplo, autorregulación, trabajo en equipo, etc.), en comparación con métodos convencionales como la clase magistral. Dijimos que en el desarrollo de las actividades de ABP los estudiantes trabajan con gran autonomía; eso es precisamente lo que hace posible ejercitar las habilidades citadas. Pero esa libertad debe conjugarse con la guía o ayuda prestada por el tutor: sin ella la tarea sería abrumadora para los estudiantes y los efectos del ABP serían muy distintos de los revisados aquí. Veamos en qué consiste esa guía.

4. ¿QUÉ APOYOS BRINDAN LOS TUTORES DURANTE LAS ACTIVIDADES DE ABP?

Hmelo-Silver y Barrows (2006) realizaron un interesante estudio para averiguar el tipo de apoyos que un tutor debe proporcionar a sus estudiantes para que una actividad de ABP llegue a buen puerto. Lo que hicieron fue identificar un tutor experto, o sea: a) un tutor con experiencia en el uso de tareas de ABP, y b) cuyos métodos habían demostrado (empíricamente) ser positivos y significativos. Una vez localizaron un tutor así, registraron en vídeo sesiones de ayuda a los estudiantes durante una actividad de ABP y las analizaron para identificar los recursos que desplegaba durante las mismas. Hmelo-Silver y Barrows identificaron dos grandes

tipos de ayuda: las libres-de-contenido y las de-contenido.

Las *ayudas libres-de-contenido* (*prompts*) son aquellas en las que el tutor no facilita información sobre la materia trabajada. En su lugar, el tutor se limita a dar instrucciones generales sobre cómo proceder. Más concretamente, el tutor puede invitar a los estudiantes a definir o desarrollar sus ideas (por ejemplo, «¿a qué te refieres?», «¿qué quieres decir exactamente con eso?», «¿podríais darme más detalles?»); puede también fijar objetivos durante la fase inicial de análisis y búsqueda de soluciones al caso-problema (por ejemplo, «creo que deberíais buscar información sobre...»; «antes de optar por determinada intervención, deberíais conocer sus pros y contras»); otra ayuda es evaluar las ideas/acciones de los estudiantes, señalando si las cree acertadas/erróneas (por ejemplo, «esa intervención no parece viable», «esa hipótesis no encaja con los datos que figuran en el caso-problema», «no creo que esa fuente sea fiable», «está muy bien que consideréis el punto de vista de todos los miembros del grupo», «os falta revisar algo más de bibliografía al respecto»).

El tutor experto evaluado también ofrecía *ayudas de-contenido*. Éstas sí revelan materia, es decir, proporcionan información sobre el tema que se está trabajando en la actividad. Las ayudas de-contenido fueron de tres formas: hubo recapitulaciones, en las que se recogían las ideas más importantes expresadas por los estudiantes; reformulaciones, en las que se expresaba lo dicho por los estudiantes pero en términos más precisos o técnicos; y aclaraciones, en las que se corregía lo expresado por los estudiantes. En relación con las ayudas del tipo anterior, las de-contenido fueron menos frecuentes, lo cual es consistente con el papel del docente como guía.

En el apartado precedente vimos que las actividades de ABP pueden ser muy eficaces. Aquí hemos comprobado que, para conseguirlo, las tareas de ABP deben incorporar apoyo tutorial. Este apoyo tiene dos formas. Una, la principal, consiste en instrucciones genéricas sobre cómo proceder: el tutor señala cómo dirigir el proceso y/o la colaboración entre los miembros del grupo. La otra, que tiene un papel menor, consiste en reformular o corregir el pensamiento de los estudiantes sobre el tema trabajado durante la actividad.

Es razonable pensar que sin la guía del tutor las actividades de ABP resultarían abrumadoras para los estudiantes y, por tanto, resultarían en un aprendizaje pobre (Kirschner, Sweller y Clark, 2006). Sin las orientaciones del tutor los estudiantes deberían llevar a cabo en solitario un número ingente de tareas, algo para lo que no están preparados.

5. ¿CÓMO SE DEFINEN LOS GRUPOS DE TRABAJO?

Existen numerosas evidencias que muestran que es más fácil que los aprendizajes se consoliden si las personas han pensado en sus implicaciones y aplicaciones, una a una y en su conjunto, y las han utilizado para tomar decisiones (Finkel, 2008; Gijsselaers, 1996; Prensky, 2010). Por tanto, si queremos que los estudiantes se comprometan en el proceso constructivo de su propio conocimiento, debemos

proporcionarles oportunidades para que esto se produzca.

Como hemos visto a partir del estudio de Hmelo-Silver y Barrows, en el ABP al docente le corresponde retroalimentar la participación de los estudiantes en la solución del problema; reflexionar con los grupos sobre las habilidades y actitudes estimulados por este método; presentar situaciones problemáticas que estén ajustadas al nivel de los estudiantes, y asesorar y facilitar el proceso de aprendizaje (véase también García, 2008; Hung, Jonassen y Liu, 2008). Además, dado que el ABP normalmente se utiliza como una actividad de grupo, es igualmente importante que los estudiantes sean capaces de trabajar como un equipo, un aspecto que no se debe descuidar durante todo el proceso de supervisión.

A la hora de regular el funcionamiento de los grupos de trabajo, nos parecen pertinentes las recomendaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999). Estos autores aluden a una serie de elementos que deberían tenerse en cuenta con el fin de optimizar el funcionamiento de cada grupo y, por ende, las posibilidades de aprendizaje. Éstos serían:

- Construcción de grupos heterogéneos, en cuanto a las características y funciones de sus miembros, para favorecer las relaciones de interdependencia.
- Fomento de la colaboración efectiva de todos y cada uno de los componentes del grupo en la consecución de las metas, asumiendo sus propias responsabilidades: el éxito individual depende del éxito de los demás.
- Los procedimientos y las conclusiones consensuadas a nivel de grupo deben asumirse como propias.
- Los miembros comparten materiales e ideas, se ayudan y se refuerzan mutuamente.
- Los grupos deben tener tiempo suficiente para desarrollar las tareas que requiere resolver el problema.
- Presencia activa del docente al retroalimentar al grupo, pero también individualmente a sus integrantes. Del mismo modo, en el seno del grupo se deben desarrollar actividades que inviten a la reflexión y evaluación sobre el propio trabajo.

6. ¿QUÉ PLANES DE ESTUDIOS INCORPORAN ACTIVIDADES DE ABP?

Hasta aquí hemos visto que, gracias a su estructura y el apoyo tutorial, las actividades de ABP promueven un aprendizaje profundo y desarrollan las habilidades de autorregulación y trabajo en equipo de los estudiantes. Ahora la cuestión es en qué medida están extendidas por los sistemas educativos del mundo occidental. Una primera respuesta a este interrogante la encontramos en el meta-análisis de Walker y Leary (2009), ya comentado antes. Estos investigadores revisaron 68 estudios que examinaban el impacto de actividades de ABP puestas en marcha en programas de Educación Superior. La mayoría de esos estudios se llevaron a cabo dentro de la carrera de Medicina (66 por 100), pero hubo también representación de otras

disciplinas; por ejemplo, un 2 por 100 fue en Magisterio, un 4 por 100 en Administración de Empresas o un 3 por 100 en Ingeniería. Si tomamos dichas cifras como representativas, esto indica que aunque los programas de Educación Superior en Medicina son los que más frecuentemente emplean el método orientado hacia el ABP, un tercio de dichas actividades de ABP se realizan en otras disciplinas. Así pues, las actividades de ABP se están extendiendo a disciplinas diferentes de aquélla en la que nacieron.

Nosotros estamos interesados particularmente en el uso del ABP en la formación de futuros maestros en España, ya que la actividad de ABP que analizamos en estas páginas tuvo lugar en una Facultad de Educación española. Una forma de averiguar el grado de implantación de este método en Magisterio es la siguiente. Realizamos una búsqueda en *Google Académico* introduciendo la expresión «aprendizaje basado-en-problemas» y «magisterio», y encontramos cuatro artículos publicados en revistas científicas en los que se exponen experiencias en el uso de actividades de ABP en las enseñanzas de Magisterio en España.

Arregi, Bilbatua y Sagasta (2004) emplearon el ABP en los estudios de Magisterio de la Universidad de Mondragón. Encajaron la actividad en el primer curso, sin vincularla a ninguna asignatura en concreto. Aunque no aportan datos, los profesores afirman estar satisfechos con la experiencia, en el sentido de que permitió desarrollar conocimientos específicos y generales en los estudiantes. Estos profesores advierten también del esfuerzo que tal resultado reclama: los profesores deben transformar su práctica, mientras que los alumnos deben afrontar una tarea más exigente de lo habitual.

Egido (2006) aplicó una actividad de ABP en los estudios de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid. La actividad se desarrolló con alumnos de segundo curso, sin estar asociada a ninguna asignatura concreta. Según los profesores, la calidad de los informes entregados por los estudiantes fue muy heterogénea, siendo el grueso de los trabajos de pobre calidad. Los profesores achacaron este mal resultado al alto grado de libertad que concedieron a los estudiantes, pues se les brindó poca orientación, resultando abrumadora la tarea para el alumnado. Esto pone de relieve una vez más el papel crítico de las ayudas que ya repasamos más arriba.

Arias-Gundín, Fidalgo y García (2008) recurrieron también al ABP en los estudios de Magisterio de la Universidad de León. Estos profesores lo aplicaron en las asignaturas de *Psicología de la educación y el desarrollo* y *Bases psicológicas de la educación especial* de primer y segundo curso, respectivamente. Los profesores llevaron a cabo un experimento, comparando el método con ABP con una condición control. Según los resultados, el ABP fue más potente en la promoción de habilidades generales, como la capacidad de organización o la de gestión de la información (medidos a través de autoinforme).

Una experiencia más fue la de Briones y Vera (2012) en los estudios de Magisterio de la Universidad de Valladolid, dentro de la asignatura *Psicología del desarrollo* de primer curso. Los profesores compararon la carga de trabajo asociada a

esta asignatura con la vinculada a otras asignaturas que seguían métodos docentes convencionales. Los resultados de tal comparación mostraron que participar en una actividad de ABP reclama más tiempo y esfuerzo sostenido durante todo el cuatrimestre que hacerlo en asignaturas con métodos ordinarios, donde el esfuerzo se vincula a la evaluación final. Habida cuenta de que el ABP puede propiciar aprendizaje profundo y desarrollo de competencias, cabe decir que ese mayor esfuerzo se rentabiliza. O sea, el ABP exige más pero también da más; además, conviene resaltar que la satisfacción global no se vio mermada en la condición de ABP, donde la implicación fue mayor. Esta conclusión es consistente con las reflexiones de Arregi et al., antes mencionadas.

En virtud de estas experiencias, podemos afirmar que las actividades de ABP comienzan a tener una presencia notable en los estudios de Magisterio de las facultades de Educación españolas. Hay que apuntar también, no obstante, que en muchos casos se trató de experiencias piloto. Esto es, la experiencia se llevó a cabo durante un curso académico concreto, pero no tuvo continuidad. Por consiguiente, y para concluir, cabe decir que las actividades de ABP en Magisterio son un método prometedor que va ganando cierta presencia pero que necesita mayor implantación y desarrollo.

REFERENCIAS

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (8), 431-444.
- Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M. P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education*, 23 (1), 119-122.
- Briones, E. y Vera, J. (2012). Aprendizaje basado en problemas (ABP): percepción de carga de trabajo y satisfacción con la metodología. Comunicación presentada en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander.
- Chanlin, L. y Chan, K. (2004). Assessment of PBL design approach in a dietetic web-based Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 31 (4), 437-452.
- Dochy, F., Segersb, M., Van den Bosscheb, P. y Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-Based Learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- Egido, I. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (57), 137-149.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

- García, J. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Editum.
- Gijsselaers, W. H. (1996). Connecting problem based practices with educational theory. En L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 13-21). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hmelo, C. E., Gotterer, G. S. y Bransford, J. D. (1997). A theory-driven approach to assessing the cognitive effects of PBL. *Instructional Science*, 25, 387-408.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.
- Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 21-39.
- Hung, W., Jonassen, D. H. y Liu, R. (2008). Problem-Based Learning. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer y M. P. Driscoll (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 486-506). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2011). *ABP en Ingeniería y Ciencias exactas*. Disponible en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abpinge.htm.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec., E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, LOE (BOE 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (BOE 10/12/2013).
- Marco-Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Martín, C., Calleja, M. A. I. y Navarro, J. I. (2009). La naturaleza humana en la Psicología del desarrollo. En C. Martín y J. I. Navarro (coords.), *Psicología del Desarrollo desarrollo para docentes* (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68, 37-60.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68, 103-122.
- Plaza, F. J., Gómez, E., López, A. C. y Fernández-Fuertes, A. A. (2010). Reflexiones en torno a una experiencia de Evaluación Continua en el EEES. *Docencia e Investigación*, 20, 11-32.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand

Oaks: Sage Publications.

Walker, A. y Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 12-43.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Disponible en http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf.

3

Aprendizaje y desarrollo psicológico I

ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES
JOSÉ ANTONIO LABRA PÉREZ
ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Esta asignatura se ubica en la materia Aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los planes de estudio del Grado en Magisterio, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Tiene una duración de seis créditos, pertenecientes al módulo de Formación Básica, y se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso de estas titulaciones.

Esta asignatura, junto con la de Aprendizaje y desarrollo psicológico II, trata de ser una integración de las tradicionales Psicología de la educación y Psicología del desarrollo, frecuentes en los antiguos planes de estudio de Magisterio. Con esta síntesis se busca conseguir una mejor contextualización de la enseñanza, así como evitar repeticiones innecesarias, como las que a veces se producen al tratar las teorías psicológicas, ya que éstas tienden a ser las mismas para describir y explicar el aprendizaje y el desarrollo humano.

2. COMPETENCIAS TRABAJADAS

Como no podría ser de otra forma, los progresos del estudiante se van a analizar mediante la demostración de competencias, que serán evaluadas en atención a los conocimientos declarativos y procedimentales, como principales fuentes de evidencia.

2.1. Competencias genéricas

La actividad docente ha de tener en cuenta tanto las competencias genéricas como las específicas del plan de estudios. Dentro del primer grupo, en Aprendizaje y desarrollo psicológico I se trabajan cuatro competencias básicas de los Títulos de Grado (CB), una competencia transversal definida por la UC para los estudios adaptados al EEES (CT) y tres competencias generales del Título de Maestro (CG); esto hace un total de ocho competencias genéricas:

- CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación

secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

- CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CT4. Que los estudiantes cultiven su capacidad de aprendizaje autónomo, además de las competencias interpersonales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración grupal en contextos social y culturalmente diversos, la capacidad crítica y autocrítica, y la autorregulación emocional.
- CG4. Actitud y capacidad para apoyar, desde su papel de docente, la construcción de un desarrollo integral por parte de cada estudiante, de manera que crezcan como ciudadanos responsables, respetuosos y éticamente comprometidos.
- CG7. Actitud y capacidad comunicativa y socio-emocional para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo con compañeros, familias y otros agentes educativos y servicios de la comunidad, para generar un clima escolar positivo, así como para desarrollar dichas capacidades en sus alumnos.
- CG10. Actitud y capacidad para adaptar los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje a las características psicoevolutivas, tanto generales de la etapa educativa como personales, y a la diversidad individual y socio-cultural de sus alumnos, persiguiendo el logro de los objetivos básicos para todos.

2.2. Competencias específicas

También cabe hablar de una serie de competencias específicas a estas titulaciones (CE) y a la materia en la que se inserta la asignatura (CM). En Aprendizaje y desarrollo psicológico I se han definido cuatro competencias de este tipo:

- CE5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- CE8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- CE10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor

docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

- CM1. Comprender los procesos de aprendizaje en el contexto familiar, social y escolar.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los docentes solemos afirmar que lo que pretendemos esencialmente es que los estudiantes «comprendan» la materia; sin embargo, no siempre está muy claro el significado de esa palabra. En este sentido, aunque los estudiantes suelen tener excelentes ideas sobre la potencial utilidad y aplicaciones de los aprendizajes fuera del contexto académico, lo cierto es que en la práctica el estudio de las asignaturas habitualmente se convierte en lo que consideran que puede satisfacer los requisitos de la evaluación (Biggs, 2005).

En nuestra opinión, especificar claramente los resultados de aprendizaje contribuye a clarificar qué es lo que se espera de los estudiantes y, por ende, debería fomentar una actitud más activa en nuestro alumnado. En concreto, en la guía docente de esta asignatura se hace referencia a ocho resultados de aprendizaje:

- Someter a revisión las ideas previas sobre inteligencia, diferencias sexuales, culturales e individuales, el peso de la herencia y del ambiente, etc., a la luz de los datos científicos aportados y contruidos en esta asignatura, distinguiendo los mitos y estereotipos de lo que es conocimiento comprobado y riguroso.
- Comprender y manejar con rigor y precisión el vocabulario específico de esta asignatura, así como informaciones y lecturas científicas sobre aprendizaje y desarrollo psicológico infantil.
- Describir cómo acontecen diferentes tipos de aprendizaje (por ejemplo, de conductas, de conceptos, de procedimientos, socioemocionales, etc.), resaltando la importancia de considerar diferentes factores (por ejemplo, cognitivos, emocionales, motivacionales, sociales y culturales).
- Relacionar las características del desarrollo de la etapa (es decir, principales hitos de la secuencia evolutiva) con los procesos de aprendizaje en diferentes contextos (por ejemplo, escolar y familiar), para posteriormente aplicar este conocimiento al análisis de las tareas escolares y los recursos educativos.
- Conocer los principales contextos de aprendizaje y desarrollo (por ejemplo, escuela, familia, iguales, medios de comunicación, etc.) y ser capaz de analizarlos críticamente, con el fin de poder usar este conocimiento en beneficio de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil.
- Conocer tanto las actitudes, las estrategias y las actuaciones docentes, como las técnicas y procedimientos adecuados para la promoción de la convivencia en el aula.
- Saber diseñar tareas de aprendizaje y actuaciones docentes dirigidas a promover el aprendizaje escolar y el desarrollo psicológico.

- Saber ofrecer a las familias, dentro de una actitud de respeto y escucha activa, algunas pautas educativas sencillas que les orienten en su función educadora.

4. OBJETIVOS

El objetivo general de los títulos de grado a los que nos venimos refiriendo consiste en posibilitar una formación inicial lo suficientemente sólida como para que los futuros egresados puedan estar plenamente capacitados para comenzar a ejercer su desempeño profesional con garantías. Teniendo presente esta función académica y social, en la guía docente de Aprendizaje y desarrollo psicológico I aparecen recogidos cuatro objetivos de aprendizaje:

- Comprender cómo se desarrollan y cómo aprenden los niños.
- Conocer intervenciones educativas que pueden promover ese desarrollo y aprendizaje.
- Ser capaz de identificar esos desarrollos y aprendizajes e intervenciones correspondientes, juzgar el ajuste entre ambos y plantear propuestas de mejora.
- Desarrollar habilidades comunicativas y de trabajo cooperativo.

5. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA

El perfil formativo que dibujan las competencias previamente expuestas tiene como referente fundamental un conjunto de características propias del aprendizaje y de la formación superior, comúnmente aceptadas en la actualidad: por una parte, un aprendizaje activo con una clara orientación experiencial, que estimule la comprensión profunda de la asignatura; por otra, una formación que permita a los profesionales en ciernes gestionar su propio aprendizaje, desarrollando su iniciativa y autonomía, a la vez que se fortalece una actitud de responsabilidad y colaboración (Santos Guerra, 2010). A continuación nos disponemos a detallar los cinco ejes temáticos en los que se organizan los contenidos, con los que pretendemos alcanzar tal perfil formativo:

Eje temático I. Modelos explicativos de aprendizaje y desarrollo infantil (1.ª, 2.ª y 3.ª semana)

Las diferentes formas de entender el acto educativo tienen una clara fundamentación filosófica y psicológica más o menos explícita; por eso, pensamos que una asignatura como la que nos ocupa quizá debería partir precisamente de esa fundamentación. De forma específica, el primer eje temático de la asignatura va a girar en torno a los siguientes puntos de interés:

- *La naturaleza humana*: principales paradigmas (organicista, mecanicista y contextual-dialéctico) e implicaciones educativas.

- *Planteamientos psicológicos sobre el aprendizaje y el desarrollo*: teorías del aprendizaje (conductismo y aprendizaje social), cognitivas (constructivismo), contextuales (sociocultural y bioecológica) y sociobiológicas (evolucionista y de la maduración).

Eje temático II. Contextos y factores de aprendizaje y desarrollo (4.^a, 5.^a y 6.^a semanas)

En consonancia con los planteamientos de algunos modelos teóricos, como el ecológico (Bronfenbrenner, 1987) o la teoría sociocultural (Vygotski, 1977), en los últimos años han aumentado considerablemente los estudios que tratan de conectar el desarrollo cognitivo infantil con el socio-emocional. Con ello, se ha roto con dos tradiciones investigadoras y de intervención independientes, entre las que no ha habido una gran convergencia.

Este cambio nos parece especialmente interesante en el contexto educativo, por las implicaciones que de él se derivan. Dado que, por ejemplo, la competencia emocional requiere de determinadas habilidades sociocognitivas o que los estados emocionales pueden dificultar o facilitar el procesamiento cognitivo, estas evidencias deberían tenerse en cuenta en la práctica docente. Esta es la idea central sobre la que se desarrollan los siguientes contenidos:

- *Principales áreas de aprendizaje y desarrollo*: física y motora, cognoscitiva y emocional y social.
- *Contextos básicos de aprendizaje y desarrollo*: familia, escuela y grupo de iguales.

Eje temático III. Aprendizaje de conductas: perspectivas teóricas y aplicaciones (7.^a, 8.^a y 9.^a semanas)

Al poner de relieve los diferentes procesos que rigen el aprendizaje conductual, otorgamos una especial atención a las posibles aplicaciones de los programas de refuerzo; con ese fin introducimos unas nociones básicas para el análisis y la modificación de conducta en el aula. Del mismo modo, para nosotros es clave que los futuros docentes sean capaces de incorporar a su ejercicio profesional los hallazgos sobre cómo aprendemos los seres humanos por medio de la observación. Por último, pretendemos la adquisición de aquellas competencias necesarias para la adecuada gestión de la disciplina en contextos educativos. Estas premisas se vinculan con la elección de los siguientes contenidos:

- *Aprendizaje asociativo*: condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje observacional.
- *Modificación de conducta*: análisis funcional y procedimientos (tipos de reforzadores, programas de refuerzo y técnicas operantes).
- *Aprendizaje social*: la mediación de los procesos cognitivos y motivacionales

en el aprendizaje social.

- *Disciplina escolar*: prevención e intervención (modelo conductista y disciplina inductiva).

Eje temático IV. Dimensión cognitiva del aprendizaje y del desarrollo (10.^a, 11.^a y 12.^a semanas)

Para poner de relieve las implicaciones educativas de una representación del conocimiento, que vaya más allá de la mera recepción-retención del mismo, se debería evidenciar la importancia de promover aprendizajes significativos. Por ende, podría parecer acertado concentrar los posibles puntos de interés de este tema en, primero, los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición del conocimiento; segundo, en los requisitos para promover que los niños pasen de «pensar en el conocimiento» a «pensar con él»; y tercero, en el uso de estrategias que posibiliten la autonomía en los procesos de aprendizaje. Estaríamos hablando, por tanto, de tratar los siguientes contenidos:

- *La representación del conocimiento*: procesos psicológicos básicos (atención, percepción y memoria) y conocimientos previos.
- *Aprendizaje constructivo*: rasgos, condiciones e intervención, y el cambio conceptual.
- *Aprender a aprender*: resolución de problemas, metacognición y estrategias y técnicas de aprendizaje.

Eje temático V. Dimensiones motivacional y emocional del aprendizaje y del desarrollo (13.^a, 14.^a y 15.^a semanas)

Es importante conocer las características y aplicaciones, tanto del proceso motivacional como del emocional en las actividades de enseñanza-aprendizaje, pero sin duda lo es más ser capaz de hacer sugerencias para mejorarlos, habida cuenta de la importancia de las primeras relaciones afectivas y cómo éstas posibilitan la exploración del mundo y la autonomía personal. Nuestra aspiración, por tanto, es que los futuros egresados de la titulación sean capaces de motivar a sus alumnos, de estimular su interés y de cuidar el espacio de comunicación e interacción privilegiada que supone el aula. Por ello, en la asignatura se abordan los siguientes contenidos:

- a) *El apego*: componentes, etapas y tipos, y pautas interactivas que conducen a un estilo de apego seguro.
- b) *Proceso motivacional*: expectativas, metas y atribuciones, motivación intrínseca y extrínseca, y éxito y fracaso escolar.
- c) *Proceso emocional*: autorregulación y competencia emocional, educación emocional y afectiva, y el clima afectivo en el aula.

Sin ánimo de ser exhaustivos, las principales modalidades de enseñanza de la

asignatura posiblemente sean las clases teóricas, las clases prácticas, las tutorías tanto individuales como de grupo, y por último las horas de estudio y trabajo autónomo. Pasamos a referirnos brevemente a ellas.

Las clases teóricas han sido concebidas como un mero instrumento de transmisión de información a los alumnos, especialmente útil ante una gran audiencia (Barret, 2005). Sin embargo, existen otros métodos expositivos valiosos para grupos amplios: el análisis crítico de documentos audiovisuales o los debates sobre textos podrían ser buenos ejemplos de ello; además, más allá de la simple transmisión de información, esta modalidad es interesante para exponer contenidos básicos, relaciones entre conceptos, realizar demostraciones y presentar experiencias prácticas, que ayuden a asimilar los contenidos de la asignatura (De Miguel, 2006; Zabalza, 2004). Éste es precisamente el enfoque que tienen las 30 horas de clase de naturaleza teórica de Aprendizaje y desarrollo psicológico I.

Las clases prácticas son primordiales para que los alumnos sean agentes activos en la construcción de su conocimiento, pero también para evidenciar la continuidad entre los aprendizajes teóricos y el desempeño profesional (Prensky, 2010). La diferencia principal entre clase teórica y clase práctica radica en que mientras en la primera los contenidos se desarrollan generalmente de manera expositiva, en las clases prácticas esos conocimientos se aplican (por ejemplo, análisis de casos, debates dirigidos, etc.).

Las tutorías son el vehículo hacia una relación más personalizada con el alumnado. Es indudable que constituyen un gran apoyo para consolidar aprendizajes; asimismo, al proporcionar un trato más directo, también facilitan un trabajo con las actitudes y las teorías implícitas de los estudiantes (Pozo, 1996; Rué, 2007). Por este motivo, nos resultan especialmente interesantes las tutorías individuales presenciales, aunque también estamos abiertos a que éstas sean en grupo y/o virtuales.

Por último, dentro de la planificación de Aprendizaje y desarrollo psicológico I están previstas 30 horas de trabajo en grupo y 45 horas para el estudio y el trabajo autónomo del alumno, que finalmente se traducen en una media de 5 horas semanales de trabajo no presencial. En nuestra opinión, esas 75 horas constituyen un referente importante para la planificación de la asignatura: pretendemos que la carga de trabajo del estudiante se ajuste a ese valor; por eso, siendo conscientes de las dificultades que puede entrañar este cálculo (Menéndez Varela, 2009), ponemos un especial empeño en que la comunicación con los estudiantes sea fluida.

6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El conocimiento de los contenidos teóricos abordados en la asignatura (clases y lecturas obligatorias) se evalúa mediante un único examen con formato de prueba objetiva en el período establecido por la Facultad para ello. El peso que tiene ese examen en la calificación final del alumno es del 50 por 100.

El resto de elementos evaluables que entran a formar parte de dicha calificación son actividades prácticas relacionadas con los temas tratados. En concreto, un 15 por 100 de la calificación está reservado para el proyecto compartido con la asignatura

Formación en valores y competencias personales para docentes. El resto de la calificación (35 por 100) está vinculado a otro conjunto de actividades realizadas a lo largo del semestre (por ejemplo, comentarios sobre lecturas, análisis de los conceptos nucleares de la asignatura, pequeños trabajos de investigación, debates dirigidos, etc.), que pueden ajustarse cada curso para adaptarse a las características específicas del grupo.

7. BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA

Eje temático I. Modelos explicativos de aprendizaje y desarrollo infantil

Corral, A. (2008). Los fundamentos de la Psicología del desarrollo. En M. Giménez-Dasí y S. Mariscal (coords.), *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia* (pp. 3-20). Madrid: McGraw-Hill.

García, J. R. (2008). Introducción a la Psicología de la educación. En J. R. García, *Proyecto docente y de investigación* (pp. 19-43). Universidad de Salamanca: no publicado.

Eje temático II. Contextos y factores de aprendizaje y desarrollo infantil

Arranz, E. y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). Madrid: Pirámide.

Candau, X. y Ríos, M. (2011). Desarrollo de las competencias psicomotrices. En V. Muñoz, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos Bermúdez, M., B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo, *Manual de Psicología del desarrollo aplicada a la Educación* (pp. 77-96). Madrid: Pirámide.

Eje temático III. Aprendizaje de conductas: perspectivas teóricas y aplicaciones

López, F. (2008). Una condición muy necesaria en la actualidad: la disciplina, la exigencia de límites, la socialización educativa y cívica. En F. López, *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social* (pp. 201-236). Madrid: Pirámide.

Eje temático IV. Dimensión cognitiva del aprendizaje y del desarrollo

Pozo, J. I. (1996). Los diez mandamientos del aprendizaje. En J. I. Pozo, *Aprendices y Maestros* (pp. 555-564). Madrid: Alianza.

Eje temático V. Dimensiones motivacional y emocional del aprendizaje y del desarrollo

López, F. (2009). ¿De qué estamos hablando cuando decimos «Educación sexual»? En F. López, *La Educación sexual* (pp. 17-46). Madrid: Biblioteca Nueva.

REFERENCIAS

- Barret, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M. (dir.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo. *Revista Complutense de Educación*, 20, 381-401.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68, 175-200.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Disponible en http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf.

4

Formación en valores y competencias personales para docentes

RAQUEL PALOMERA MARTÍN
EVA M. GÓMEZ PÉREZ
ELENA BRIONES PÉREZ
ALICIA GÓMEZ-LINARES

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Formación en valores y competencias personales para docentes forma parte del plan de estudios en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria como asignatura básica y troncal, y posee una duración de 6 créditos ECTS. Se imparte de forma presencial en el primer curso y desde el área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Esta asignatura parte del compromiso de la Universidad de Cantabria (UC) de incorporar de forma transversal en todos los planes de estudio aquellas habilidades, competencias y valores considerados fundamentales para la formación integral de sus titulados. Aspectos como la comunicación personal eficaz, la presentación de información de forma sintética y eficaz, la búsqueda de información y creatividad para la solución de problemas, la capacidad de reacción ante situaciones novedosas, y determinadas competencias como la inteligencia emocional, el trabajo en equipo o la gestión del tiempo, constituyen los elementos específicos que pretenden ser distintivos de los graduados de la UC. Además, se procura que estos estudiantes reciban enseñanzas sobre los derechos humanos, dentro de una educación enmarcada en la cultura de la paz y los valores democráticos.

Este conjunto de competencias, consideradas transversales para todos los estudiantes de la UC, han sido desarrolladas dentro del marco de la formación básica en los planes de estudio de Magisterio, atendiendo, además, a las características específicas propias del trabajo docente.

Algunas de estas características específicas en el rol docente están relacionadas con las competencias personales e interpersonales de comunicación, liderazgo, gestión de grupos, regulación emocional, autoestima, empatía, autoeficacia, asertividad, resolución de conflictos y creatividad, así como con el necesario conocimiento de los derechos de la infancia, como parte esencial de los derechos humanos.

2. COMPETENCIAS TRABAJADAS

El actual marco de las enseñanzas universitarias ha incorporado un nuevo rol docente, vinculado con la adquisición de competencias en su alumnado. Entendemos por competencia la *«capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia»* (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 3). La asignatura de Formación en valores y competencias personales para docentes plantea que los estudiantes que la cursan desarrollen las siguientes competencias, tanto genéricas como específicas.

2.1. Competencias genéricas

Dentro de este primer grupo de competencias genéricas se trabajan tanto competencias básicas de los Títulos de Grado (CB) como competencias transversales definidas por la UC (CT), y competencias generales del título de Maestro (CG), dentro de las cuales destacamos, por su relevancia en esta materia:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio (CB2).
- Que los estudiantes sean capaces de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (CB4).
- Que se apropien racionalmente, desarrollen un compromiso ético y promuevan los Derechos Humanos, los principios de justicia, igualdad de género, igualdad de oportunidades y no discriminación, así como los valores propios de una cultura cívica preocupada por la profundización en la democracia, la solidaridad, la inclusión social, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación y el desarrollo global sostenible, tanto en el espacio público como en su futuro ámbito profesional (CT1).
- Cultiven su capacidad de aprendizaje autónomo, además de las competencias interpersonales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración grupal en contextos social y culturalmente diversos, la capacidad crítica y autocrítica, y la auto-regulación emocional (CT4).
- Actitud y capacidad para apoyar, desde su papel de docente, la construcción de un desarrollo integral por parte de cada estudiante, de manera que crezcan como ciudadanos responsables, respetuosos y éticamente comprometidos (CG4).
- Actitud, además de capacidad comunicativa y socio-emocional para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo con compañeros, familias y otros agentes educativos y servicios de la comunidad, para generar un clima escolar positivo, así como para desarrollar dichas capacidades en sus alumnos (CG7).
- Actitud y capacidad para llevar a cabo propuestas creativas en el marco de su

actividad profesional y para ayudar a sus alumnos al desarrollo de su pensamiento divergente (CG8).

- Compromiso ético con una educación inspirada en los valores democráticos y de inclusión, en la defensa de los derechos humanos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible (CG11).

2.2. Competencias específicas

Asimismo, se trabajan una serie de competencias específicas a estas titulaciones y a la materia de Formación Básica en la que se inserta esta asignatura. Se han definido las siguientes:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (CE4).
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes (CE5).
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa (CE7).
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes (CE10).

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

El hecho de determinar a priori, en una asignatura como la de Formación en valores y competencias personales para docentes, qué es lo que esperamos que los estudiantes adquieran, permite al alumnado de esta asignatura objetivar nuestros propósitos, focalizar y autorregular el trabajo. En este caso, la guía docente plantea los siguientes resultados de aprendizaje:

- Conocer los derechos humanos y los derechos de la infancia. Analizar procesos y proyectos para el desarrollo de dichos derechos.
- Mostrar respeto y tolerancia hacia las diferencias y hacia los demás en las relaciones humanas.
- Conocer, diseñar y ejecutar actividades de desarrollo socio-emocional y moral en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Saber gestionar grupos y desarrollar el bienestar socio-emocional.

4. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

La necesidad explicitada por la universidad respecto a las competencias transversales que deben adquirir todos los estudiantes, modulada por la concreción de las mismas que se han considerado fundamentales para los estudiantes de Magisterio, se muestra en los objetivos expresados en la guía docente de la asignatura y que aparecen a continuación:

- Instruir sobre los derechos humanos y los derechos de la infancia para su defensa y su promoción en los contextos educativos.
- Desarrollar las propias competencias, tanto emocional, social, comunicativa como creativa.
- Facilitar el bienestar integral en la infancia a través de la labor docente.

5. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA

La materia se ha articulado en dos bloques, caracterizados por dos aspectos definitorios; por un lado, el de los contenidos que se tratan, y en segundo lugar, por la metodología específica con la que se abordan. El primero de estos bloques se refiere a la formación en valores, y el segundo al entrenamiento en competencias personales. Una explicación más extensa sobre la metodología, contenidos y evaluación de la asignatura puede verse en Gómez- Linares, Briones, Palomera y Gómez-Pérez (2012).

5.1. Bloque de valores

La declaración de Bolonia sitúa a la Universidad en un contexto de enseñanza y aprendizaje basado en la necesidad de que los estudiantes universitarios sean capaces de afrontar eficazmente problemas complejos. Este objetivo ha planteado la necesidad de un cambio metodológico acorde con el rol del docente como facilitador en la construcción del conocimiento que el discente deberá realizar.

En este primer bloque de la asignatura, correspondiente a la formación en valores, se ha utilizado como metodología un conjunto de procedimientos que abarcan desde las exposiciones realizadas por parte de los docentes o las prácticas de aula relativas a los contenidos propuestos, hasta la utilización de la estrategia cooperativa de la técnica puzzle.

En la aplicación de la técnica puzzle se siguieron los pasos básicos descritos por sus autores (Aronson y Patnoe, 2011). Así, se comenzó por dividir los contenidos en los siguientes cuatro segmentos, seleccionando lecturas académicas para cada uno de ellos:

- Educación y Derechos Humanos. Contenidos de una pedagogía de la convivencia.
- Derechos del menor. Vulnerabilidad, riesgo y maltrato.
- La escuela y el docente en la protección del menor. La detección y notificación

de situaciones de desprotección infantil.

— La intervención educativa y la colaboración entre escuela y agentes sociales.

En la técnica puzle, uno de los pasos fundamentales es el de la selección y asignación de las lecturas a los grupos específicos de trabajo. Puesto que el objetivo final será la resolución de un caso práctico por parte del alumnado, las lecturas trabajadas deben abarcar los conocimientos necesarios para su resolución.

El siguiente paso consiste en constituir los grupos de formación, integrados por al menos cuatro estudiantes cada uno, para garantizar que el grupo conoce las lecturas académicas, dado que éstas son distribuidas entre los componentes del grupo (una por cada estudiante). Los estudiantes disponen de una semana para trabajar individualmente el material que se les asigna, orientándoles en dicho aprendizaje a partir de una serie de cuestiones que deberán resolver para cada lectura (por ejemplo, construcción de un mapa conceptual).

Posteriormente se forman los grupos de expertos con los participantes que hayan trabajado el mismo material. Estos grupos de expertos, integrados por cuatro o cinco estudiantes, disponen de un tiempo específico (una semana y media) para discutir los principales puntos de la lectura y resolver las actividades propuestas para cada una. De esta manera se orienta a los grupos de expertos, al igual que para el trabajo individual, mediante una serie de cuestiones que les permita analizar con mayor profundidad la información.

Por último, los estudiantes regresan a su grupo de formación. En ese momento cada estudiante deberá manejar con soltura la información que ha trabajado, pues cada uno de ellos será el docente de dicho material en su grupo. Con objeto de que todos integren los conocimientos adquiridos por cada miembro del grupo, resolverán un caso que requerirá del análisis de una situación contextualizada abordando las distintas temáticas de las lecturas trabajadas. Finalmente, cada grupo de formación expondrá al gran grupo el análisis y soluciones que han elaborado y propuesto para resolver el caso.

Cabe señalar que el rol del profesor en el aula se centra en clarificar a los alumnos las dudas relativas a las tareas que se presentan en cada fase, así como orientarles en su resolución, alentándoles a consultar tanto el material suministrado como otras posibles fuentes bibliográficas. Durante el transcurso de este trabajo individual y de grupos de expertos y de formación las docentes realizaron tres exposiciones teóricas y se propuso además una práctica complementaria en el aula sobre los derechos humanos a realizar en el grupo de formación. La cronología de los pasos seguidos en la aplicación de la técnica puzle aparece descrita en la figura 4.1, así como las actividades adicionales desarrolladas en cada paso.

BLOQUE 1. FORMACIÓN EN VALORES	
1.ª semana	— Explicación de la técnica puzzle, creación de los grupos de formación y asignación individual de los cuatro bloques temáticos, para finalmente construir los grupos de expertos. — Práctica en los grupos de formación: Los Derechos Humanos. Un nuevo planeta.
2.ª semana	— Exposición: Marco de los Derechos Humanos. — Entrega del trabajo individual sobre cada lectura. — Trabajo en el aula en el grupo de expertos.
3.ª semana	— Trabajo en el aula en el grupo de expertos. — Exposición: La escuela frente a la desprotección infantil.
4.ª semana	— Entrega del trabajo realizado en el grupo de expertos. — El grupo de formación trabaja en el aula la resolución de un caso. — Exposición: Los valores y el desarrollo moral.
5.ª semana	— El grupo de formación finaliza la resolución del caso. — Exposición de cada grupo de formación en el gran grupo.

Figura 4.1.—Programación del bloque de la asignatura dedicada a la formación en valores.

5.2. Bloque de competencias personales

El segundo bloque es abordado de forma experiencial a través de diversas metodologías.

Cada semana se aborda una temática relacionada con alguna competencia personal o interpersonal docente. Las temáticas abordadas en este bloque y su programación aparecen desarrolladas en la figura 4.2.

BLOQUE 2. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PERSONALES	
6.ª semana	— Exposición del marco conceptual: Inteligencia emocional.
7.ª semana	— Comunicación eficaz: comunicación verbal y no verbal.
8.ª semana	— Procesos grupales: trabajo eficaz en equipo.
9.ª semana	— Procesos grupales: liderazgo en equipos de trabajo.
10.ª semana	— Regulación emocional interpersonal. Autoeficacia, satisfacción y <i>burnout</i> en los docentes.
11.ª semana	— Autoestima y empatía en la educación.
12.ª semana	— Asertividad y resolución de conflictos interpersonales.
13.ª semana	— Creatividad e innovación en la educación.
14.ª semana	— Educando para la felicidad.
15.ª semana	— Trabajo en grupo para la resolución del caso propuesto en el PID.

Figura 4.2.—Programación del bloque de la asignatura dedicado a la formación en competencias personales.

Estas temáticas se distribuyen entre los grupos de formación que fueron creados al abordar el bloque de valores. Se les facilita desde el primer día, mediante la plataforma virtual de la asignatura, una serie de lecturas que les permita elaborar el material, que finalmente presentarán en el gran grupo y que será complementado por el docente en otra sesión de la semana. La presentación al gran grupo se realiza mediante exposición de contenidos, para la cual existe completa libertad siempre y cuando los contenidos estén presentes y exista una intención educativa en la iniciativa (normalmente los estudiantes utilizaron grabaciones y propuestas de actividades prácticas, fundamentalmente mediante *role-playing*, dinámicas grupales y dramatizaciones audiovisuales). Dichas exposiciones están precedidas por una tutoría grupal obligatoria para la planificación y clarificación de dicha exposición, así como una tutoría posterior para la visualización conjunta de la grabación de la exposición y *feedback* grupal.

Además de las exposiciones grupales y explicaciones del profesor, todas las semanas se dedica un tiempo a practicar la competencia que corresponda realizando diversas actividades mediante *role-playing*, modelado, moldeado, dinámicas grupales, ejercicios individuales de introspección, relajación, etc.

6. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

El sistema de evaluación empleado se ajusta a la metodología expuesta, como puede observarse en la tabla 4.1.

La calificación final en la asignatura consiste en la media ponderada de los tres trabajos desarrollados en el bloque de valores, el examen final sobre las lecturas expuestas en clase, la nota final del PID, la observación del profesor sobre la implicación y aportación durante las clases presenciales en competencias personales, la media de la auto/hetero-evaluación del trabajo en grupo y la media de valoraciones de la exposición grupal.

La valoración de la exposición grupal es llevada a cabo por dos grupos, que junto a la valoración del docente da lugar a una media, que a su vez es ponderada en función de la semana en que se ha llevado a cabo la exposición (cada semana decrece unas décimas la puntuación, al disponer de más tiempo y experiencia para llevarlo a cabo); la evaluación de la exposición se realiza a través de una rúbrica y está focalizada en el grado de presencia de las habilidades comunicativas, de coordinación grupal y creativas necesarias para su consecución.

Al finalizar el curso, cada estudiante realiza una autoevaluación, así como una heteroevaluación de cada uno de sus compañeros de grupo (de la que se obtiene una media), utilizando una rúbrica en relación al trabajo en equipo, aportaciones, compromiso, esfuerzo, actitud, etc.

TABLA 4.1
Descripción de la evaluación en la asignatura de Formación en valores y competencias personales para docentes

Bloque I: Formación en valores	Bloque II: Formación en competencias personales	PID
26,5 %	58,5 %	15 %
Nota media de:	30 % Examen tipo test de lecturas obligatorias.	Resolución de un caso
— Trabajo individual.	15 % Exposición grupal.	
— Trabajo del grupo de expertos.	10 % Auto/heteroevaluación del trabajo en grupo.	
— Trabajo del grupo de formación.	3,5 % Observaciones docentes de la práctica de aula.	

7. BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA

Para el desarrollo de la asignatura se facilitaron lecturas obligatorias mediante la plataforma Moodle, así como material complementario. A continuación presentamos las lecturas facilitadas y obligatorias en cada bloque temático.

I. Bloque de valores

Educación y Derechos Humanos. Contenidos de una pedagogía de la convivencia:

Jares, X. (2006). Sobre la convivencia y los contenidos de una pedagogía de la

convivencia. En X. Jares, *Pedagogía de la convivencia* (pp. 17-45). Barcelona: Graó.

Jares, X. (1998). Educación y Derechos Humanos. *Cuadernos Bakeaz*, 29, Serie de educación para la paz. Bilbao: Bakeaz.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Amnistía Internacional (2010). *El estado de los derechos humanos en el mundo*. Madrid: Ed. EDAI.

Amnistía Internacional (1995). *Educación en Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Derechos del menor. Vulnerabilidad, riesgo y maltrato:

González, R. M. y Guinart, S. (2011). Conceptos clave: vulnerabilidad, riesgo y maltrato. En R. M. González y S. Guinart, *Alumnado en situación de riesgo social* (pp. 49-91). Barcelona: Graó.

Gómez-Pérez, E. (2011). La institución educativa y el maltrato infantil: situación actual y retos futuros. *Plenario Congreso Internacional Psicología Educativa*. Valladolid.

La escuela y el docente en la protección del menor. La detección y notificación de situaciones de desprotección infantil:

González, R. M. y Guinart, S. (2011). Detección: ¿por dónde empezar? Alumnado en situación de riesgo social. En R. M. González y S. Guinart, *Alumnado en situación de riesgo social* (pp. 117-138). Barcelona: Graó.

Gómez-Pérez, E. (2002). *Guía para la Atención al Maltrato Infantil desde la escuela*. Santander: Servicio Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2011). *Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el Sistema Educativo*. Disponible en https://www.educantabria.es/docs/planes/m_infantil/GUIA%20RÁPIDA%20detección

Observatorio Estatal de Infancia (2008). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil*. Madrid: Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

La intervención educativa y la colaboración entre escuela y agentes sociales:

González, R. M. y Guinart, S. (2011). ¿Qué podemos hacer? La intervención educativa. En R. M. González y S. Guinart, *Alumnado en situación de riesgo social* (pp. 155-184). Barcelona: Graó.

Henderson, N. y Milstein, M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Madrid: Paidós.

II. Bloque de competencias personales

Marco conceptual:

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Comunicación verbal y no verbal:

Roca, E. (2005). Comunicación y comunicación no verbal. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 63-82). Valencia: ACDE.

Roca, E. (2005). Conversaciones y comunicación eficaz. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 83-102). Valencia: ACDE.

Procesos grupales:

West, M. (2003). Dirección de equipos. En M. A. West, *El trabajo eficaz en equipo* (pp. 153-178). Barcelona: Paidós.

Jiménez, F. (2000). El desarrollo de la reunión. En F. Jiménez, *Organización de reuniones y dirección de grupos* (pp. 91-117). Madrid: Fundación para la formación de altos profesionales.

Liderazgo:

Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), 38-47.

Macik-Frey, M., Campbell, J. y Cooper, C. L. (2009). Authentic leadership as a pathway to positive health. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 453-458.

Regulación emocional interpersonal:

Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo* (pp. 83-97). Madrid: Pirámide.

Autoestima y empatía:

Pallarés, E. (2011). *La autoestima* (pp. 12-19, pp. 60-71, pp. 94-101, pp. 186-195). Bilbao: Ed. Mensajero

Martínez-Otero Pérez, V. (2011). La empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

Asertividad y resolución de conflictos:

Roca, E. (2005). Responder asertivamente a las críticas. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 151-170). Valencia: ACDE.

Roca, E. (2005). Conflictos interpersonales. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 119-138). Valencia: ACDE.

Creatividad e innovación docente:

Craft, A. (marzo, 2011). *An analysis of research and literature on creativity in education* (pp. 13-28). Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

Felicidad:

Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (pp. 247-273). Madrid: Pirámide.

REFERENCIAS

Aronson, E. y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3.^a ed.). Londres: Pinter & Martin, Ltd.

Gómez Linares, A., Briones, E., Palomera, R. y Gómez, E. (2012). Formación en valores y competencias personales para docentes a través del aprendizaje activo. Libro de Actas del V Congreso Mundial Estilos de Aprendizaje. Santander, junio.

5

¿Cómo desarrollamos la innovación educativa?

ALICIA GÓMEZ-LINARES
ELENA BRIONES PÉREZ

Como describíamos en el primer capítulo, nuestro objetivo era desarrollar una experiencia educativa integrando dos asignaturas de Psicología (*Aprendizaje y desarrollo psicológico I* y *Formación en valores y competencias personales para docentes* – FVCPD) en la formación inicial de maestros mediante el ABP y la colaboración, tanto de estudiantes como de docentes.

En este capítulo vamos a explicar en detalle qué pasos secuenciales seguimos los profesores para organizarnos y para gestionar las tareas con los estudiantes, qué materiales empleamos para desarrollar nuestra metodología y cómo evaluamos la experiencia.

Por último, explicamos brevemente las características de la revisión llevada a cabo por los tutores responsables de cada caso seleccionado, con objeto de optimizarlos de cara a su publicación en este libro.

1. INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNES Y DISTRIBUCIÓN DE TAREAS

Una vez aprobada nuestra propuesta en la I Convocatoria de Innovación Docente de la UC, nos reunimos presencialmente los dos equipos de expertos de ambas asignaturas implicadas para: 1) compartir las guías docentes; 2) seleccionar tanto las competencias como los contenidos sobre los que versar la creación de los materiales, y 3) distribuir estos aspectos entre cada uno de los docentes.

Por otra parte, se solicitó al servicio integrado de recursos virtuales para la enseñanza de la UC que crease un curso virtual en la plataforma Moodle, con objeto de facilitar la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, además de cumplir las siguientes funciones:

1. Compartir la información entre los profesores.
2. Presentar los materiales a los estudiantes.
3. Visibilizar el calendario del proyecto.
4. Recoger los informes realizados por el alumnado.

2. CREACIÓN DE LOS CASOS-PROBLEMA

Cada uno de los docentes elaboró al menos, un caso-problema, y todos ellos fueron revisados por todo el equipo considerando las indicaciones de Prieto (2008) para la redacción de problemas. Esta revisión consistió en asegurarnos de que aparecieran temáticas de las dos asignaturas de una manera integrada, además de que siguieran un formato atractivo y semejante en cuanto a estructura y extensión. Asimismo, acordamos las preguntas-guía que cada caso debía contener para orientar su resolución (véase tabla 5.1).

TABLA 5.1
Preguntas-guía elaboradas para orientar a los estudiantes en la resolución de cada caso

Preguntas-guía para la reflexión y resolución del caso
1. ¿Qué procesos personales e interpersonales están en juego? 2. ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo están presentes? 3. ¿Qué agentes están implicados en el caso? 4. ¿Qué se puede hacer para mejorar-optimizar la situación?

A continuación, en la tabla 5.2 presentamos la descripción de los contenidos y procesos abordados en cada uno de los doce casos.

TABLA 5.2
Descripción de los contenidos y procesos abordados en cada caso

Casos	Contenidos y procesos
1.º Cuando parece un callejón sin salida	Se presenta el fenómeno del <i>burnout</i> en una docente y los procesos personales (por ejemplo, regulación emocional, motivación) e interaccionales asociados al mismo (por ejemplo, asertividad, liderazgo, convivencia).
2.º ¿Una píldora de empatía?	Se describe una situación de diversidad dentro del aula infantil atendiendo a las necesidades específicas de aprendizaje, a las competencias socioemocionales y al bienestar de los agentes de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, familia, orientadores...).
3.º ¿Yo con vosotros jugar puedo?	Una situación compleja de adaptación psicosocial y cultural de un estudiante inmigrante desvela elementos relativos a la convivencia y habilidades de comunicación. También se enfoca la transición del desarrollo emocional y social de la infancia a la adolescencia.
4.º Juan se va y Marta no llega	Un profesor veterano se enfrenta a una clase con una gran heterogeneidad en los niveles y ritmos de aprendizaje. Se dibujan las emociones tanto del profesor como de una alumna con dificultades, que necesitan de atención centrada en los procesos de regulación emocional y motivacional.
5.º Error de novato	Un docente de Primaria, recién titulado y entusiasta con la oratoria y la profundización del conocimiento, descuida procesos de desarrollo evolutivo, gestión de aula y disciplina.
6.º	Se presenta un contraste entre las necesidades propias del entorno socio-familiar y el

Christian, un diamante en bruto	educativo de un estudiante motivado y competente de etnia gitana. Expectativas encontradas entre ambos ámbitos enfrentan a Christian a la construcción de su propia identidad y a una situación de vulnerabilidad personal y social.
7.º ¿Un juego de niños?	Se describe la preocupación y reprobación de unos padres por la identidad sexual de su hijo y también las carencias formativas y actitudinales del docente al atender a los padres.
8.º ¿Hicimos algo malo?	Se presenta una situación en la cual la docente reacciona de manera inadecuada ante los comportamientos de descubrimiento de la propia sexualidad. Además, se atiende al impacto que estas reacciones tienen sobre el desarrollo afectivo sexual en la etapa de educación infantil.
9.º Una historia X	Aquí tenemos otro escenario en la etapa de Educación Primaria en el que se ponen a prueba las habilidades de una docente a la hora de saber llevar la clase en todo momento. También se trata la curiosidad que suscita en los niños y niñas aquellos temas que, como la sexualidad, son tratados como un tabú.
10.º El caso de Carlos ¹	Un miembro de la comunidad educativa detecta una situación de maltrato y negligencia por parte de los padres hacia sus hijos. Se describen las implicaciones sobre el bienestar de los menores y se evidencia la necesidad de una acción coordinada para su gestión.
11.º Daniel, el travieso	Es tema central la regulación emocional de estudiantes y profesora en un aula de Primaria en la que se viven faltas recurrentes de disciplina, así como una inadecuada gestión de los comportamientos disruptivos de un grupo de alumnos.
12.º Pedro, el amigo sabio	Este es el único caso que solicita la identificación y optimización de una experiencia educativa innovadora, que potencia el contacto intergeneracional positivo y el conocimiento del entorno.

¹ El caso de Carlos ha sido tomado de González y Guinart (2011, p. 175).

3. ELABORACIÓN DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN Y ESTRUCTURA DEL INFORME

El equipo de docentes diseñó una rúbrica de evaluación (véase en el Anexo 1) atendiendo a distintos criterios que evalúan las competencias que se entrenan con esta actividad. Para ello, además de recoger una valoración global del trabajo presentado, se contemplan los siguientes criterios:

- *Capacidad de análisis.* Aquí se revisa si los alumnos han sido capaces de diseccionar el caso, identificando los factores o elementos críticos del mismo, si han considerado múltiples elementos/perspectivas y lo han articulado adecuadamente. Asimismo, se evalúa en qué medida las soluciones propuestas se desprenden del análisis y atienden a los problemas identificados considerando las particularidades del caso.
- *Fundamentación.* Mediante este indicador se evalúa la cantidad, calidad y pertinencia de las fuentes manejadas por los alumnos en el análisis y resolución del caso.

- *Redacción*. Se valora la medida en la que el texto se nutre de oraciones adecuadas en cuanto a su extensión y puntuación, si se articula adecuadamente mediante diferentes párrafos, así como si se cumplen las reglas ortográficas y de expresión.
- *Aspectos técnicos*. Este indicador se refiere a si siguen las indicaciones dadas con relación al guión propuesto (resumen, análisis, intervención y referencias), así como si citan siguiendo la normativa APA propuesta para ello. También se evalúa en qué medida hacen un uso adecuado de los anexos y cumplen las normas del estilo en el empleo de las comillas, cursivas, siglas, mayúscula, cifras...

A cada uno de estos índices se le asigna una nota máxima de 1,5 puntos reconocida en cada asignatura, empleando las siguientes categorías:

- *Excelente*, cuando más del 75 por 100 del trabajo presentado se ajusta a los criterios mencionados (corresponde a notas comprendidas entre 1,125 y 1,50).
- *Medio*, cuando del 50 por 100 al 75 por 100 se ajusta a los criterios (correspondería a una nota entre 0,75 y 1,125).
- *Pobre*, si únicamente el 25 por 100 se ajuste a los criterios (supone una nota inferior a 0,75).

En cuanto a la estructura del informe (véase figura 5.1), el equipo de docentes indicó a los estudiantes que éste debía tener una extensión máxima de 4.500 palabras y contemplar los siguientes apartados:

ESTRUCTURA DEL INFORME (4.500 palabras máximo)
TÍTULO DEL CASO E IDENTIFICACIÓN DE AUTORES Especificar Infantil o Primaria —Grupo—. Nombre, dos apellidos de los autores y si están matriculados sólo en una asignatura
RESUMEN DEL CASO (Máximo 250 palabras)
ANÁLISIS DEL CASO FUNDAMENTADO TEÓRICAMENTE ¿Qué está ocurriendo en el caso? ¿Qué procesos personales e interpersonales están en juego? ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo están presentes? ¿Qué agentes están implicados en el caso?
INTERVENCIÓN U OPTIMIZACIÓN ¿Qué se puede hacer para mejorar-optimizar la situación?
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Normativa APA o ISO 690
ANEXOS

Figura 5.1.—Descripción de la estructura del informe a elaborar por los estudiantes.

4. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE ORIENTACIÓN DIRIGIDAS A LOS ESTUDIANTES

En la tabla 5.3 describimos de forma secuencial todas las sesiones realizadas, con objeto de presentar la innovación educativa a los estudiantes y orientarles en su resolución, así como para crear los grupos de estudiantes y equipos de profesores. También se recogen el cronograma de eventos clave, tales como la entrega del informe por parte de los estudiantes y la valoración de la experiencia educativa que realizaron tanto el alumnado como el profesorado implicado.

TABLA 5.3
Cronograma de las sesiones y eventos clave de la innovación educativa

Semanas	Actividades
1. ^a semana de clases	El primer día de clase las profesoras de FVCPD informan al alumnado sobre el Proyecto de Innovación Educativa, así como del contenido y secuencia temporal de la actividad (fechas de los seminarios). Por su parte, los profesores de la asignatura de Aprendizaje y desarrollo psicológico I explican y comprueban que cada estudiante se auto-asigna a uno de los casos propuestos, de tal manera que se configuren grupos de 4 a 5 miembros.
2. ^a semana	Se publican los casos en la plataforma Moodle y se informa a los estudiantes sobre cómo acceder a dicha plataforma.
4. ^a semana	Creación de pareja de tutores asignada a cada caso, de tal manera que cada uno de los integrantes sea experto en una de las asignaturas. Primera tutoría grupal en horario no lectivo, a la que asisten todos los grupos de estudiantes que resuelven el mismo caso, pertenecientes al primer curso de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria.
11. ^a semana	Segunda tutoría grupal en horario no lectivo con la pareja de tutores, con el objeto de confirmar que los estudiantes se han centrado en los ejes temáticos del caso y orientarles en la identificación de contenidos y procesos clave de cada caso. Se les indica que deben describir lo que está ocurriendo, identificar las personas, sus interacciones y los procesos que están en juego y proponer formas de resolver u optimizar el caso. Además, se les indica que lo hagan de forma crítica y considerando contenidos de las asignaturas implicadas, Aprendizaje y desarrollo psicológico I y FVCPD. También se les ofrece una tutoría individualizada por grupos para aclarar dudas, se les recuerda que pueden ir a las tutorías de los docentes y se les informa nuevamente del formato del informe.
14. ^a semana	Tercera y última tutoría, de dos horas de duración en horario lectivo de ambas asignaturas con el profesor correspondiente, para solventar las últimas dudas.
15. ^a semana	Entrega del informe vía Moodle.
15. ^a y 16. ^a semana	Invitación a profesores y estudiantes a realizar la valoración de la innovación educativa vía on-line. A los estudiantes se les pregunta por el interés despertado por la actividad, la utilidad percibida del análisis y resolución del caso, su implicación en la tarea, la valoración de la orientación/asistencia recibida por el profesorado y su satisfacción global con la experiencia educativa. Además, se les plantea una pregunta abierta para que aporten cualquier tipo de observación. A los profesores se les pregunta por su grado de satisfacción con la estrategia de innovación educativa desarrollada y sobre el tipo de revisión que realizaron en el caso seleccionado, con objeto de prepararlo para su publicación.

5. REVISIÓN Y PREPARACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS EJERCICIOS SELECCIONADOS

Una vez que los profesores evaluamos los ejercicios de resolución de caso realizados por los equipos de estudiantes, seleccionamos uno por caso de entre los que habían obtenido mejor calificación. El esfuerzo realizado por los participantes de

esta experiencia bien merecía que se diera difusión a los ejercicios resultantes, tanto por demostrar el potencial de los estudiantes para resolver este tipo de tareas como por el interés de la información y las estrategias que se plantearon en la resolución de las situaciones cotidianas del contexto educativo planteadas en los casos.

No obstante, los profesores responsables de cada caso consideramos necesario realizar una labor de revisión de los ejercicios seleccionados, con el objeto de optimizarlos, completarlos y prepararlos para su publicación. En este sentido, es importante señalar que el grado de revisión requerido por cada caso ha sido variable, siendo lo más habitual la corrección de errores gramaticales u ortográficos y la mejora de la expresión y argumentación, así como de aspectos formales tales como la articulación del documento y cumplimiento de la normativa sobre citas en texto y referencias. También fue necesario atender a las cuestiones de contenido, para en unas ocasiones suprimir aquella información que resultaba reiterativa, vaga o que no se ajustaba al caso analizado, y en otras completar algunas ideas empleando fuentes expertas.

En la medida de lo posible, la revisión ha tratado de respetar las ideas originales de los estudiantes, tratando de optimizarlas, aunque en algunos ejercicios ha hecho falta una revisión más profunda (por ejemplo, en los casos 7.º, 8.º y 9.º), seguramente porque se trataba de temáticas sobre las que tenían menos conocimientos profesionales previos.

REFERENCIAS

- González, R. M. y Guinart, S. (2011). ¿Qué podemos hacer? La intervención educativa. En R. M. González y S. Guinart, *Alumnado en situación de riesgo social* (pp. 155-184). Barcelona: Graò.
- Prieto, L. (2008). La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario. En L. Prieto (coord.), A. Blanco, P. Morales y J. C. Torre, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 91-116). Barcelona: Ediciones Octaedro.

BLOQUE II

Presentación de los casos resueltos

6

Primer caso: Cuando aparece un callejón sin salida

RAQUEL PALOMERA MARTÍN

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

María estudió Magisterio porque ésta era una profesión en la que creía poder sentirse autorrealizada, contribuyendo al desarrollo de los niños y con posibilidades de mejora continua. María fue promocionada hace poco a coordinadora de etapa en su escuela. Ahora combina como puede sus nuevas funciones de coordinación con las de maestra tutora de su clase (desarrollo del currículo, reuniones con padres y tutores de los niños, elaboración de los informes, evaluaciones de calidad, corrección de tareas, desarrollo de innovaciones, etc.).

Un día la maestra de apoyo cae enferma y su convalecencia se prolonga durante unas cuantas semanas. Durante ese tiempo María realiza calladamente sus funciones y gran parte de las funciones de la trabajadora en baja, pues la dirección considera no contratar un suplente debido a la situación de crisis económica. Cuando la trabajadora en baja se incorpora nuevamente al trabajo, la dirección decide pasar a esta trabajadora a media jornada, pues considera que no son necesarios sus servicios, debido a la baja matrícula del año, pudiendo, por tanto, seguir como hasta ahora.

Desde hace tiempo María siente no cumplir sus expectativas profesionales ni tampoco personales, y se le plantean dudas acerca la validez de su trabajo. Se siente con sensación de cansancio continuo y los desarrollos de su actividad le suponen un quebradero de cabeza que le resulta difícil de entender. Está empezando a considerar que no sirve, y que el trabajo es duro y además ineficaz, sin sentido. Todo ello dentro de una actitud hacia los compañeros e incluso hacia los alumnos de alejamiento, irritabilidad o apatía, llegando a la evitación de tareas.

Esto provoca que sus compañeros la vayan dejando de lado, no contando con ella para casi nada. Los alumnos también han comenzado a presentar problemas de disciplina y motivación, bajando su rendimiento escolar. Algunos padres ya han formulado quejas sobre su comportamiento desconsiderado e incluso a veces casi negligente con los alumnos, lo que genera desconfianza sobre su profesionalidad entre familiares y colegas.

Esto produce un efecto en ella de impotencia y de aislamiento. Además, comienza a tener problemas con su salud, como insomnio, cefaleas, fatiga crónica, alteración del ritmo del sueño y apetito, además de discusiones frecuentes con su pareja. María acude a su médico de cabecera y es dada de baja por estrés.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

María es una profesora de magisterio que tiene buenas expectativas de futuro y disfruta con su profesión. En el transcurso de su carrera comienza a tener algunas complicaciones, ya que le asignan un trabajo excesivo. María comienza a presentar síntomas de *burnout*, problema que afecta a varias dimensiones de su persona, como su autoestima, la motivación hacia su trabajo, la convivencia con el resto de la comunidad educativa (padres, alumnos y demás compañeros) y su vida personal.

Debido a la gravedad de este problema nos hemos centrado en analizar las diferentes consecuencias que el *burnout* ha provocado en la conducta de María. A su vez, hemos propuesto una serie de estrategias de prevención e intervención que servirán a María a superar su situación. Así, la animamos a que refuerce su autoestima, su motivación y a que propicie una buena convivencia, para que de esa forma se recupere y pueda reincorporarse a su rutina de trabajo con una actitud positiva.

Palabras clave: autoestima, *burnout*, convivencia, motivación.

2.2. Análisis del caso fundamentado teóricamente

Nos encontramos ante el caso de María, una maestra que estudió la carrera de Magisterio porque creía que podía sentirse realizada profesionalmente al contribuir al desarrollo de los niños. Trabajaba habitualmente con una ayudante, pero la baja de ésta hizo que María tuviera que encargarse tanto de las funciones de la compañera como de las suyas propias. Pensando que podía ser capaz de asumir todas las responsabilidades que el trabajo llevaba consigo, se comprometió a la realización de todas las tareas sin oponerse a las directrices de la dirección.

Con el paso de los días, y con la gran cantidad de responsabilidades que tiene asignadas, empieza a pensar que el trabajo es duro para asumirlo ella sola y no se ve capacitada para ejercerlo. Se siente cansada, preocupada, desmotivada e incompetente, y se plantea si merece la pena seguir adelante con el esfuerzo que requiere el trabajo encomendado. Sin embargo, lo sigue asumiendo pasivamente, sin comentarlo ni con la dirección ni con sus compañeros.

Todo ello afecta a su salud, provocando problemas tanto personales como profesionales. En lo referente a su profesión se aleja de sus alumnos y compañeros, provocando un menor rendimiento escolar y creando una convivencia mucho más difícil de sostener. Esta situación hace que los padres no estén satisfechos con la educación que están recibiendo sus hijos.

Toda esta sobrecarga de trabajo desemboca en un problema muy frecuente en profesionales de la educación, el síndrome de *burnout*. Cabe decir que éste no es el único problema al que se enfrenta la profesora en este momento de su vida, sino que,

derivado de éste, surgen otros problemas que causan un malestar general en la vida de nuestra protagonista, como la dificultad de establecer una convivencia adecuada con las personas que la rodean y una disminución muy notable de la autoestima de María, lo cual desembocará posteriormente en un empobrecimiento de su autoconcepto.

A continuación vamos a centrarnos en todos estos problemas que rodean actualmente a María, explicando a fondo las características de cada uno de ellos, así como las pautas de intervención que podemos llevar a cabo para solucionar el problema acaecido.

El síndrome de *burnout*, también llamado síndrome de estar quemado en el trabajo, es un estado de agotamiento emocional, físico y mental grave (Maslach y Jackson, 1981). Tal y como se aprecia en el caso anteriormente explicado, María se derrumba a causa del cansancio psíquico o estrés que surge de la interacción social y ante una rutina laboral. Este problema surge en personas que tienden a ocuparse de los demás, no sólo en profesionales de la educación, sino también en enfermeros, cuidadores... Además, este síndrome no aparece de manera repentina: se trata de la respuesta a una situación de estrés crónico, tal y como explican dichos autores. Es, por tanto, un proceso gradual, una reacción al estrés acumulado y prolongado. Por ello vamos a establecer una relación entre las etapas que María ha atravesado, siguiendo para ello la clasificación realizada por Edelwich y Brodsky (1980, citado en Mansilla, s.f.), dos especialistas en el síndrome de *burnout*. Las etapas mencionadas serían las siguientes:

- *Etapas del entusiasmo*: el trabajador se encuentra a priori con un alto grado de motivación, afrontando su tarea con entusiasmo. Los problemas que puedan acontecer son pasajeros y siempre se podrá hacer algo por solucionarlos. Nótese la evidencia en el caso de María a la hora de pasar por esta etapa: «María creía poder sentirse autorrealizada, contribuyendo al desarrollo de los niños y con posibilidades de mejora continua».
- *Etapas de estancamiento*: en esta etapa la persona siente que no cumple con sus expectativas en el trabajo, y los objetivos a cumplir le comienzan a resultar difíciles de alcanzar y cree que requieren mucho esfuerzo. Podemos ver algo similar en María, cuando ella «comienza a sentir que no cumple con sus expectativas profesionales ni tampoco personales, y se le plantean dudas acerca del trabajo».
- *Etapas de frustración*: es una etapa en la que priman la desilusión laboral y la falta de motivación. Comienzan a aparecer los problemas emocionales, físicos y de conducta. En el caso de María vemos que, llegado un punto, «se siente con sensación de cansancio continuo y los desarrollos de su actividad le suponen un quebradero de cabeza que le resulta difícil de entender». Comienza a tener «una actitud hacia los compañeros e incluso hacia los alumnos de alejamiento, irritabilidad o apatía, llegando a la evitación de tareas...».
- *Etapas de apatía*: es la etapa previa a la de *burnout* propiamente dicha. En ella, el trabajador afectado se resigna, pues ve imposible cambiar las cosas y

mejorar la condición en la que se encuentra. Todo lo anterior «produce en María un efecto de impotencia y de aislamiento. Además, comienza a tener problemas con su salud, como insomnio, cefaleas, fatiga crónica, alteración del ritmo del sueño y del apetito...».

- *Etapas del burnout*, en la que se llega a la imposibilidad de seguir adelante en el trabajo, mostrando agotamiento emocional, despersonalización y escasa realización personal en éste. La despersonalización llega a afectar a la forma en la que se relaciona con sus compañeros y sus alumnos, pues algunos padres señalan que María muestra un «comportamiento desconsiderado e incluso a veces casi negligente con los alumnos». Es la etapa a la que llega María cuando pide la baja laboral por su imposibilidad de seguir adelante.

Este síndrome de agotamiento y estrés laboral, como ya hemos dicho anteriormente, conduce a la persona a una disminución de su autoestima que conlleva la infelicidad. Todas las personas buscamos la felicidad; aunque con frecuencia se busca en aspectos materiales, la felicidad va mucho más allá, y en ella juegan un papel fundamental elementos como la salud, la calidad y la satisfacción con el trabajo.

La baja autoestima que encontramos en María viene dada por el estrés y el agotamiento que le produce esta situación. En un principio, María piensa que se va a sentir autorrealizada al asumir todas las responsabilidades que se le asignan, afrontándolas con una gran autoeficacia, ya que en aquel momento tenía un autoconcepto positivo. Se siente motivada, se marca metas y tiene expectativas de éxito. Pero a pesar de este estado inicial, su esfuerzo nunca parece suficiente para seguir afrontando las exigencias laborales que se le presentan.

A continuación analizaremos cuáles son las fases por las que va pasando María en este proceso desmotivador (adaptado de Freudenberg, 1974):

- *Desajuste y confusión*: esta fase se aprecia en María debido a la diferencia que existe entre sus expectativas de éxito y la realidad, que no la permite desarrollar con éxito su trabajo. Siguiendo a Dolan, García y Díez-Piñol (2005), el estrés en el trabajo es el desequilibrio entre las aspiraciones de un individuo y la realidad de sus condiciones de trabajo. María estudió Magisterio porque creía poder sentirse autorrealizada, poder ayudar a los niños y mejorar continuamente. Estas mismas ideas las mantuvo cuando se le asignó trabajo extra debido a la baja de una compañera. Sin embargo, con el paso de los días y con el exceso de trabajo empezó a no cumplir sus expectativas tanto personales como profesionales.
- *Ira*: María comienza a sentirse impotente, mostrando una actitud de irritabilidad y apatía. Nota que no es capaz de realizar lo que le han encomendado y esto le produce cierta frustración que descarga con los demás.
- *Ilusiones irreales*: en algún momento el sujeto puede desarrollar algún indicador de que la solución es posible, pero en este caso no se da. María presenta dificultades para comunicarse con los demás, puesto que tiene una

actitud de alejamiento tanto con profesores como con alumnos.

- Después de pasar por estas fases María llega a la etapa de depresión y *burnout* que hemos explicado anteriormente.

Como vemos, la desmotivación es un aspecto muy negativo a la hora de ejercer un trabajo de manera eficaz y sentirse feliz con la realización de éste. Es por ello que la automotivación es fundamental, puesto que una persona motivada presenta una alta percepción de su competencia, demuestra responsabilidad y persevera a pesar de las dificultades. Así, la resiliencia resultante supone un factor esencial a desarrollar en cualquier ámbito de la vida, tanto personal como profesional.

2.3. Análisis de los factores externos que influyen en la situación de María

Los factores externos que influyen en la situación de nuestra protagonista se dan principalmente en el entorno laboral: los compañeros, el equipo directivo, los alumnos y sus familias.

En primer lugar, la asignación de una excesiva cantidad de tareas y responsabilidades por parte del equipo directivo fue el desencadenante del presente problema. Al aceptar sin resignación estas tareas, se vio involucrada en una espiral de desmotivación y baja autoestima. Además presentaba ciertos problemas de comunicación con sus compañeros de trabajo, puesto que este problema le hace llegar a una actitud de lejanía con respecto a éstos en lugar de ser más asertiva.

Además, nos encontramos con otros factores externos que afectan a su situación. En un principio no presentaba ningún tipo de problema con sus alumnos, pero la sobrecarga de trabajo de María tuvo una influencia negativa en la disciplina y motivación de éstos, a los que responde en ocasiones de forma inadecuada. Esto provocó la desconfianza por parte de los padres y compañeros, situación que le produjo una mayor desmotivación y sentimiento de ineficacia, que a su vez agravó la situación.

Todo lo anteriormente explicado hizo que nuestra protagonista comenzara a tener problemas dentro de su vida privada, con su pareja, lo que hace que al llegar a casa no encuentre el apoyo necesario e incluso se presenten otros problemas de relación. Este hecho es explicado por Ivancevich y Matteson (1992) al señalar que las fuentes de estrés en el trabajo inciden no sólo en éste, afectando al desempeño, sino también en la vida no profesional de la persona. Todo ello no ayuda a la mejora de la situación en la que se encuentra, sino que la agrava.

Como vemos, una buena convivencia es fundamental, existiendo diversas maneras de convivir en función de las diferentes formas de relación y códigos valorativos. Por ello, es importante buscar estrategias para mantener una convivencia pacífica antes de que los conflictos deriven en relaciones interpersonales problemáticas que mermen el bienestar individual y de la comunidad educativa.

Finalmente, diremos que los problemas que hemos planteado son aquellos que nos

han parecido más significativos en la situación en la que se encuentra María. Tanto el *burnout* como la autoestima, el autoconcepto, la motivación y la convivencia son los problemas a los que daremos solución en el apartado siguiente.

2.4. Soluciones al presente problema: prevención e intervención

Podemos enfocar este caso como un problema a prevenir o intervenir, por lo que analizaremos las dos perspectivas posibles. Aunque en el caso de María concurren diversas dificultades, nos centraremos más en plantear medidas dirigidas a aliviar y resolver su *burnout*, ya que de esta manera también se solucionarán presumiblemente los demás problemas ligados a este síndrome.

Como ya sabemos, el *burnout* que padece María la ha llevado a una situación grave tanto en el ámbito profesional como en el personal, ya que su salud también se ve afectada. Debido a las consecuencias tan negativas que tiene este síndrome es fundamental estudiar su tratamiento y prevención. A pesar de las diferencias y controversias entre los resultados de las investigaciones de diferentes autores, existen diversas técnicas compartidas que se agrupan en tres categorías: técnicas individuales, grupales y organizacionales (Moriana y Herruzo, 2004).

- *Estrategias de intervención individual.* Es importante que María actúe sobre los diversos factores causantes de la experiencia emocional estresante; es decir, es de gran utilidad en estos casos ser consciente de que este problema es causado por la confluencia de una serie de factores, y son éstos sobre los que tenemos que actuar, uno a uno. A pesar de que existen diversas técnicas, las más utilizadas en este ámbito educativo suelen ser las cognitivo-conductuales, basadas en la adquisición de habilidades con el fin de desconectar del trabajo y ser capaz de separar la vida personal y familiar de la laboral (Polaino-Lorente, 1987), lo cual, como hemos descrito, María no ha logrado. Entre las técnicas cognitivo-conductuales merece señalarse el *counseling*, asesoramiento técnico, entrenamiento en asertividad, relajación, aprendizaje de habilidades sociales, relacionales y comunicacionales, programas de evitación y afrontamiento de la depresión, etc.
- *Estrategias de intervención grupal.* Estas estrategias se basan principalmente en la búsqueda de apoyo social, bien sea familiar, de amigos o de compañeros de trabajo. La protagonista debe buscar grupos de apoyo en los que la escucha y el apoyo técnico y emocional sean un factor esencial para la prevención y tratamiento del problema. En nuestra opinión, María ha presentado unas graves carencias en lo que a esta estrategia se refiere, ya que no nos consta que haya pedido ningún tipo de ayuda. Esto probablemente se haya debido al sentimiento de capacitación que ella misma creía tener sobre la situación, lo que la ha llevado a creerse autosuficiente para poder con todo y no buscar ningún tipo de ayuda exterior, algo que desgraciadamente se ha vuelto en su contra (por ejemplo, con problemas con su pareja y compañeros).

- *Estrategias organizacionales.* Son estrategias llevadas a cabo por parte de las administraciones educativas para solventar el estrés. Es evidente que no tenemos conciencia de la formación académica recibida por parte de María, pero consideramos que el currículo de los profesores en formación inicial debería incluir estrategias para poder encarar y afrontar problemas de esta índole de una manera más eficaz. También sería aconsejable que la dirección del centro resolviera de una manera más efectiva la baja de una compañera, pues la reasignación de tareas ha resultado muy negativa, sobre todo para María y su entorno más cercano.

A la hora de analizar el caso no sólo nos hemos encontrado con el *burnout*, sino que también hemos detectado otros problemas en su conducta relacionados con la autoestima, el autoconcepto y la motivación, así como con la importancia de una convivencia pacífica tanto con los compañeros de trabajo como con su entorno familiar-personal.

Es sabido que la autoestima es resultado de la valoración que hacemos sobre nosotros mismos, conformándola en base a las sensaciones y experiencias que hemos vivido. Por ello, la autoestima de María en un principio es alta debido a que ha realizado todo aquello que deseaba. Cuando comienza a sentirse incapaz es cuando su autoestima cambia de tercio y va bajando gradualmente debido a los sucesos que van aconteciendo. Algunas pautas a seguir para intervenir en esta situación y mejorar la autoestima, según Marcuello (s.f.), son las siguientes:

- *Convertir lo negativo en positivo:* María debe comenzar a cambiar su pensamiento y concebir lo que hace, piensa y le rodea como algo positivo, así como aprender de las situaciones negativas que se le presentan y convertirlas en lecciones positivas.
- *No generalizar:* María debe admitir que hay cosas que ha hecho mal, pero no por ello debe generalizar y pensar que todo en lo que se ha centrado ha sido un desastre. Tiene que reconocer que hay cosas que hace bien y que se deben resaltar.
- *Hacernos conscientes de los logros:* en este caso María debe recordar que hizo cosas bien en el pasado, para así poder afrontar otras nuevas en un futuro próximo.
- *No compararse:* la protagonista de nuestro caso no debe compararse con sus compañeros, ya que cada uno es diferente y tienen sus defectos y virtudes. Compararse con ellos sólo le hará sentirse inferior. María puede notar que los compañeros realizan sus tareas con total libertad, y esto puede frustrarla. Lo que debe hacer es centrarse en ella misma y conseguir poco a poco lo que se propone.
- *Confiar en nosotros mismos:* María, a partir de este momento, debe asumir sus virtudes y limitaciones y actuar de acuerdo con lo que siente y piensa, sin preocuparse en exceso por la opinión de los demás.

En cuanto a la desmotivación que presenta María, creemos que está estrechamente ligada con este punto anterior. Una persona desmotivada suele presentar una autoestima baja, lo que hace que no sienta inquietud por lo que realiza ni tenga ganas de cumplir con sus objetivos.

La intervención en la motivación de María tiene mucho que ver con su contexto laboral y con los responsables y líderes en éste. Ellos deben ser quienes determinen y eliminen aquellos aspectos que desmotivan. El colegio debe fomentar el desarrollo profesional de María cuando esté preparada para volver al trabajo. También debe reconocer sus esfuerzos y aquellas situaciones de las que ha salido sin problemas. Además, sería muy beneficioso que le propusieran proyectos que pudiera desempeñar, y brindarle seguridad y confianza para que no se sintiera sola.

La asertividad, según Güel (2005), es una habilidad social que permite declarar de una manera respetuosa y a la vez clara lo que pensamos y sentimos, defendiendo nuestros derechos y aceptando las críticas de los demás. Por tanto, podemos decir que María en ningún momento tuvo una actitud asertiva, ya que asumió pasivamente los dictámenes de su superior, sin comunicar aquello con lo que no estaba satisfecha o con lo que se sentía sobrecargada. Como bien explica Güel, María debe decir lo que piensa en cada momento para que esta situación no tenga por qué volver a repetirse. Esa es la solución al problema de asertividad de María, pues mientras ella no sea capaz de tomar una actitud crítica consigo misma y plantar cara a aquellas situaciones o problemas a los que cree que no puede enfrentarse, seguirá entrando en un círculo vicioso que no le permitirá expresar sus sentimientos.

En una comunidad educativa es fundamental la interrelación entre cada uno de los miembros, incidiendo sobre todo en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado. Se trata de una construcción colectiva permanente en la que las responsabilidades recaen en todos y cada uno de los miembros y agentes educativos, sin exclusión alguna. Está comprobado que el apoyo social de las personas del entorno amortigua las consecuencias negativas que puedan ser causadas por factores laborales que producen estrés y ayuda al individuo a afrontarlas. De esta manera, Sandín (1995) afirma que *el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa; disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y posiblemente mejoren el sistema inmunológico*. Adler y Matthews (1994), entre otros autores, han comprobado que el apoyo social favorece la salud, porque se relaciona negativamente con el comienzo de las enfermedades.

Una estrategia útil aplicable en el caso de María sería la aplicación de dinámicas de apoyo social mediante reuniones de grupos de profesionales para romper el aislamiento laboral que sufre nuestra protagonista. Además, el trabajo en equipo y los equipos multidisciplinares contribuyen, tal y como expone García Izquierdo (1990), a disipar las actitudes negativas y a mejorar la comprensión de los problemas. En el caso de María, ha de implantarse una intervención organizativa que regule las tareas de cada profesional y donde se pueda discutir y cuestionar su asignación, estableciendo un espacio para expresar tanto la conformidad como la disconformidad.

Aunque consideremos, como hemos dicho anteriormente, que un programa que enseñe a contrarrestar el estrés y a asumir habilidades para afrontarlo puede ser útil en esta situación, estamos de acuerdo con Parkes (2001) al afirmar que estos programas son inútiles mientras perduren en el trabajo las exigencias excesivas o las condiciones de trabajo inapropiadas. Es recomendable disponer de diversas estrategias para reducir los tiempos de exposición al estrés, como la elección de los turnos de trabajo y los horarios flexibles, y una adecuada planificación. Además de éstas, existen otras estrategias preventivas, tales como la implementación de sistemas de evaluación y retroinformación adecuados, aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, darles formación sobre conocimientos y destrezas para el desempeño eficaz de tareas, formarlos para la toma de decisiones, el trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades interpersonales. De esta manera, los estilos de dirección con liderazgo participativo que aumentan el control sobre el propio trabajo y protegen de los efectos del estrés parecen claramente indicados para este caso.

2.5. Conclusión

Una vez analizado y estudiado el caso propuesto, creemos que es muy importante que como docentes en formación no sólo conozcamos gran variedad de metodologías, propuestas didácticas, historia de la educación..., sino también ser conscientes de que ser docente no es una tarea fácil. Con esto nos referimos a que la profesión puede presentar una gran variedad de problemáticas y dificultades, tanto personales como profesionales, a las cuales nos vamos a enfrentar. Por todo ello creemos muy importante ser conscientes de ello y, además, tomar conciencia de la necesidad de estar capacitados para afrontar dichas dificultades con la mayor eficacia posible.

Centrándonos en el problema principal de este caso, el *burnout*, la investigación realizada nos lleva a tomar conciencia sobre la frecuencia con la que este problema acontece dentro de esta profesión. Por ello, creemos que debe proporcionarse la suficiente información sobre este síndrome a los docentes, para que puedan tener más estrategias a la hora de afrontarlo, así como garantizar la realización de dinámicas o reuniones grupales en las que cada profesional pueda dar su punto de vista, expresar sus sentimientos, etc., respecto a las tareas encomendadas o a los problemas que se le puedan presentar en el aula.

REFERENCIAS

- Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review Psychology*, 45, 229-259.
- Dolan, S., García, S. y Díez-Piñol, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- García Izquierdo, M. (1990). *Una escala para la evaluación del burnout profesional en las organizaciones*. Comunicación presentada en el III Congreso Nacional de

- Psicología Social. Santiago de Compostela, 19-21 septiembre.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Ivancevich, J. y Matteson, M. (1992). *Estrés y trabajo: una perspectiva gerencial*. México: Trillas.
- Mansilla, F. (s.f.). El síndrome de burnout o síndrome de quemarse por el trabajo. En F. Mansilla, *Manual de Riesgos Psicosociales en el Trabajo: Teoría y Práctica* (cap. 4). Disponible en <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/index.shtml>.
- Marcuello, A. A. (s.f.). *Autoestima y autosuperación: Técnicas para su mejora*. Disponible en <http://www.psicologia-online.com/autoayuda/autoestima/autosuperacion.shtml>.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Parkes, K. (2001). Intervenciones para la gestión del estrés en organizaciones. En J. Buendía y F. Ramos F. (eds.), *Empleo, estrés y salud* (pp. 109-129). Madrid: Pirámide.
- Polaino-Lorente, A. (1987). *Educación para la salud*. Barcelona: Herder.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (eds.), *Manual de Psicopatología* (vol.1, pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.

7

Segundo caso: ¿Una píldora de empatía?

ALICIA GÓMEZ-LINARES

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Siendo alumna en el aula de dos años, Clara adoraba ir a su colegio público bilingüe. Su tutora había detectado un desarrollo lento del habla y había preguntado a los padres si ello podía ser debido a una dificultad auditiva, ya que a veces no se giraba cuando se le llamaba por su nombre desde un lugar fuera de su visión. Efectivamente, desde los 15 meses de edad Clara había tenido varias otitis de repetición, por lo que estaba siendo examinada en otorrinolaringología. Tras contar a la pediatra la conversación con la tutora, aquélla asesoró a los padres llevarla, además, a neuropediatría para observar su desarrollo.

Al siguiente curso Clara comenzó en el aula de tres años apoyada por una especialista en Audición y Lenguaje (AL) y una nueva tutora, quien comunicó a los padres estar muy motivada para trabajar en su nuevo puesto recién obtenido por oposición. Esta nueva tutora, también de mediana edad como la del curso anterior, simultaneaba la docencia con estudios de psicopedagogía, porque en un futuro próximo deseaba ejercer como orientadora escolar.

Durante la reunión del primer trimestre con los padres la nueva tutora comunicó un poco enfadada al padre y a la madre de Clara que a la niña le costaba mantener la atención durante las actividades de aula, especialmente durante la actividad más larga: la asamblea a primera hora de la mañana. Y que, además de ser movida, Clara mostraba interés por realizar actividades diferentes a las propuestas.

En la reunión del segundo trimestre con los padres, en la que también estaban presentes la orientadora del centro y la especialista de AL, la tutora, mucho más enfadada que la vez anterior, manifestó estar desesperada con Clara, ya que no prestaba atención, no mejoraba su adquisición y aprendizaje del habla y no seguía el ritmo de los demás niños. Ante el enfado y desesperación de la docente, la dificultad de la niña en adquirir y desarrollar su habla e incluso su incipiente rechazo a ir a clase por las mañanas, los padres solicitaron que hasta final de curso la comunicación con Clara en el centro escolar fuera sólo a través de una lengua, la materna, en vez de con dos. La petición fue denegada por la tutora y la orientadora del centro, y sólo aceptada por la especialista.

Llegados a este punto, y aunque el plazo de matrícula oficial para el curso próximo había finalizado, los padres solicitaron a la Inspección Educativa cambio a un colegio público monolingüe. La solicitud fue aceptada, y desde los cuatro años de edad hasta el día de hoy, a la edad de seis años, Clara asiste a otro colegio, contenta

en clase de 1.º de Primaria, manteniendo buena relación con sus compañeros y profesores, incluidos los especialistas de AL y Pedagogía Terapéutica, y progresando en su capacidad de adquisición y desarrollo del lenguaje. Además, la comunicación entre el equipo de profesorado y los padres es fluida y frecuente.

Recientemente han hecho una aproximación diagnóstica del caso de Clara, y podría tratarse de un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), también denominado disfasia o Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje (TEDL).

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

Nos encontramos ante el caso de Clara, una niña con problemas en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que acude a un colegio bilingüe y muestra problemas a la hora de convivir con los dos idiomas, y se describe cómo va progresando durante los cursos de dos y tres años. En el transcurso del caso podemos ver la influencia, tanto negativa como positiva, de algunos agentes, como pueden ser los padres, la tutora, la especialista en Audición y Lenguaje o la orientadora a la hora de tratar el caso de Clara y de intentar poner solución a éste. También podemos ver la influencia de su grupo de iguales, y cómo varía su relación con ellos y con los demás agentes en el colegio bilingüe, y la relación con éstos en el nuevo colegio monolingüe al que ahora acude la niña.

Tras estudiar el caso de Clara hemos pasado a reescribirlo de manera teórica, fundamentándonos sobre todo en lo aprendido en las asignaturas de *Formación en Valores y Competencias y Aprendizaje y Desarrollo Psicológico I*. A continuación hemos pasado a redactar algunas posibles soluciones u optimizaciones del caso para los principales agentes, como pueden ser la tutora o los padres, y principalmente para el bienestar de Clara, que es el objetivo común que tienen, o deberían tener, todos los agentes que aparecen en el caso.

2.2. Análisis del caso fundamentado teóricamente

Cuando Clara tenía dos años le gustaba ir a su colegio bilingüe. La tutora había detectado un problema en el desarrollo del lenguaje, cuya causa se atribuyó primeramente a la otitis de repetición que sufría desde los quince meses de edad.

Las razones por las que se dan las otitis de repetición hasta los tres o cuatro años de edad suelen ser: una inmadurez relativa de su sistema inmunológico que favorece las infecciones, una mayor angulación de la trompa de Eustaquio (responsable de drenar las secreciones del oído medio hacia la faringe) o la presencia de vegetaciones (adenoides). La preocupación mayor que produce esta situación es que las frecuentes infecciones y problemas de oído provoquen una disminución de la audición del niño, y esto pueda retrasar su aprendizaje, sobre todo en niños entre los seis meses y los

dos años, ya que en este período se produce el aprendizaje del lenguaje, y si el cerebro no recibe los estímulos auditivos necesarios esta función puede atrofiarse y luego ser difícilmente recuperable (Canals, 2012; Tuotromedico, 2009).

En el caso se describía que la pediatra anima a los padres a que acudan con la niña a neuropsiquiatría. Esto es así porque la Neurología Pediátrica o Neuropsiquiatría es una rama especializada de la Pediatría que se encarga de la atención, diagnóstico y tratamiento de los niños y adolescentes que presentan condiciones médicas que afectan a su sistema nervioso, como por ejemplo en caso de trastornos del aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH), etc.

Al año siguiente, en el aula de tres años, Clara se encuentra apoyada por una especialista en Audición y Lenguaje, quien normalmente previene, evalúa e interviene en alteraciones comprensivas y expresivas del lenguaje (Arroyo, Díaz, López y Ortega, 2005). También contaba con una tutora nueva que expresaba estar muy motivada para trabajar y simultaneaba docencia con estudios de psicopedagogía. En la figura 7.1 se describe la evolución en el estado de ánimo de la nueva maestra, agente importante en este caso.

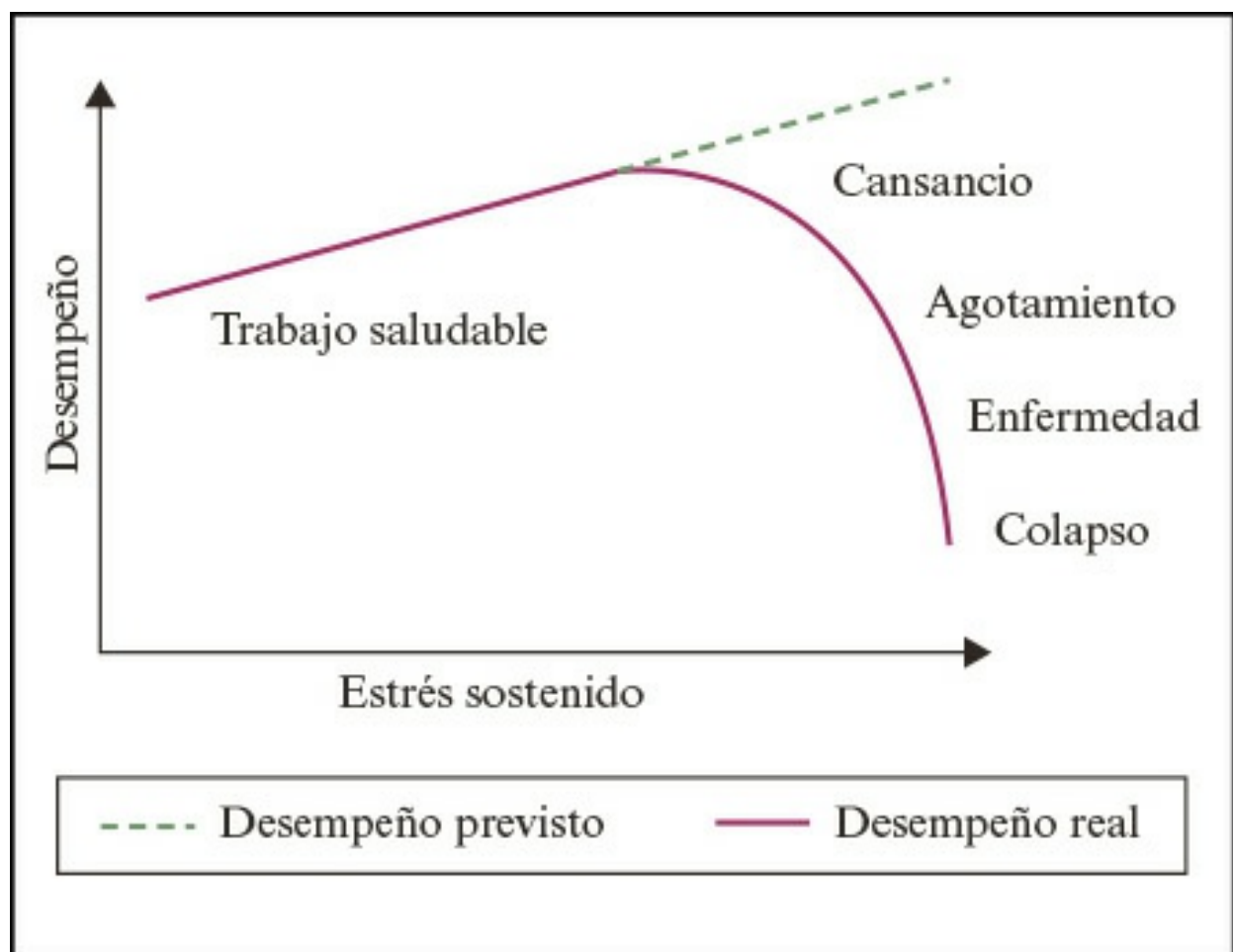


Figura 7.1.—Descripción de la evolución del estado de ánimo de la nueva profesora.

Cada vez es más relevante en el ámbito educativo desarrollar no sólo la

inteligencia académica, sino también la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), porque en el contexto escolar adquieren gran importancia las relaciones interpersonales, que no se podrían llevar a cabo sin el despliegue de unas adecuadas habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

El Modelo de Habilidad de la Inteligencia Emocional (IE) implica cuatro grandes componentes (Mayer y Salovey, 1997):

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos, y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.

En el caso que se nos presenta podemos observar que la profesora seguramente domine los tres primeros componentes de la IE, pero falla en la última parte, al mostrar un enfado exagerado e innecesario en las tutorías con los padres. Tiene que aprender a conducir sus emociones de manera correcta, tanto para su propio bien como para poder trabajar con sus alumnos, los padres y el resto de profesionales que intervienen con ella. Desde el colegio se podría dar un curso a los profesores en el que se evidencie la importancia de la regulación emocional, de que nuestros alumnos lo aprendan desde pequeños y que cuanto más regulemos nuestras emociones, mejor vamos a poder transmitir a los alumnos el equilibrio y la estabilidad que necesitan.

Esta profesora en especial no debería haber esperado hasta estar desesperada con el caso de Clara. Esta desesperación puede haberse dado por varios motivos:

1. Al empezar con una motivación muy alta quizá tuviese grandes expectativas en cuanto al avance de Clara en clase y su papel en ese avance. Al ver que sus altas expectativas no se cumplían, su frustración iba en aumento.
2. Puede ser que la comunicación con la especialista en Lenguaje y Audición no fuera la adecuada o no fuera suficiente. Además, su inexperiencia en este campo pudo provocarle un gran estrés y agobio, por ser una tarea nueva y desconocida.
3. El hecho de que esté estudiando otra carrera simultáneamente (psicopedagogía) también puede haberle generado mayor estrés, por el extra de energía que le puede suponer alcanzar altas expectativas tanto laborales como académicas, y sin embargo experimentar fracasos, con sus consecuentes emociones negativas.
4. No saber cómo abordar en el aula de infantil las diferencias individuales en los ritmos de aprendizaje.

Estos aspectos, posiblemente junto a otros que desconocemos, pudieron haber

llevado a la profesora desde el estado inicial de *ilusión/motivación* al de *enfado/desesperación*. Cuando encontramos un aspecto negativo, emociones negativas o resultados negativos tanto internos como en nuestro entorno, debemos encontrar una solución antes de llegar a un estado de *burnout*. Nuestra profesora en concreto no parece que hubiera llegado al *burnout* en su profesión, pero en el caso de Clara concretamente parece haber llegado a cierta despersonalización (falta de empatía) y desgaste emocional, dos de los tres principales síntomas del síndrome de *burnout* (Tabernero, Briones y Arenas, 2007).

En la primera tutoría, en la que la profesora ya estaba un poco enfadada, comunica que a Clara le cuesta mantener la atención en algunas actividades, que es muy movida y que mostraba interés por actividades distintas de las que se proponía. El déficit de atención es una de las alteraciones que pueden aparecer en los déficits auditivos, aunque las perturbaciones más marcadas suelen aparecer en el área del lenguaje y la comunicación, precisamente por su importancia. Al tener dificultades de comunicación se pueden entorpecer las relaciones sociales, apareciendo también otras alteraciones como, por ejemplo, aislamiento social, retraimiento y rechazo escolar.

En la reunión del segundo trimestre con los padres la profesora se mostró mucho más enfadada que en la reunión anterior y además añadió estar desesperada, lo que supone un problema de falta de regulación emocional, como ya hemos visto anteriormente, además de falta de empatía con Clara, quien empezaba a mostrar rechazo a ir a clase por las mañanas. Este rechazo se puede deber al problema que tiene Clara en el desarrollo del lenguaje y la audición, que como hemos visto antes puede derivar en un aislamiento social por parte tanto de sus compañeros como de su profesora, quien mostraba poca empatía con ella.

La empatía es la capacidad cognitiva y/o emocional de percibir y comprender lo que otra persona puede pensar y sentir, aunque ésta no lo exprese explícitamente (Fernández Pinto, López Pérez y Márquez, 2008). Un docente empático es capaz de identificar, comprender y expresar qué piensan y cómo se sienten sus alumnos, promoviendo de este modo aceptación, valoración, confianza y respeto por los mismos.

Ante esta situación, los padres decidieron solicitar que hasta final de curso la comunicación con Clara únicamente se hiciese en la lengua materna. Para evitar los obstáculos asociados con frecuencia al biligüismo y trilingüismo es muy importante que el colegio esté atento a ciertas anomalías desarrolladas por un déficit en el lenguaje, como por ejemplo la dislexia, tartamudez, disfasia, disfemia, dislalia, etc.

La petición de los padres fue denegada por la tutora y la orientadora del centro, y sólo aceptada por la especialista. Aquí vemos que existe un trabajo en red, en el que trabajan varios especialistas, supuestamente por el bien de Clara, aunque encontramos algunos fallos organizativos y de comunicación entre ellos; por eso fue denegada la petición de los padres.

Los padres, viendo que la solución que el colegio daba no era la que creían conveniente para el desarrollo de su hija, decidieron cambiarla de colegio aunque el plazo de matrícula oficial para el curso próximo había finalizado. Clara, desde los

cuatro años hasta los seis años que tiene hoy, asiste a otro colegio monolingüe, donde mantiene buena relación con sus compañeros, profesores y especialistas, progresando en su adquisición y desarrollo del lenguaje. Además, la comunicación entre el equipo del profesorado y los padres es fluida y frecuente.

En relación al último diagnóstico de TEDL parece importante ser cautos en la intervención docente, sobre todo a una edad temprana, porque se podría producir lo que se conoce como el efecto Pigmalión. Este efecto se produce cuando las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan de tal manera en su conducta que la segunda tiende a confirmarlas (Rovira, 2006). En concreto, lo que ocurre es que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos, tratándoles de forma acorde a dichas expectativas. De esta manera, es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etc. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto responden de manera distinta, confirmando las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia.

Por ello es importante tener presente que el diagnóstico temprano es deseable, siempre y cuando se esté seguro del mismo, ya que hay que evitar el efecto Pigmalión negativo, poniendo etiquetas, además de erróneas, innecesarias y potencialmente negativas para el alumnado.

2.3. Intervención u optimización

Consideramos que en el proceso de resolución del caso existen determinados aspectos susceptibles de mejora. Las propuestas que planteamos para mejorar son las siguientes.

2.3.1. *Propuestas dirigidas a Clara*

Sobre la dificultad de atención que presenta Clara en la asamblea de primera hora de la mañana en el aula de tres años, proponemos que acuda un especialista en Pedagogía Terapéutica para apoyarla en las dificultades que presenta.

En el caso se explica que Clara muestra interés por realizar actividades distintas a las propuestas. Observaríamos las actividades que a la niña le llaman la atención y buscaríamos un equilibrio entre éstas y las que nosotros tenemos en clase. Esto ayudaría a la motivación y atención de Clara. El objetivo no sería hacer una clase individualizada con ella, sino que todos realicen la misma actividad para fomentar la integración social de Clara con el resto de compañeros (García Pérez, 2008; Garrido, Vasquez y Martínez, 1990).

Al tener Clara un problema auditivo, creemos que es muy importante que la profesora se apoye más en el lenguaje no verbal, mediante gestos y acercamiento, para que la niña entienda que la profesora está pendiente. Debe evitar llamarla sólo por su nombre o utilizar únicamente el lenguaje verbal.

Pensando en su futuro, es importante que ahora que tiene seis años se haga un diagnóstico para que tanto Clara como sus padres y profesores sepan con qué problema tratan exactamente, y así actuar de la mejor forma posible para la niña.

2.3.2. Propuestas dirigidas a la profesora

Consideramos muy importante el trabajo cooperativo de todo el equipo de profesionales del centro, no limitándose sólo al desempeño de su actividad laboral, sino coordinándola con la del resto de profesionales. Se busca que se tengan en cuenta todas las opiniones de los profesionales, considerando éstas como medio para solucionar el conflicto. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa esto se llevaría a cabo mediante una reunión mensual entre los profesionales que trabajan con Clara y sus padres, para estudiar el progreso de la niña, evaluándolo tanto en el ámbito escolar como en el familiar, así como para marcar unos objetivos entre todos y ayudar a Clara a progresar en la medida de lo posible.

La profesora debería mostrar más empatía respecto a Clara y a sus padres, para poder ponerse en su lugar, siendo así más prudente en las palabras y acciones utilizadas, especialmente a la hora de tratar con los padres, ya que en las reuniones sólo mostró su desesperación, sin tener en cuenta el estado de Clara y de su familia.

Aconsejaríamos que antes de comenzar las clases la tutora realizara diferentes tipos de relajación (véase Vargas, 2010), como pueden ser:

- *Visualización guiada*: es una variante de la meditación tradicional que puede ayudar a aliviar el estrés. Cuando se utiliza como una técnica de relajación, la visualización guiada consiste en imaginar una escena en la que te sientes en paz, libre de dejar ir toda la tensión y la ansiedad.
- *Relajación muscular progresiva*: se trata de un proceso de dos etapas en las que sistemáticamente se tensan y relajan los músculos de diferentes grupos del cuerpo. Con la práctica regular, tu cuerpo se relaja y tu mente también.

Estas técnicas aportarían mayor tranquilidad a la maestra para poder afrontar las clases, y de este modo ser capaz de regular mejor sus emociones, mejorar su empatía y, por tanto, ser más feliz, ya que la relajación te aporta un bienestar físico y mental. Gracias a estos factores la impartición de las clases sería más tranquila, las contestaciones de la profesora hacia sus alumnos serían más acotadas a las diferentes situaciones, y de este modo podría llegar a ver un mayor avance en sus alumnos, el cual le proporcionará un sentimiento de satisfacción y mayor realización. En definitiva, gracias a la relajación mejoraría en sus competencias personales, ya que al bajar el nivel de estrés con probabilidad suba el nivel de eficacia, haciendo así que la impartición de las clases sea mejor. Un nivel medio de estrés es necesario para poder ser eficaz, pero en este caso los niveles de estrés han sido sobrepasados, siendo así perjudicial para su docencia.

Como veíamos en la gráfica, a medida que el estrés se sostiene en un grado, en este caso alto y constante, el cansancio y el agotamiento pueden provocar, si se sigue

en esa situación, una enfermedad o un colapso, viendo así que la actividad que quería desempeñar no es llevada a cabo con el éxito esperado. Gráficamente se observa con la inclinación de la curva hacia abajo en vez de hacia arriba, que era lo esperado. Por ello hay que intentar nivelar el estrés, para ser más eficaces en la realización de nuestras tareas, en este caso la docencia.

2.3.3. *Propuestas dirigidas a los padres*

En este caso observamos que Clara tiene un incipiente rechazo a ir a clase por las mañanas. Lo que proponemos desde el contexto familiar es realizar alguna actividad o algún reforzador para que la niña esté más motivada por las mañanas, y vaya más feliz al colegio.

Por ejemplo, cada día podríamos apuntar en una cartulina grande una cosa positiva que haya vivido en el colegio, y que la guste a Clara, para que por las mañanas cuando se levante los padres la recuerden que mire dibujos de lo que le gusta hacer en clase, y así tenga ganas de ir al colegio. Así fomentaríamos la resiliencia, ya que la niña puede aprender que en toda situación hay formas de resolver los problemas y de ver la parte positiva de esas situaciones.

REFERENCIAS

- Arroyo, A., Díaz, M., López, L. y Ortega, M. (2005). La evaluación del lenguaje del maestro de Audición y Lenguaje: Evaluación complementaria. *Pulso*, 27, 71-93.
- Canals, E. (2012). *El niño con deficiencia auditiva*.
- Fernández Pinto, I., López Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- García Pérez, E. M. (2008). *Adaptaciones curriculares metodológicas para escolares con déficit de atención*. Bilbao: COHS Consultores.
- Garrido, C., Vasquez, A. y Martínez, I. (1990). La integración de los niños sordos en el sistema escolar: El caso de Adela G. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 43-62.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Rovira, A. (2006). *Superarse con el efecto Pigmalión*. Disponible en <http://www.elpais.com/articulo/portada/Superarse/efecto/Pigmalion/elpepusoceph/zprint=1>.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. En P. Gil-Monte y B. Moreno, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo* (pp. 85-99). Madrid: Pirámide.
- Tuotromedico (2009). *Otitis media de repetición en niños*. Disponible en <http://blog.tuotromedico.com/cirugia-y-procedimientos/otitis-media-de-repeticion->

[en-ninos/](#).

Vargas, M. (2010). La meditación y la relajación en la Educación. *Hipnológica*, 3, 22-23.

8

Tercer caso: ¿Yo con vosotros jugar puedo?

ELENA BRIONES PÉREZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

La madre de Mohamed acude al colegio para comentarle al profesor que está preocupada por su hijo. A Mohamed cada mañana le cuesta más levantarse, a veces no quiere desayunar e incluso algunos días vomita antes de salir de casa. Le ha llevado al médico, pero éste le dijo que el niño no tiene nada físico y que seguramente se deba a que está nervioso.

Mohamed es un niño de origen marroquí de 10 años que lleva viviendo en España desde hace dos años, durante los cuales ha asistido a tres centros escolares distintos. Antes de llegar a España había asistido a la escuela y había demostrado ser un buen estudiante y compañero. En la actualidad se encuentra matriculado en un centro escolar público del cual Mohamed dice: «realmente estudio aquí para en el futuro tener estudios que me permitan trabajar y ganar dinero. Me siento bien con las notas que voy sacando, pero no me siento parte del centro. A la gente de mi clase no le importa lo que yo haga. Podemos hacer algunos trabajos juntos, pero no somos un equipo. Aquí cada uno hace lo que cree conveniente y los problemas se resuelven de forma individual. Nunca he quedado con mis compañeros fuera de las horas de clase». Además, Mohamed manifiesta que su principal objetivo es «pasar de curso y tener buenas notas. No me importa si termino el curso en este o en otro colegio».

La clase de Mohamed está constituida por 25 alumnos, algunos de ellos también procedentes de otras nacionalidades, concretamente dos argentinos, un rumano y dos ecuatorianos. El profesor ha observado que a veces da la impresión de que no entiende muy bien lo que ocurre, pues parece ausente y nunca hace ninguna pregunta. Algunas veces le incita a participar y éste responde, pero su forma de expresarse suele provocar las risas y burlas de alguno de sus compañeros. Cuando esto ocurre Mohamed se pone nervioso y le cuesta continuar. Ante esta situación el profesor tampoco sabe cómo actuar, ni con Mohamed ni con otros alumnos que tienen dificultades para participar o ser aceptados por los demás, ni con aquellos que se pasan la clase burlándose de ellos. Programó algunas actividades grupales, pero no resultaron eficaces: confirmaron el rechazo hacia determinados chicos de la clase, que fueron aceptados a regañadientes en el grupo.

En la reunión que mantiene el profesor con su madre, a la que le cuesta entender, pues no se expresa con fluidez en castellano, ésta le informa de que Mohamed tiene muchos amigos, pero todos ellos marroquíes. También le comenta que Mohamed sólo practica el castellano cuando la situación le obliga a ello, pues a pesar de que valora

mucho entender esta lengua le resulta muy difícil y se siente incapaz de hacerlo mejor.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

Mohamed es un niño de diez años de origen marroquí que lleva dos años en España. Durante este tiempo ha pasado por tres colegios diferentes, lo cual no le ha permitido desarrollar aún un sentimiento de pertenencia a ningún centro escolar. La madre, preocupada, acude al centro a hablar con su profesor porque ha visto en Mohamed síntomas extraños, tales como vómitos matutinos ocasionales y negativas a desayunar y a asistir al colegio.

El menor expresa ciertos problemas que tiene en la escuela, como la indiferencia que siente hacia el centro o los sentimientos de no pertenencia al grupo dentro del aula. Además, percibe el ambiente individualista del entorno escolar y el rechazo por parte de los compañeros mediante sus risas y burlas.

El profesor ha intentado actuar en el aula promoviendo la participación durante las clases y la programación de actividades grupales, pero no han resultado eficaces, ya que se ha confirmado aún más el rechazo hacia el alumnado inmigrante.

En cuanto al entorno social del menor, Mohamed convive con personas de la misma procedencia, con quienes habla en su lengua materna; por tanto, el español lo practica únicamente cuando le resulta necesario.

Otro factor importante es que el proceso de socialización primario no se ha producido en la cultura mayoritaria o española, sino que éste ocurrió en la de origen, es decir, en la marroquí.

2.2. Análisis del caso

Tras la lectura profunda del caso se observan una serie de elementos que consideramos deben tenerse muy en cuenta para llevar a cabo un correcto análisis de la situación y proponer un adecuado plan de intervención, que contribuya positivamente al desarrollo personal y social de Mohamed. En este sentido destacamos los siguientes elementos:

- Dificultades con el idioma español.
- Falta de una permanencia prolongada en los centros escolares desde su llegada a España.
- Presencia de inadaptación al entorno escolar y a la sociedad mayoritaria.
- Parece que la familia no propicia que el niño tenga experiencias que motiven su integración en el contexto cultural mayoritario.
- Ausencia de un protocolo de actuación inicial en el centro escolar.

Estos elementos resultan esenciales, dado que si se siguen ignorando, la situación actual podría tener una serie de consecuencias personales, tales como el fracaso escolar, conflictos en el aula, depresión o ansiedad, así como problemas en el ámbito familiar o problemas en el ámbito social (situaciones delictivas, marginación, etc.).

Por otra parte, también señalamos que los principales agentes que intervienen en el caso son: Mohamed, su familia (especialmente la madre), sus amigos marroquíes, los compañeros de clase, el profesor y el centro escolar. Dado que iremos señalando la importancia de cada uno de ellos a lo largo de todo el análisis, no nos detendremos aquí a analizarlos de forma aislada.

Para comenzar a analizar el caso resulta igualmente imprescindible especificar el grado de dificultad personal y social de Mohamed; para ello indicaremos los factores de riesgo y de protección presentes, siguiendo la guía propuesta por González y Guinart (2001). Teniendo en cuenta que Mohamed parece sentirse frágil, débil y desamparado en la situación escolar en la que se encuentra, que sus reacciones habituales en la escuela son claramente inhibidas y ausentes, que muestra una afectación personal y que parece no ser capaz de hacer frente a los acontecimientos, parece evidente que se encuentra en una *situación de vulnerabilidad*, y que si no se realiza una acción preventiva y de choque es probable que corra algún riesgo de tipo físico, psíquico y/o social.

Respecto a los factores de riesgo personales relacionados con esta situación de vulnerabilidad, observamos fundamentalmente que pueden existir dificultades en la vinculación afectiva, dificultades de adaptación, desajuste entre la nueva cultura y la de origen, baja motivación y autoestima. Además, se debe tener en cuenta que ha sufrido un importante cambio cultural en su entorno en una etapa sensible en su desarrollo personal y social (Martí, 2005).

En relación a los factores de riesgo familiares, parece que los padres no dominan el idioma y que conviven fundamentalmente con inmigrantes de su misma procedencia; por tanto, parecen presentar una orientación separatista en la adaptación a su nuevo contexto (Briones, Verkuyten, Cosano y Tabernero, 2012). De esta manera, es probable que los padres no dispongan de recursos o habilidades de resocialización suficientes como para transmitírselas a Mohamed y ayudarle en su adaptación al entorno escolar.

También observamos en el ambiente escolar una falta de tolerancia y respeto tanto a nivel personal como cultural, y patrones claros de aislamiento social. Además, el profesor no ha conseguido manejar adecuadamente las situaciones conflictivas derivadas de la intolerancia a la diversidad que se dan en el aula, a lo que se une que el centro no ha activado o puede incluso carecer de un plan de integración para el alumnado inmigrante.

Entre los factores de protección, que han evitado que esta situación de vulnerabilidad no se haya convertido aún en una situación clara de riesgo, son principalmente el vínculo afectivo que Mohamed mantiene con la madre, los vínculos afectivos favorables que tiene con la familia y con el entorno social de su misma cultura, la capacidad empática de su madre y la valoración positiva que Mohamed

realiza de su formación y del aprendizaje del español.

Desde este análisis de los factores de riesgo y de protección estableceremos una serie de procesos personales e interpersonales y de enseñanza-aprendizaje sobre los que nos detendremos para entender de forma completa la situación de vulnerabilidad, los factores mencionados y las consecuencias que pueden tener en Mohamed y su entorno.

2.2.1. Procesos personales

Refiriéndonos a la baja autoestima de Mohamed, como indicador personal de riesgo que afecta a su autoconcepto (Pallarés, 2011), podemos señalar que se visualiza a través de una serie de emociones o estados, como son:

- Ansiedad somatizada en los síntomas físicos por los que la madre le lleva al médico: cansancio, apatía, falta de apetito, vómitos, etc.
- Inseguridad, negativismo e inapetencia a la hora de participar en clase y contestar o conversar en español.
- Insatisfacción en lo que se refiere a su integración en el centro y a las relaciones con sus compañeros.
- Elevada autocrítica, referida a que se considera incapaz de aprender el idioma a pesar de que es algo que valora.
- Hipersensibilidad a las risas de sus compañeros, y cierta hostilidad hacia los mismos y al ambiente individualista del centro escolar.

Esta baja autoestima parece estar relacionada con la barrera que Mohamed ha construido para aislarse del grupo, que le hace relacionarse abiertamente únicamente con los pares de su cultura y que le lleva a aparentar que no le importa lo que le ocurre.

Además, cabe decir, por un lado, que la baja autoestima, el cansancio, la ansiedad y la apatía parecen ser claros síntomas de un proceso de despersonalización (Tabernero, Briones y Arenas, 2007) también generado por el propio centro, que hace que los afectados se desvitalicen, se sientan extraños, agobiados y alejados en el entorno escolar. Y por otro lado, que la baja autoestima también está obstaculizando el desarrollo adecuado de la empatía, como analizaremos en el siguiente apartado.

2.2.2. Procesos interpersonales

Analizamos la empatía desde diversos puntos de vista, según los agentes implicados que tengamos en cuenta.

Si nos referimos a la madre de Mohamed, ya hemos comentado que se muestra empática con su hijo, pues observa y entiende que éste no se encuentra bien, e intenta ayudarle a solucionar sus problemas.

Respecto a los alumnos, tanto Mohamed como sus compañeros no parecen dar

muestras de empatía. Ninguno trata de ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos o situación, ni muestran aceptación. No confían los unos en los otros, no se respetan (de forma general) y no colaboran entre ellos ni de forma personal ni tan siquiera en las actividades que se proponen en el aula.

El profesor parece percibir los problemas del aula y se muestra receptivo ante la visita y preocupación de la madre de Mohamed, pero no parece saber cómo intervenir adecuadamente. Esta posible falta de empatía también está provocando una falta de sintonía y alianza educativa entre Mohamed y su maestro, que puede llegar a perjudicar al niño académicamente y en su desarrollo social. Parece evidente que el centro debería garantizar una adecuada formación del profesorado, en cuanto a su competencia cognitivo-emocional, que le permita manejar y controlar las posibles situaciones del contexto educativo (Martínez-Otero, 2011).

Por otro lado, es palpable que existen diversos conflictos interpersonales en el aula. Así, no existe un clima de cordialidad en la clase, tienen posiciones enfrentadas incluso aunque sus intereses u objetivos sean totalmente compatibles, y, además, tienen conductas irracionales que les hacen desconfiar los unos de los otros, se malinterpretan y se enfadan, posiblemente como reacción ante el desconocimiento.

En este sentido, los alumnos inmigrantes tampoco se sienten integrados ni en el centro ni en su grupo de clase. Ante esta situación, el mayor hándicap a superar no son los conflictos en sí mismos, sino la falta de actuación o mal manejo de los mismos, que están generando sentimientos de ansiedad, negativismo, enfado, soledad, inhibición, aislamiento e incluso problemas de salud en el alumnado.

Además, Mohamed muestra una actitud inhibida, no atreviéndose a hacer frente a los problemas porque considera que no van a cambiar y tampoco pueden mejorar. Se muestra desesperanzado ante los conflictos y no defiende sus intereses de manera asertiva (Roca, 2005). Esto también nos muestra que, aunque Mohamed quiera aparentar indiferencia, ello no se corresponde con la realidad, pues realmente se ve afectado incluso físicamente por la situación.

Estas últimas actitudes pueden estar relacionadas con el estilo de apego de Mohamed con su familia, pues cada estilo de apego se relaciona con una serie de creencias sobre uno mismo y las relaciones interpersonales (Martí, 2005). En este sentido, teniendo en cuenta que el sistema de apego se fragua especialmente en las primeras fases de la infancia y depende del tipo de interacción que cada uno tenga con su cuidador, podemos entender que:

- Mohamed poseía un temperamento estable congruente con un apego seguro; asimismo, en su país sacaba buenas notas y se relacionaba sin ningún problema.
- En su estancia en España parece que los vínculos de apego no fueron suficientemente reconfortantes o también se pudieron ver afectados: Mohamed se muestra inseguro ante el aprendizaje del idioma y presenta una actitud pasiva, ya que no parece interesarse en su resocialización, en crear unas buenas relaciones con sus compañeros y, lo que es más, ni siquiera comenta esta

situación con su madre.

2.2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Refiriéndonos aquí a otro proceso, está claro que Mohamed posee una baja autoeficacia en relación al aprendizaje de otro idioma, algo que se evidencia cuando la madre dice que Mohamed valora aprender español, pero le resulta muy difícil y se siente incapaz. El *quid* de la cuestión es que Mohamed dice no sentirse capaz, y esta es una falsa creencia que tiene de sí mismo, de su propia capacidad. Además, es probable, dado el valor que le da al conocimiento del idioma, que esta baja autoeficacia esté influyendo en su autoestima. Esto, a su vez, también lleva a que Mohamed genere expectativas negativas sobre los resultados que pudiera obtener, que vea la tarea mucho más dificultosa y que su estado de ánimo disminuya. Por tanto, vemos cómo se está generando una espiral descendente o negativa en la autorregulación de su comportamiento (Briones et al., 2007). Como consecuencia, Mohamed no se siente suficientemente motivado para afrontar los riesgos y normalizar los errores que pueda cometer durante el aprendizaje del español.

No se debe tampoco olvidar que la baja autoeficacia y autoestima son características asociadas a la depresión, y por eso es importante valorarlo y tenerlo en cuenta a la hora de organizar la acción resolutive.

Si nos centramos en el aprendizaje del idioma, en el lenguaje, como uno de los principales puntos problemáticos para la situación de Mohamed, podemos señalar que:

- a) Entendemos que Mohamed no ha llegado a dominar la fonología, semántica, sintáctica y pragmática a un nivel tal que le permita alcanzar el dominio básico del idioma español. Diversos estudios demuestran que suele llevar unos cinco años alcanzar el mismo nivel que el de los nativos (por ejemplo, Cummins, 2000), y que, además, un menor tiempo de residencia también suele asociarse con una mayor percepción de discriminación y una menor adaptación al nuevo contexto (Briones et al., 2012).
- b) En este sentido, es probable que Mohamed no llegue a reconocer muchos elementos culturales; es decir, ante la percepción de determinados estímulos (palabras o circunstancias sociales) puede no ser capaz de asociarlos con ninguna representación mental, y por tanto no llegar a ningún significado concluyente para él. Este es un proceso básico como mecanismo de adaptación que, en su ausencia, conduce a una situación de frustración por no conseguir aprender el idioma ni socializarse correctamente (Blanco, 2009).
- c) La única motivación que parece movilizar la actitud de Mohamed hacia el aprendizaje es la búsqueda de un futuro laboral con el que conseguir dinero. Además, resulta importante el hecho de que existan elementos que le afectan pero que no le motivan:

— Por un lado, valora de forma positiva aprender un idioma, pero no se siente

capaz de hacerlo, es decir, presenta una baja autoeficacia, como ya comentamos.

- Por otro lado, las burlas de los compañeros hacen que se compare con los demás en la práctica y uso del español, por lo que se encuentre con una visión negativa en cuanto a su ejecución.

Parece que ni desde el entorno escolar (profesor) ni familiar están intentando ayudar a Mohamed a controlar sus emociones y normalizar los errores en relación al aprendizaje y práctica del español.

- d) De la lectura del caso entendemos que Mohamed ha logrado de manera individual aprender un nuevo idioma, pero en un grado insuficiente para su correcta resocialización; por tanto, queda evidenciado que la mejora de esta capacidad deberá conllevar una enseñanza formal del idioma español.

Dirigiéndonos a otro elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje que se visualiza en el caso, sería interesante poder definir claramente las posiciones de liderazgo presentes en el aula. Para ello deberíamos conocer más datos sobre la actitud de los alumnos, del maestro y del centro. En cuanto al profesor, parece que no proyecta ni ejerce la posición de líder natural que debería tener entre su alumnado (Campbell y Cooper, 2009; Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares, 2011; Moriano, Molero y Lévy Mangin, 2011): no se muestra cercano, entusiasta ni especialmente optimista; más bien parece tomar una posición fría, distante y poco implicada con la problemática del aula, quizá como consecuencia de la percepción de sus intentos como fracasos. Respecto al alumnado, podríamos decir que seguramente la posición de líder/es en el aula sea ejercida por el grupo de alumnos que motive las risas, las burlas y la discriminación hacia los compañeros inmigrantes.

Atendiendo a estos procesos grupales observados en el aula, nos parece relevante también el análisis de la posición del profesor en la misma. En este sentido, el maestro no ha logrado adquirir su correspondiente liderazgo en el aula, y parece mostrar diversas conductas desadaptativas que influyen en las relaciones y procesos del grupo. A esto debemos sumar que existen diversos roles que obstaculizan los procesos en el aula (chistosos, retraídos, pasotas, etc.). En los alumnos en general, y en ocasiones en el propio maestro, vemos que no se produce un gran esfuerzo por participar en el día a día, no son respetuosos, no prestan atención, no tratan de comprender a los demás, no se adaptan al grupo, no aportan positividad al conjunto, no buscan soluciones ni son asertivos. En definitiva, no se detecta un compromiso grupal por parte de ninguno de sus componentes (Jiménez, 2000; West, 2003; White, 2010).

Para finalizar con el análisis nos gustaría destacar que en el aula no se está promoviendo un estilo de enseñanza para la felicidad (Palomera, 2008). No parece crearse un clima que favorezca la sucesión de instantes agradables y positivos para Mohamed, en particular, y para el grupo en general. En consecuencia, no existen relaciones sanas entre los compañeros, no se favorece el positivismo y la confianza ni en uno mismo ni en el grupo, y los compañeros no parecen socializarse entre ellos.

2.3. Intervención

Nuestra propuesta pasa por atender y desarrollar las iniciativas existentes sobre la atención a la diversidad cultural en la educación formal. En este sentido, destacamos en primer lugar el *Plan de Interculturalidad de la Comunidad de Cantabria* (Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria, 2005), pues pretende crear un marco de relación entre las distintas culturas integrantes de la comunidad, dando respuesta a las necesidades de la población inmigrante, promoviendo el respeto y la comprensión entre ellas, fomentando valores para la convivencia que conlleven el desarrollo de las habilidades sociales de estos jóvenes, asumiendo el compromiso de reconocer sus derechos y deberes como ciudadanos e incluyendo el desarrollo de las competencias lingüísticas, pero siempre desde el reconocimiento de las culturas de origen.

De los objetivos recogidos en este plan señalamos a continuación aquéllos más vinculados con las características del caso y con sus agentes principales, para después proponer estrategias de intervención:

— Objetivos de la intervención con el alumnado:

- a) Promover actuaciones destinadas a facilitar la integración socio-afectiva, de modo que se sientan miembros de pleno derecho del grupo y del centro educativo.
- b) Potenciar actuaciones destinadas al desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos pertenecientes a una cultura minoritaria, poniendo el acento en sus posibilidades y en sus valores.
- c) Contribuir a la adquisición de una competencia lingüística inicial en el caso de los no hispanohablantes, tanto general como académica, mediante enfoques comunicativos y funcionales.

— Objetivos de la intervención con el profesorado:

- a) Apoyar las actuaciones en el aula ofreciendo orientaciones, recursos y materiales que faciliten la atención al alumnado procedente de otras culturas, teniendo presente la perspectiva intercultural.
- b) Proporcionar una formación específica en interculturalidad al menos a un docente de cada centro (es decir, al coordinador de interculturalidad) para poder afrontar estas necesidades en los centros.
- c) Introducir el enfoque intercultural en los proyectos que guían la actividad del centro, con el fin de promover actitudes de respeto y tolerancia e incidir en la prevención de conflictos de índole racista.

— Objetivos de la intervención con las familias:

- a) Promover el conocimiento del sistema educativo y su implicación en el proceso formativo de sus hijos.

- b) Asesorarles sobre alternativas formativas, como el aprendizaje del idioma, y propuestas o recursos que puedan favorecer su integración social.

— Objetivos de intervención con otras instituciones:

- a) Favorecer la coordinación y cooperación con aquellas instituciones y asociaciones que se distingan por llevar a cabo actuaciones de carácter intercultural.

Con el *Plan de Interculturalidad* la Consejería de Educación de Cantabria pretende ofertar diferentes vías de actuación que trabajen al unísono en la consecución de la integración de los niños inmigrantes. En concreto, se ha llevado a cabo un plan de formación en interculturalidad en el que se forma a un profesor de cada centro como coordinador de las actividades de interculturalidad.

En este caso, el objetivo del coordinador de interculturalidad consiste en facilitar la integración del alumno, tanto en el centro como en el aula, mediante el *Plan de Acción Tutorial*.

Entre las labores del coordinador también está la de recibir al niño y a su familia con el *Plan de Acogida*, el cual consideramos que posiblemente no ha sido puesto en práctica en la llegada de Mohamed y de su familia al centro. El coordinador también deberá facilitar al profesor de Mohamed procedimientos, estrategias y recursos que faciliten la integración, la aceptación y el respeto de los compañeros hacia Mohamed, y viceversa, especialmente aportando ayudas para la enseñanza de la lengua oficial.

Otras estructuras de apoyo creadas por la Consejería de Educación son *las Aulas de Dinamización Intercultural* y *los Equipos de Interculturalidad*. Formadas por un conjunto de profesionales, servirán de herramientas de apoyo para actuar de nexo entre la familia, Mohamed, la escuela y la sociedad, participando en el proceso de diagnóstico y orientación. Será preciso aportar la información necesaria sobre las alternativas formativas que pueden existir para Mohamed, como por ejemplo el programa de inmersión lingüística al que puede acudir después de sus clases y que le ayudará a mejorar sus competencias comunicativas y le facilitará el aprendizaje de la cultura española. Estas estructuras también ofrecen la elaboración y desarrollo de programas y proyectos interculturales para el centro en general y especialmente para la clase, sin dejar de lado la implicación de la familia en las actividades pertinentes. Además, el personal de estas aulas participará conjuntamente con el profesor y con el coordinador del centro en la elaboración de materiales para la clase.

Por otra parte, también creemos conveniente señalar que la organización del centro debe ser flexible para incluir en su plan general de atención a la diversidad las medidas de actuación, y así poder reaccionar adecuadamente a situaciones como la analizada aquí.

Por último, proponemos una serie de *recomendaciones para el profesorado* dirigidas a promover los procesos personales e interpersonales analizados en el caso, considerando la bibliografía consultada:

- a) Para promover la *autoestima* de Mohamed se deberá trabajar directamente con él aspectos como la aceptación incondicional de sí mismo, la concienciación y valoración de sus éxitos y sus esfuerzos, y la evitación de comparaciones negativas, fomentando las comparaciones ventajosas, de manera que le reporten confianza para adquirir responsabilidades y marcarse unos objetivos educativos (Lantieri, 2009; Pallarés, 2011).
- b) El desarrollo de la *empatía* será fundamental para lograr la correcta integración del alumnado y el correcto desarrollo de las clases (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Martínez-Otero, 2011). Para ello conviene trabajar los prejuicios culturales que parecen existir en este grupo de alumnos, y fomentar el desarrollo de unas actitudes positivas hacia las diferentes culturas que conviven en el aula. Además, convendría fomentar la empatía como valor en sí mismo, ya que es indispensable a la hora de lograr una interacción social adaptativa. El desarrollo de la empatía, dada su vinculación con el desarrollo moral, contribuirá a promover su inteligencia emocional, su visión de la realidad, la búsqueda de la verdad...
- c) Se debe perseguir que la clase en general adquiera y mantenga unas *actitudes asertivas y flexibles* (Roca, 2005) a la hora de emitir sus opiniones, sus juicios y sus decisiones. Para ello se promoverán actividades que:
- Eviten o reduzcan los conflictos y que promuevan respeto, comprensión y libre expresión entre los compañeros.
 - Fomenten el diálogo y el establecimiento de objetivos conjuntos que preparen en la empatía, la resolución de conflictos y las relaciones.
 - Busquen soluciones comprometidas y creativas en las que todos ganen y mantengan su autoestima, reduciendo la competitividad y favoreciendo la cooperación.
 - Diferencien entre posiciones e intereses.
- d) A la hora de trabajar los *procesos grupales* en el aula será primordial practicar el *feedback*, el compromiso grupal y la identidad del grupo, teniendo especial cuidado con determinadas actitudes (West, 2003) mediante, por ejemplo:
- La dedicación de tiempo y espacio suficiente para los trabajos grupales.
 - La creación de identidad de grupo; por ejemplo, que la clase tenga un nombre que la identifique como un todo.
 - Mostrando respeto por todos los componentes, sus juicios y sus opiniones.
 - Prestando atención cuando los demás hablen y expresen su opinión.
 - Debatiendo las soluciones para los problemas que surjan.
 - Participando de forma activa, dispuesta y comprometida con el grupo.
- e) La intervención sobre la *autoeficacia* se dirigirá a lograr que Mohamed afronte la situación y se esfuerce por aprender el idioma a través de experiencias satisfactorias, aportándole una retroalimentación positiva, permitiéndole ir

cambiando sus juicios y creencias en relación con sus prácticas comunicativas. En este sentido, el centro escolar y la familia deben aunar fuerzas para lograr que Mohamed mejore su autoeficacia y estado emocional, necesario para que logre implicarse en el aprendizaje del idioma. Para ello, los docentes pueden llevar a cabo diversas actividades encaminadas a educar las emociones (López González, 2011), entre ellas:

- Localizar los miedos, consiguiendo modificarlos o sustituirlos por creencias positivas y adecuadas.
- Orientar la ansiedad hacia estados de ánimo positivos en los que desarrollar la autoestima y autoeficacia.
- Persuadir y apoyar, a la par que informar, aclarar y animar, para que surjan y se eleven las creencias positivas.

f) El profesor debe desarrollar su *inteligencia emocional* a través de diferentes competencias emocionales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). No sólo de cara a reforzar su liderazgo, sino para crecer como persona y profesional, y así ser capaz de hacer frente a esta y todas las situaciones que se pueden dar en el aula. El maestro, como líder del grupo, deberá potenciar en sí mismo diferentes formas de liderazgo que le permitan enfrentarse a todas las situaciones que se den en el aula, y en especial a la que con este caso nos acontece (Gil et al., 2011). Como líder es importante que su carisma promueva la socialización, evitando así los abusos de poder, que conozca e integre otras culturas en el aula, desarrolle la empatía y alcance un aprendizaje significativo propio y de sus alumnos. Todo ello favorecerá la participación y confianza del grupo, la motivación y la autoestima de los educandos.

Aunque no se describen en este caso problemas con la familia en este aspecto (el liderazgo), es importante que el docente entienda que cada familia es distinta, que deben sumar fuerzas en la búsqueda y establecimiento de soluciones, que debe contar con todos los miembros familiares, aunque no estén presentes, y que debe hacer todo lo posible para conseguir que se impliquen. De esta manera el profesor podrá orientar a la familia de una manera más adecuada, llevará a cabo medidas conjuntas y en paralelo, coordinadas a través de las entrevistas regulares, orientando a la familia cuando sea necesario.

g) La búsqueda de la *felicidad* será otro de los factores sobre los que convendría incidir para ayudar a chicos como Mohamed a que establezcan relaciones sociales significativas y sanas con sus compañeros. Gracias a esto, se irán organizando y planificando para establecer, asimismo, metas más trascendentes y que a su vez comprendan que una preocupación excesiva es inútil (Palomera, 2008).

En este sentido, a Mohamed le convendría desarrollar un pensamiento optimista que le permita valorarse, aceptarse y conocerse a sí mismo. También

será muy importante que aprenda a reducir las emociones negativas y los problemas.

Somos cinco mil quinientos millones de aldeanos,
somos vecinos de la colonia Tierra,
somos una colonia, tenemos que oler bien.
Además de hermanos todos somos vecinos,
a nadie debe llamársele extranjero.
Todos somos de la misma Tierra.
El mundo es un barrio, no hay distancias.
Sabemos lo que le pasa al vecino
que vive a veinte mil kilómetros
mientras le sucede.
Un ruso puede ir a abrazar a su hermano keniatá
en unas horas de vuelo.
Se ha inventado la radio,
la televisión,
los periódicos,
los aviones.
Tan sólo queda por inventar el amor.

GLORIA FUERTES (1996)
Mujer de verso en pecho

REFERENCIAS

- Blanco, A. M. (2009). Ansiedad y autoestima en el aprendizaje del español como segunda lengua en contexto reglado. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 23.
- Briones, E., Verkuyten, M., Cosano, J. y Tabernero, M. C. (2012). Psychological adaptation of Moroccan and Ecuatorean immigrant adolescents in Spain. *International Journal of Psychology*, 47 (1), 28-38.
- Campbell, J. y Cooper, C. L. (2009). Authentic leadership as a pathway to positive health. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 453-458.
- Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria (2005). *Plan de Interculturalidad de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/plancantabria.pdf>.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2).
- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), 38-47.
- González, R. y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, F. (2000). El desarrollo de la reunión. En F. Jiménez, *Organización de reuniones y dirección de grupos* (pp. 91-117). Madrid: Fundación para la Formación de Altos Profesionales.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- López González, L. (2011). *Relajación en el aula. Recursos para la educación*

- emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 174-190.
- Moriano, J. A., Molero, F. y Lévy Mangin, J.-P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23 (2), 336-341.
- Pallarés, E. (2011). *La autoestima*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones Positivas* (pp. 247-273). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jimenez, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo* (pp. 83-97). Madrid: Pirámide.
- West, M. (2003). Dirección de equipos. En M. A. West, *El trabajo eficaz en equipo* (pp. 153-178). Barcelona: Paidós.
- White, A. (2010). *Managing academic performance. Understanding development in an academic environment*. Bélgica: White & MacLean Publishing.

9

Cuarto caso: Juan se va y Marta no llega

HÉCTOR GARCÍA RODICIO

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Juan es maestro de Educación Primaria y está a punto de jubilarse. Lleva casi 40 años dando clase y se siente muy cansado ya. Cuenta los minutos para alcanzar la jubilación y retirarse a su casa de campo a restaurar muebles viejos, que es su gran pasión.

Juan se queja de que las cosas en el aula han cambiado mucho en los últimos tiempos. El alumnado es cada vez más diverso y Juan opina que la atención a tal diversidad no puede recaer exclusivamente sobre sus manos. Por otro lado, tampoco espera mucho de los apoyos específicos que se ofrecen a los alumnos con dificultades: «el que vale, vale, y el que no...» —dice a la menor ocasión.

En su clase de quinto de este año hay un alumno con discapacidad intelectual, dos con un trastorno motor que les provoca movilidad reducida y dificultades en el lenguaje expresivo, y varios alumnos extranjeros que provienen de currículos diferentes y/o no dominan aún el castellano. Además está Marta, que se ha incorporado al centro este año y viene con un diagnóstico de dificultades específicas en lectoescritura. Ante este panorama, Juan ha tirado la toalla: se niega a adaptar sus clases para acoger tanta disparidad de alumnos. «El que no siga el ritmo, que se aguante» —suele decir.

Marta, tal como revela su diagnóstico, tiene dificultades para descifrar palabras escritas. Los exámenes y trabajos se basan cada vez más en la lectura de textos, así que las dificultades de Marta están comenzando a afectar seriamente a su rendimiento académico. Además, Marta cada vez tiene menos interés y más aversión por la lectura: sentarse a estudiar o leer se ha convertido en algo poco menos que traumático.

Juan parece haberla tomado especialmente con Marta. Casi nunca le pide leer en voz alta y, si lo hace, es para interrumpirla constantemente con críticas («más alto, Marta»; «más claro»; «mira bien, porque no es eso lo que pone») o para emplearla como modelo de mala ejecución («¿lo veis?, así es justo como no hay que leer»). Juan le ha advertido a Marta de que «va muy mal y a este paso va a terminar suspendiendo todo el curso».

Lo más triste es que Marta es una niña excelente en todos los sentidos. Es una pena que, porque Juan se vaya a jubilar, Marta no llegue al nivel que podría.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen del caso

Juan es un maestro de educación primaria que lleva 40 años dando clase, se encuentra fatigado y anhela llegar a la jubilación. A lo largo de los 40 años que lleva trabajando el contexto educativo ha ido cambiando. Las clases ya no son como antes: hay más diversidad en las aulas, a la que este profesor no sabe hacer frente. Juan se encuentra en el aula con niños inmigrantes que no saben castellano, niños con trastornos motores, niños con dificultades en el lenguaje, etc.

Otra de las protagonistas de nuestro caso es Marta, una niña con problemas de lectoescritura. Debido al comportamiento de su profesor no consigue avanzar, por lo que está perdiendo el interés. Marta requiere un maestro que le brinde afecto y apoyo educativo, para que ésta tenga ganas de avanzar y conseguir superarse.

2.2. Análisis del caso

Entre la idea de educación de Juan y la nueva situación en su clase tiene lugar un choque al que Juan no está dispuesto a adaptarse, lo que produce en los alumnos un retraso y un descontento por aprender. Sabiendo estos aspectos de cada protagonista, queremos encontrar una solución para ayudar tanto al profesor como al resto de niños que hay en la clase. Esto lo haremos en el último apartado. Antes dedicamos un primer apartado a entender el problema.

Juan está fatigado y ve en su clase muchos cambios a los que no está acostumbrado, lo que provoca en él un desinterés por adaptarse. El resultado de esta situación es la pérdida de motivación. Lo que antes le gustaba ahora le causa desagrado, y está olvidando la importancia de su trabajo en la educación de los niños de primaria.

La conducta de un buen profesor debe caracterizarse por su claridad, su flexibilidad, su entusiasmo, su estilo indirecto y por otorgar una oportunidad a los alumnos para aprender a través de una estructuración de las tareas. Las características personales y profesionales del profesor pueden variar, y pueden estar relacionadas con lo que ocurre en clase. Además, dichas características pueden llegar a afectar indirectamente en el aula.

En el aula se debe dar una enseñanza centrada en el alumno, orientada a la tarea, a la creación de expectativas positivas, a la cooperación entre los estudiantes, a una afectividad no negativa y con una estructura estable (Mayer, 2004).

Como bien podemos observar en este caso, la evolución de Juan se ha visto estancada, puesto que no quiere adaptarse a las necesidades de sus alumnos a causa de su deseo por jubilarse. Esto afecta negativamente al rendimiento de Marta, que está perdiendo el interés por continuar con su aprendizaje debido a que Juan, además de no adaptarse a las necesidades individuales de Marta, tiene una actitud muy negativa hacia ella, afirmando que hace mal las cosas y que como continúe así

acabará suspendiendo el curso.

Hemos considerado que la Teoría Social Cognitiva (TSC) aporta un marco integrador para analizar cómo las personas se enfrentan y responden a los cambios y demandas que imponen las organizaciones (véase figura 9.1). Gracias a esta teoría podemos comprender mejor el papel que desempeñan los factores personales y situacionales en la motivación, y los procesos autorreguladores como el empeño o el compromiso. Esta teoría explica la conducta humana basándose en los procesos cognitivos y afectivos, que influyen en cómo las personas reaccionan ante diversas situaciones. En este caso, Juan, el profesor, se encuentra con una situación diferente a la de sus inicios como docente en cuanto a la diversidad del aula: religión, cultura, discapacidades, trastornos motores, trastornos de lenguaje, diferentes idiomas...

Los diferentes estilos de afrontamiento pueden desencadenar espirales descendentes o ascendentes, dependiendo de la construcción social que la persona elabora sobre su papel en el puesto de trabajo, su eficacia en las tareas que desempeña adecuadamente y en la relación que tiene con sus compañeros de trabajo (Tabernero, Briones y Arenas, 2007). En el caso de Marta vemos que experimenta una espiral descendente, puesto que no se siente capaz de afrontar las situaciones de amenaza a las que le obliga su profesor. Estas espirales se desarrollan como resultado de interpretar el *feedback* que le aporta su propia experiencia; al realizar un juicio de atribución poco adaptativo, la persona se culpa de sus resultados, abandona cualquier esfuerzo y, finalmente, entra en un estado de presión que le lleva a abandonar la tarea.

Los individuos incapaces de enfrentarse con efectividad a las exigencias ambientales empiezan a evidenciar pronto manifestaciones de estrés. Dependiendo de la naturaleza de éste, del maestro particular y de diversas variables intermediarias, las consecuencias del estrés pueden revelarse en las manifestaciones emocionales: sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración o baja autoestima, elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total; también en diversas manifestaciones conductuales, como problemas de conducta, tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol, violencia o insomnio; y, por último, en manifestaciones fisiológicas: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía.

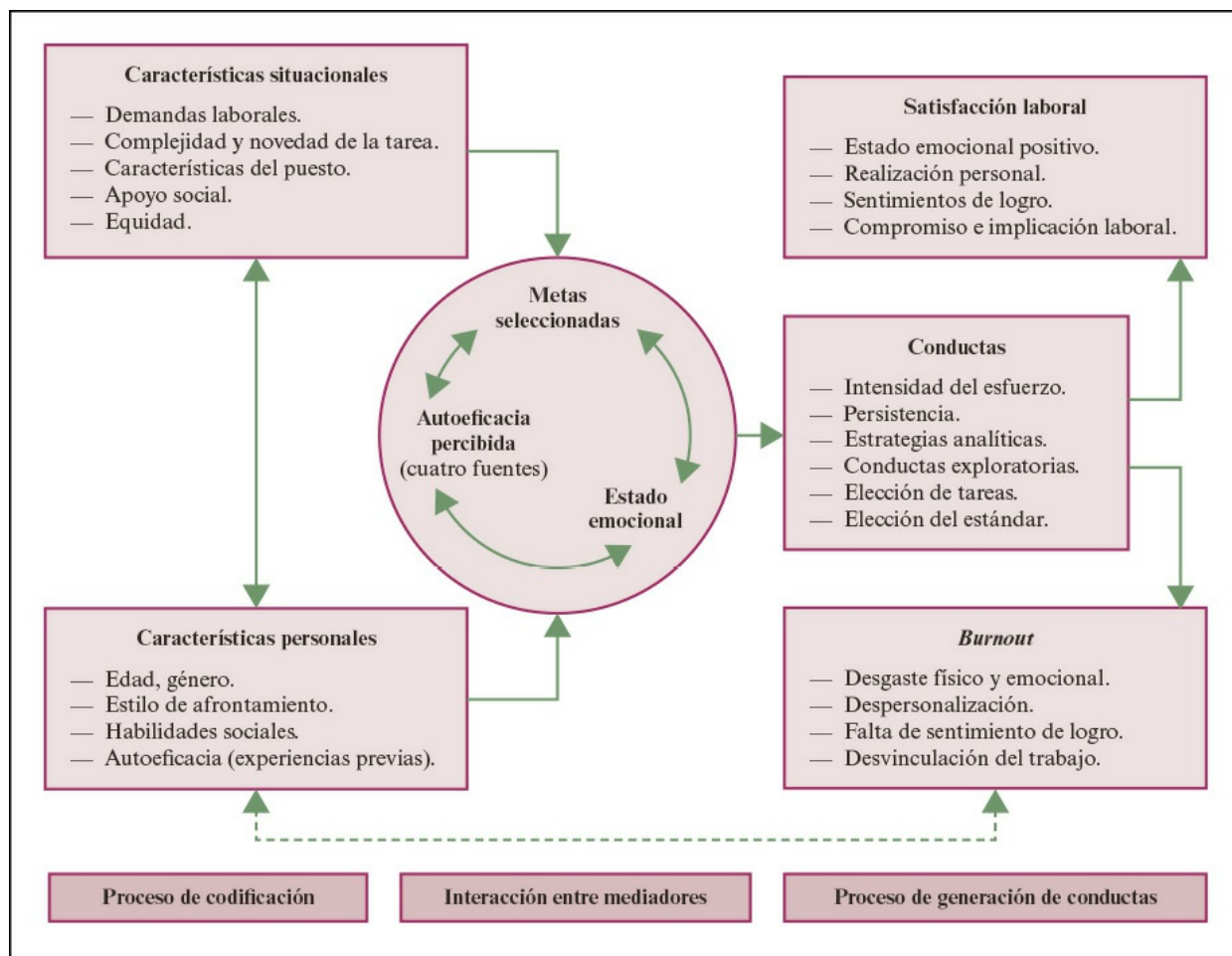


Figura 9.1.—Modelo Social Cognitivo propuesto para explicar el desarrollo del *burnout* vs. satisfacción laboral desde el sistema de procesamiento cognitivo-afectivo (Mischel y Shoda, 1995, tomado de Tabernero et al., 2007).

Existen muchos cambios en el comportamiento que se deben al estrés: una conducta impulsiva, la excitabilidad, la inquietud, los estallidos emocionales, una alimentación excesiva o la pérdida del apetito, el consumo de drogas, la ausencia del trabajo y unos inestables historiales laborales. Muchos de estos cambios tienen consecuencias directas e indirectas sobre la salud y el bienestar del individuo.

Bandura (1997) presenta la autoeficacia como la variable cognitivo-afectiva más importante para explicar cómo los factores personales y situacionales influyen en la conducta. Por su parte, Mischel y Shoda (1995) presentaron un marco teórico para comprender cómo influyen en la conducta los factores personales y situacionales que desencadenan la satisfacción laboral y el *burnout* (citados en Tabernero et al., 2007). Aquí podemos ver el cuadro en el que se explica su teoría.

La interacción entre las características personales y la situación influyen en el proceso de codificación. Por ello, las personas con bajos niveles de autoeficacia experimentan ansiedad al encontrarse con nuevos retos, como por ejemplo el cambio de sociedad que hemos sufrido y que se ve en las aulas, y que Juan no sabe afrontar, lo que le hace sufrir ansiedad. Nos basamos en el ejemplo del estudio realizado por Sacks (1994) sobre el efecto moderador de la autoeficacia en la relación entre el

método utilizado en la formación y la ansiedad que se experimenta al aprender (citado en Tabernero et al., 2007). Esto lo vemos claro en nuestro caso, pues Juan es consciente de su necesidad de afrontar los problemas de su clase a través de un programa de diversidad; sin embargo, por su edad y su idea de jubilarse no lo afronta, debido a que se ve mayor para desempeñar esa función y piensa que deben ser los más jóvenes los que desempeñen ese tipo de tareas, además de no querer afrontarlo solo.

Si, por el contrario, otra persona con una edad semejante a la de Juan estuviese socializada en un entorno con una cultura o un contexto positivo hacia el envejecimiento, seguramente podría afrontar esa misma tarea como una oportunidad para aprender algo nuevo.

La autoeficacia no sólo muestra el nivel de esfuerzo e implicación para afrontar situaciones laborales de amenaza e incertidumbre: también es la motivación necesaria para persistir ante los fracasos y para afrontar los riesgos y posibles errores.

La educación es una de las profesiones con mayores dosis de estrés. Cada vez existe más evidencia de que los profesores a lo largo de sus carreras experimentan estrés, el cual puede tener implicaciones para su salud física y mental. Con frecuencia los profesores se sienten abrumados por los estudiantes con bajo rendimiento o inadaptados, ya que se responsabilizan de sus logros y dependen de otros para alcanzar sus objetivos, y por lo general trabajan bajo expectativas contradictorias, presiones y exigencias. Friedman (1998) indica en su trabajo que las presiones directamente relacionadas con la tarea docente se pueden clasificar en cinco categorías (citado en Tabernero et al., 2007):

1. Relaciones con los padres y la comunidad.
2. Sobrecarga, tanto cualitativa como cuantitativa.
3. Relaciones con los profesores.
4. Relaciones con el equipo auxiliar del colegio y el nivel de funcionamiento de éste.
5. Los recursos disponibles.

Estas presiones pueden conducir hacia el *burnout*. Este síndrome se caracteriza por el agotamiento mental y físico generado por un estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados. Además, el *burnout* implica la despersonalización de los destinatarios de los servicios o sentimientos negativos hacia ellos (también denominado cinismo) y la falta de realización profesional. Juan ve cómo sus conocimientos educativos se encuentran alejados para hacer frente a los problemas que se encuentra en el aula, por lo que no es capaz de buscar una solución para ello. Esto lo desanima y se traduce en el rechazo a sus alumnos, sobre todo hacia Marta, a quien reprende constantemente y pone como ejemplo negativo delante de sus compañeros.

Como decíamos, una de las profesiones más afectadas por este síndrome son los profesores, dado que se suele dar en trabajos que implican el trato con personas, a la par de importantes exigencias emocionales en la relación interpersonal, que resultan

en un deterioro, desgaste y/o pérdida de la empatía. Los profesores, al igual que los médicos y los que ofrecen servicios de cara al público, trabajan muchas horas con personas y necesitan habilidades sociales para desempeñar su trabajo.

La labor docente puede conducir a menudo a presentar varios síntomas (Torres, 2006; Travers, 1997):

1. Exigencias emocionales: el trabajo del docente exige un alto nivel de relaciones afectivas, debiendo ser capaz de reconocer sus emociones y regularlas, además de enseñar a sus alumnos a adquirir y diferenciar las distintas emociones.
2. Disminución de la empatía, culpa y negativismo en las relaciones con los demás: con el tiempo, los docentes disminuyen su entusiasmo y motivación por su trabajo. Empieza a sentir que lo que hacen no proyecta resultados efectivos, y consideran que no son capaces de cumplir los objetivos propuestos. Todo esto influye en su relación con los demás. La relación con sus estudiantes, con las familias de los niños y con los compañeros de trabajo va decayendo y deja de coordinarse y comunicarse con los demás.
3. Valoración negativa sobre lo realizado en el trabajo: este punto guarda relación con el punto anterior. El docente valora negativamente los resultados de su trabajo y no ve los aspectos positivos de su esfuerzo.
4. Despersonalización de los alumnos: el docente no permite a los niños desarrollarse respetando sus tiempos y ritmos, según sus intereses.

También es importante considerar que el síndrome de *burnout* está compuesto por tres fases (Torres, 2006; Travers, 1997), que es preciso conocer para detectarlo a tiempo y actuar para evitar su evolución:

- *Fase de estrés*: caracterizada por un desajuste entre las demandas laborales y los recursos del trabajador.
- *Fase de agotamiento*: se producen respuestas de preocupación, tensión, ansiedad y fatiga.
- *Fase de agotamiento defensivo*: se aprecian cambios en las actitudes y en la conducta, como la robotización y el cinismo.

De Marta, nuestra otra protagonista del caso, podemos destacar su pérdida de motivación y que se siente discriminada, infravalorada, descuidada, con ganas de abandonar... Es muy importante que se tomen medidas al respecto, dado que está en juego el desarrollo de la niña. Como resultado de esta desmotivación el proceso de aprendizaje de Marta se está viendo afectado, y necesita que alguien la motive para seguir adelante.

Se ha demostrado la necesidad de una educación rica en afecto y sin carencias emocionales. Es mucho más eficaz una educación que ayude al niño a potenciar su inteligencia, dado que si los niños no se sienten queridos y valorados les es difícil mejorar sus rendimientos escolares y sociales. Es erróneo negar la influencia que ejerce sobre los niños el trato tanto con sus iguales como con los adultos. Además, el

profesor es modelo para Marta y para el resto de niños de su clase.

Como profesor, Juan debe tomar conciencia de su personalidad y saber manejarse tanto en el aula como fuera de ella. Recordemos que, debido al currículo oculto que los niños adquieren de las actitudes del profesor, los menores no sólo aprenden lo que el profesor verbaliza, sino que también aprenden de los actos del profesor y de su expresión no verbal. Cuanto más pequeños son los niños, más influencia ejerce sobre ellos el profesor y más necesitan un trato afectivo y emocional eficaz. Además, para los niños el profesor es su modelo, un modelo adecuado del que imitan sus comportamientos y necesitan la aceptación de éstos para mejorar su nivel de aprendizaje escolar. Por tanto, Marta, debido al rechazo de su profesor Juan, está bajando su nivel de trabajo y motivación. A esta desmotivación hay que sumar los problemas de lecto-escritura que ya tenía Marta al inicio del curso. Si, como hemos dicho anteriormente, el rechazo de un profesor hacia los alumnos influye notablemente en éstos, más aún le sucede a Marta, que desde un principio carece de las habilidades que sus compañeros tienen para la lecto-escritura y va más retrasada en su aprendizaje.

Consideramos como uno de los posibles aspectos implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza el peso de la tradición cultural patriarcal y machista (Alberdi y Matas, 2002). Algunos profesores varones, que han recibido esta educación, han podido interiorizar estos modelos autoritarios y dominantes. Estos modelos, como hemos visto en el caso de Juan con su alumna Marta, pueden influir en el alumnado en sus aspectos psíquicos y morales.

Existen algunos docentes que únicamente esperan de sus estudiantes sumisión, subordinación y obediencia ciega. Este autoritarismo es incompatible con los valores democráticos, como la igualdad, tolerancia, libertad, independencia, responsabilidad, respeto, diálogo y pacifismo, que son dominantes dentro de la institución escolar.

Otro aspecto que señalamos dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza son las dimensiones emocionales, el amor, los cuidados y la solidaridad, que en la historia de la educación a veces han estado muy olvidados. En todo proceso de enseñanza y aprendizaje las dimensiones socio-afectivas son de enorme importancia, pues el profesorado, en sus interacciones con el alumnado, transmite más información de la que es consciente. Además, los alumnos necesitan un trato emocional en su relación con los maestros para que su trabajo sea efectivo. Los afectos y las emociones se comunican verbalmente, pero también a través del lenguaje no verbal; de ahí la necesidad de ser plenamente consciente del valor de estas dimensiones en las interacciones didácticas. El lenguaje verbal es el que más controla los procesos de interrelación, descuidando otras formas de comunicación. Los gestos, las expresiones faciales, los tonos de voz, las posturas, etc., suelen transmitir con mayor sinceridad lo que se está pensando acerca de la persona con la que tiene lugar la interacción.

El día a día en el aula de Juan se basa en dar su clase sin prestar atención a las necesidades de los alumnos. Esto es debido a que en el mundo de la educación desde hace mucho tiempo sólo se ha prestado atención a las dimensiones intelectuales, olvidando los sentimientos, afectos y expectativas, motores más importantes para

implicar a las personas.

Trabajar como docente implica confiar en las posibilidades de aprendizaje del alumnado y transmitirle el entusiasmo por las tareas que se le proponen, así como sus posibilidades de éxito. Uno de los aspectos carentes en las clases de Juan son las capacidades de comunicar con entusiasmo la cultura y enseñar a aprender. Es adecuado que Juan, para ayudar a sus alumnos, sea consciente de la importancia de planificar estrategias diversas de enseñanza y aprendizaje en relación a las actitudes y aptitudes de los niños.

2.3. Intervención

Una de las soluciones que podemos observar para afrontar la situación de Juan es el planteamiento sobre las Interacciones entre las Aptitudes y el Tratamiento (ATI, en siglas inglesas). Este proceso busca la correlación entre los métodos de enseñanza y las características individuales del alumnado, puesto que un método no tiene por qué ser apropiado para todos.

Hay que tener en cuenta que es necesario no sólo fijarse en las conductas observables, sino también en los procesos psicológicos, para divisar las diferencias individuales, sin olvidarnos de los efectos sociales.

En nuestra opinión la solución ideal sería que Juan aceptase la diversidad en su aula y que tratase a cada niño de forma individual. De esta forma podemos plantear un apoyo para este profesor, que le acompañe en su tarea docente, ayudándole a superar los problemas de inadaptación de sus alumnos, como sucede en el caso de Marta.

Es importante que Juan se vea apoyado por el resto de profesores de su centro y así tener fuerzas para mejorar su docencia. Es adecuado que el resto de profesionales y el profesorado de apoyo que se le asigne a Juan hagan evidentes los aspectos positivos de la docencia y de la relación de Juan con sus alumnos. Además, deben ofrecerle soluciones para los problemas de su aula y hacerle ver que gracias a un programa de intervención conjunta podrán lograr unos resultados efectivos. El programa debe basarse en aceptar y respetar las características y capacidades de cada niño, respetando sus ritmos y tiempos. También se debe ofrecer ayuda individualizada para Marta, por parte de un profesor especializado en ello, para que afronte su desafío con la lecto-escritura, y apoyo de castellano para los niños que no saben el idioma y les es difícil comunicarse con Juan.

Un ejemplo de esta modalidad de intervención, con respecto a la interculturalidad que se da en las aulas de este colegio, podría ser desarrollar un día al mes una actividad en la que se trabajen las diferentes culturas que hay en cada una de las aulas del colegio. De esta forma, tanto los profesores como los alumnos del colegio conocerán culturas distintas a la suya y podrán compartir un día agradable en compañía de todos sus compañeros.

Para cambiar la actitud de Juan se pueden utilizar dos herramientas complementarias: información sobre la necesidad de cambiar su método docente (por

ejemplo, bibliografía sobre experiencias de innovación docente), combinada con el aprendizaje por observación de modelos, técnica que pasamos a explicar con más detalle, dado que el individuo aprende y desarrolla sus propias conductas sintetizando las conductas observadas en otras personas que le sirven de modelos.

Por medio de la observación adquirimos buena parte de la conducta humana. Por ello, si tuviera un docente de apoyo que utilizase unas técnicas acordes a los problemas que hay en la clase y con las que se obtienen mejores resultados académicos y emocionales, Juan, al observar estas mejoras, comprenderá que las técnicas utilizadas por el profesor de apoyo son eficaces, por lo que la probabilidad de que utilice métodos alternativos aumentan. Para ello, el profesor de apoyo tiene que realizar una clara estrategia que funcione y dé resultados. En el momento en el que Juan sea capaz de manejar por sí mismo la situación de clase, el maestro de apoyo se retirará poco a poco; por ejemplo, al principio puede ir tres días por semana, después dos días por semana, un día por semana y por último dejará que sea únicamente Juan quien siga con el curso.

REFERENCIAS

- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un Aprendizaje Significativo*. Madrid: Pearson Educación.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo* (pp. 83-97). Madrid: Pirámide.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Travers, C. J. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

10

Quinto caso: Error de novato

HÉCTOR GARCÍA RODICIO

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Marcos es maestro de Primaria desde hace tan sólo tres meses. Completó la carrera de Magisterio en el tiempo establecido y, tras dos años preparando la oposición, consiguió una plaza en un centro de la capital. Es un entusiasta del conocimiento: le encanta aprender cosas nuevas, poder enseñárselas a sus alumnos e incluso aprender de los comentarios que los alumnos hacen durante las clases. Está muy ilusionado con su trabajo.

Marcos es, además, muy buen orador. Se explica con claridad, usa un lenguaje adaptado al nivel de sus alumnos y utiliza muchos ejemplos. Por otro lado, consigue despertar interés en los alumnos, que ahora sienten que acuden a clase a aprender y no simplemente a escuchar. Parece que Marcos ha contagiado al menos una parte de ese amor suyo por el conocimiento.

El problema es que la clase está comenzando a perder la disciplina. Aunque los niños disfrutan de las clases, es imposible mantener siempre la atención y menos durante tanto tiempo como exige Marcos. Tampoco es fácil seguirle cuando parece olvidarse de que enseña en Primaria, no en Secundaria, y profundiza en exceso en los temas. La falta de disciplina se manifestó inicialmente en pequeñas dosis, pero se está intensificando peligrosamente.

A veces ocurre que se acerca el final de la clase o el tema se vuelve denso, y entonces un alumno comienza a bostezar ostensiblemente, a revolver las cosas de su pupitre o a charlar con el de al lado. Entonces sucede que otro se contagia e imita estos movimientos. Al final hay un efecto dominó que arrastra a toda la clase y destruye todo rastro de esa atmósfera propicia para el conocimiento. También ocurre a veces que un alumno lanza una pregunta tangencial o hace un comentario impertinente y Marcos se enreda intentando dar una buena respuesta, aunque la pregunta no la merezca. Cada vez hay más preguntas de ese tipo, lo que hace perder mucho tiempo de clase. Incluso a veces los niños comentan que están cansados, que no les apetece dar clase y que prefieren ver un vídeo; entonces la petición se propaga por toda la clase y los niños instan a coro que quieren una actividad alternativa, formando un auténtico revuelo.

Marcos siente que, si se muestra autoritario, eso puede afectar a la relación con los alumnos y estropear el buen clima. Marcos es el entusiasta, el transmisor de sabiduría o el dinamizador, pero no el adulto que, al igual que los otros, te sermonea y aburre con sus «cosas de mayores». Quizá si se muestra firme como un adulto pierda esa

reputación que se ha granjeado y se rompa la atmósfera de la clase.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen del caso

Este trabajo se centra en el análisis del método de enseñanza de Marcos, un profesor principiante de Primaria.

Marcos está plenamente implicado en su labor docente, es buen orador y consigue despertar el interés en sus alumnos para que estén motivados. Sin embargo, los alumnos empiezan a perder el interés cuando se acerca el final de la clase o el temario se hace muy tedioso.

Éste es un gran problema para Marcos, ya que pierde el control de la clase y ello le produce frustración. Este profesor considera que su mayor problema es la falta de autoridad hacia sus alumnos, por miedo a perder el buen ambiente que hay en clase.

En este informe trataremos de analizar y solucionar el verdadero problema de Marcos, que, a nuestro juicio, no corresponde con la perspectiva que él tiene sobre su falta de autoridad.

2.2. Análisis del caso

Para analizar este caso nos vamos a centrar en los procesos personales e interpersonales que están en juego.

2.2.1. Asertividad

Marcos muestra una gran inseguridad, teme que sus alumnos le rechacen por ser autoritario y muestra conductas poco asertivas. La asertividad tiene un papel muy importante en la figura del educador, quien tiene que ser capaz de decir lo que piensa sin hacer daño a los demás ni crear conflicto, además de tener seguridad en sí mismo y saber controlar sus sentimientos (Roca, 2005). Marcos no es capaz de mantener un equilibrio entre la autoridad y el acercamiento que quiere tener con los alumnos. Al pensar de que su reputación puede verse afectada, no se muestra asertivo: quiere sentirse muy cercano, pero ellos no le reciben de la manera que él espera, y eso crea un problema. Este profesor nos muestra la figura de la persona con un estilo comunicativo pasivo, aquella que teme decir lo que cree en ese momento por cómo le vayan a valorar los demás.

Aunque al principio es capaz de comunicarse adecuadamente, después parece olvidarse de que está dando clase a alumnos de Primaria. Esto puede que provoque en Marcos algo de frustración, que no le permite actuar de forma correcta. Puede ser que aunque quiera asumir una conducta asertiva, tema que eso le vaya a perjudicar; es decir, si se muestra firme o enfadado cuando los alumnos están hablando sin atender,

puede que piense que ellos le van a perder el respeto. Si nos fijamos bien, Marcos teme mostrar sus sentimientos ante sus alumnos, como por ejemplo cuando se siente frustrado por no entender por qué los alumnos no le prestan atención.

En cuanto al problema que ha surgido en clase, puede ser que nos encontramos ante dos tipos de conflictos que son frecuentes en la Educación Primaria. El primero hace referencia a la crisis de los valores de la sociedad actual (por ejemplo, la falta de respeto que se tiene hacia los adultos). El otro conflicto está dirigido hacia la desmotivación de los alumnos, que en muchos casos no es producido por el profesor, sino que posiblemente vivimos en una sociedad en la que existen niños que no les entusiasma nada, que lo tienen todo y no están acostumbrados al esfuerzo para conseguir una recompensa.

Otro tipo de conflicto que se podría dar es en cuanto a la forma de actuar del profesor. Al no mostrarse asertivo, sino más bien pasivo, los alumnos lo notan y le «manejan» como quieren, como cuando cantan a coro que quieren hacer otra actividad o ver una película.

En nuestra opinión, Marcos está ignorando el conflicto en vez de ponerle solución. Esto a la larga puede generar el ambiente de la clase empeore y acabe siendo un caos (Roca, 2005).

2.2.2. Liderazgo en el docente

Otro de los problemas de Marcos puede tener relación con la falta de liderazgo y control en la clase. Su inexperiencia y poca disciplina pueden haber provocado el cambio de un estilo educativo democrático a un estilo educativo permisivo, que se caracteriza por ausencia de poder y ejercer un escaso control, es decir, no dominar la situación o perder protagonismo, lo que se traduce en problemas de falta de disciplina y desorden (López, 2008).

Marcos se muestra permisivo porque busca ser aceptado y querido por sus alumnos, siendo ésta la principal razón por la que cede a sus exigencias, temiendo enfrentarse a ellos, ya que no quiere perder el buen clima de la clase. A esto tenemos que añadir la supresión de normas, para evitar el conflicto, y por último minimizar o no resaltar los acontecimientos negativos, con el objetivo de no asumir responsabilidades ni tomar decisiones.

Marcos cree que mostrando todo este exceso de tolerancia conseguirá obtener el beneplácito del grupo. La consecuencia de esta permisividad de Marcos es una baja productividad, debido a que los alumnos no están obligados a hacer grandes esfuerzos. A esto podemos añadir comportamientos irrespetuosos y frustración del propio profesor, que no consigue elevar el nivel de sus alumnos.

Marcos debería asumir riesgos y responsabilidades, además de tomar decisiones que le permitieran instaurar un estilo educativo equilibrado entre la permisividad y autoridad, es decir, un estilo educativo democrático, donde el docente potencie una comunicación bidireccional que mitigue el aburrimiento, busque la autonomía de los alumnos, considere las necesidades del colectivo, favorezca la participación, muestre

afecto por sus alumnos y finalmente establezca normas y límites claros, bien definidos y justificados. Todos estos factores contribuirían de forma decisiva a optimizar el rendimiento y bienestar del alumnado (Baumrind, 1971; Beck, 2000; De la Mora, 2003).

2.2.3. Creatividad

A pesar de explicarse con claridad, utilizar ejemplos y despertar el interés de los alumnos, éstos están comenzando a perder la disciplina, ya que es imposible mantener la atención continuamente.

La creatividad es una capacidad humana que se puede desarrollar con entrenamiento, requiriendo motivación, esfuerzo y un contexto facilitador; además, es útil para satisfacer necesidades y resolver problemas (Seltzer y Bentley, 1999, citado en Craft, 2001), que es principalmente lo que necesita Marcos. La creatividad es muy importante porque proporciona confianza en uno mismo, imaginación, libertad, tenacidad, capacidad crítica, etc. Por este motivo, Marcos debería desarrollar su creatividad en clase, para que los niños mantuviesen su nivel de atención. Podría reforzarla directamente a través de su interacción con sus alumnos e indirectamente mediante sus palabras y actuación (Seltzer y Bentley).

2.2.4. Autoeficacia y burnout

Marcos ha de tener presente que, dependiendo de su forma de afrontar el problema, puede desencadenar una situación mucho peor. Dilatar esta situación seguramente le llevaría con el paso del tiempo a un estado de *burnout* o estrés que ha de evitar lo antes posible. Esta situación de *burnout* traería consigo un desgaste físico y emocional que provocaría en Marcos una desvinculación de su trabajo, debida a la falta de sentimientos de logro, y provocaría con toda seguridad la despersonalización en el estilo docente de Marcos.

Para frenar esta tendencia Marcos debe conseguir mayor satisfacción laboral, que implica un estado emocional positivo y realización personal. Obviamente, si las cosas siguen así, Marcos carecerá de esta realización.

En cuanto a sus características personales, una alta autoeficacia puede ser difícil de alcanzar en la situación actual, ya que no tiene experiencias previas como docente y, aunque es evidente que Marcos posee ciertas habilidades con los niños, no es capaz de afrontar el problema correctamente. Es obvio que alguna de sus conductas es errática, como la elección de tareas o la persistencia en los temas. Deberá centrarse en realizar estrategias analíticas que le permitan modificar alguna de sus conductas.

Además de eso, deberá tomar medidas en cuanto a su autoeficacia en clase, siendo capaz de motivar al estudiante, resolver conflictos y mostrar empatía y preocupación por las necesidades emocionales y cognitivas de sus alumnos (Tabernero, Briones y Arenas, 2007).

2.2.5. Comunicación verbal y no verbal

En este caso el profesor sufre un descontrol en sus clases. Consideramos que no sabe diferenciar bien dónde está el límite entre una amistad y una relación asimétrica profesor/alumno (López, 2008). Por ello observamos un posible problema de comunicación tanto verbal como no verbal.

Como sabemos, la comunicación es un proceso recíproco que se da entre dos o más personas, concretamente un emisor y uno o varios receptores; por tanto, ambos papeles reciben mensajes simultáneamente y tienen sus propias funciones (Roca, 2005). En este caso nos percatamos de que hay un problema de comunicación interpersonal: el profesor (emisor) debe estar pendiente de captar las señales que emiten los alumnos (receptores), pero no sucede así. Marcos no es consciente de las señales de desinterés que sus alumnos muestran a lo largo de la clase. Esto genera que los alumnos comiencen a hacer preguntas irrelevantes, que se pongan a hablar entre ellos y que muestren una gran falta de atención. Marcos debería detectar esta falta de comunicación con los alumnos para poder utilizar las estrategias adecuadas que despierten esa atención dormida.

Con la comunicación no verbal podemos transmitir infinidad de pensamientos y emociones. De este modo, es posible que los alumnos estén detectando ese estado de frustración que el profesor transmite inconscientemente, y por ello los alumnos consiguen tomar el control de la clase (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.3. Intervención

Por todo lo analizado previamente nos damos cuenta de que el principal problema, del que seguramente derivan los demás, es que Marcos no consigue mantener el tiempo de explicación necesario para que los alumnos presten atención y cambiar de estrategia a tiempo. Además, no es capaz de percibir mediante la comunicación no verbal el momento en el que los alumnos dejan de mostrar verdadero interés por el tema y empiezan a presentar déficits en su atención. Por ello, vamos a hacer unas propuestas, con la intención de mejorar la situación.

2.3.1. Ante la falta de asertividad

En los alumnos hay un problema de falta de asertividad, que puede ser normal en niños de Primaria: aún no han madurado la capacidad de comunicar sus ideas, deseos y sentimientos desde una posición de confianza. El profesor debería desarrollar esta capacidad, para que le resulte más fácil identificar el estado emocional de sus alumnos y actuar en consecuencia cuando detecte falta de interés o de motivación ante sus explicaciones.

El hecho de que los alumnos opten por hacerle preguntas que tienen poca relación con el tema indica que no son lo suficientemente asertivos para comunicar sus necesidades y sus deseos al profesor y utilizan esta estrategia para provocar el cambio

en la conducta de éste (por ejemplo, que deje de explicar lo que estaba explicando). El contagio es debido presumiblemente al aprendizaje vicario (por ejemplo, si el resto de los alumnos ven una conducta que produce un efecto que ellos desean, la imitan).

2.3.2. ¿Problemas de comunicación no verbal?

El profesor debería ser capaz de entender los mensajes que los alumnos le envían a través de la comunicación no verbal. Esto le permitiría detectar estados de buena atención, atención con esfuerzo y pérdida de atención e interés, además de modificar su estrategia de enseñanza para optimizar el aprendizaje.

2.3.3. Gestionando y liderando grupos

La situación nos presenta al profesor trabajando con todo el grupo (gran grupo) en una actividad de transmisión de información, explicación de un fenómeno, etc. Aquí la actividad del alumno como miembro de un grupo es prácticamente nula, porque su atención se dirige a seguir los desarrollos mentales que le propone el profesor. Cuando deja de seguir al profesor (por ejemplo, por incapacidad, por falta de interés, etc.) aparece la necesidad de relación con el grupo, y entonces la atención del alumno y su conducta se encaminarán a satisfacerla. Si el profesor detecta este estado, deberá modificar su forma de actuar para conseguir que el alumno (si son pocos casos) o todos los alumnos continúen su aprendizaje a través del funcionamiento en grupo (bien haciendo grupos pequeños, bien en pareja).

Exigir a los alumnos las normas para que ellos desarrollen su capacidad de resistir a la frustración es otra alternativa, pero hay que ser cuidadoso con su uso porque se puede llegar a la situación en la que el alumno lo interprete como un castigo, y entonces se resentirá el aprendizaje.

Por lo que se explica en el caso, los alumnos pierden la atención e inician conductas incompatibles con el aprendizaje a través del método expositivo del profesor, al final de la clase. Una mejor distribución de los tiempos asignados a las diferentes situaciones de aprendizaje (por ejemplo, trabajo individual, trabajo en grupo, actividades de escucha, actividades de producción, etc.) disminuirá mucho la problemática. Al detectar los primeros indicadores de falta de atención o pérdida de interés, mediante la lectura del lenguaje no verbal de los alumnos, habrá encontrado el momento en el que debe cambiar hacia otra estrategia de aprendizaje.

El profesor será un buen líder formal (el líder informal es siempre un alumno) si consigue que la atención del alumno dirija su conducta hacia actividades de aprendizaje.

2.3.4. Mejora de habilidades emocionales

Para que el profesor pueda conseguir ser un buen líder y gestionar un grupo con efectividad es necesario un buen nivel de inteligencia emocional para detectar las

reacciones emocionales de los alumnos. Ayudándoles a regular sus estados emocionales se consigue que mejoren su autoestima y encuentren en el aprendizaje la satisfacción que necesitan para estar motivados ante los aprendizajes que se les exijan.

2.3.5. Fomentando la creatividad

Marcos no muestra mucha creatividad, porque utiliza el método más tradicional de aprendizaje (el expositivo) con mucha frecuencia y no es capaz de probar alternativas (así se presenta en el caso); además, manifiesta mucha inseguridad ante la mejora de su asertividad, lo que le impide ser creativo.

A los alumnos se les exige muy poca creatividad, y cuando la muestran se valora como algo negativo. Desarrollan su creatividad de una forma no dirigida, cuando inventan estrategias para cambiar la conducta del profesor (por ejemplo, haciendo preguntas, armando jaleo, etc.).

Algunas estrategias para mejorar lo antes citado son éstas. Marcos debe realizar las clases de una manera menos monótona; por ejemplo, con la introducción de dinámicas en la clase que aumenten el interés y favorezcan la participación. Debe igualmente enfocar gozosamente el aprendizaje como un juego y no mostrarlo como una tarea costosa y aburrida. Además, debe hacer ver a los niños que aprender es una recompensa y no un castigo, un placer y no una obligación, un privilegio y no algo negativo.

Por otro lado, Marcos tiene que asegurarse de que el tiempo que pasan los niños jugando a aprender es muy corto. Debe saber lo que están pensando sus alumnos un poco antes de que ellos lo sepan, debe «suspender» cada sesión antes de que el niño lo desee (así a los niños no les dará tiempo a dejar de prestar atención). No se trata de que asimilen muchos conceptos a la vez, porque al final no prestan atención. Es mejor que Marcos imparta la materia de forma más lenta y repartida equitativamente.

Por último, puede adaptarse a la singularidad de cada uno, ofreciendo una posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos. Así los alumnos estarán entretenidos, al considerarlo como un juego, y prestarán más atención. En pocas palabras, Marcos ha de demostrar flexibilidad en la programación de las situaciones de enseñanza.

2.3.6. Mantenimiento de la atención

Algunas posibles estrategias para el mantenimiento de la atención de los alumnos son éstas:

- Establecer tareas que exijan un nivel alto de actividad.
- Marcar actividades variadas con el fin de evitar la monotonía.
- Ayudar a los alumnos que muestren dificultades, ya que la imposibilidad de realizar una tarea puede provocar desmotivación.

- Alternar actividades que requieran baja y alta concentración.
- Si se perciben señales de aburrimiento y cansancio, debemos parar y pasar a realizar actividades de menor exigencia.
- Distinguir entre conductas perturbadoras y conductas molestas, mostrándose activo con las primeras, con el objeto de eliminarlas, mientras que con las molestas debemos mostrarnos pasivos, ya que si interrumpimos la clase para recuperar la atención de un alumno corremos el riesgo de distraer al resto.

REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_re
- Escaño, J. y Gil, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: Editorial Horsori.
- López, F. (2008). Una condición muy necesaria en la actualidad: la disciplina, la exigencia de límites, la socialización educativa y cívica. En F. López, *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social* (pp. 201-236). Madrid: Pirámide.
- Roca, E. (2005). Conversaciones y comunicación eficaz. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 83-102). Valencia: ACDE.
- Tabernero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: propuesta de un programa de entrenamiento. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez, *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo* (pp. 83-97). Madrid: Pirámide.

Sexto caso: Christian, un diamante en bruto

HÉCTOR GARCÍA RODICIO
ELENA BRIONES PÉREZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Christian es un niño inteligente, sensible y muy ingenioso que cursa 6.º de Primaria. Le encanta ir al cole y no hay nada que le disguste de él. Lo pasa estupendamente en el recreo y en las clases de Música y de Expresión Plástica, y también en las de Conocimiento del Mundo Natural y Social y en las de Inglés. En todas ellas, según sus maestros, destaca por sus grandes aptitudes.

Aunque es un chico muy capaz, Christian alcanza unos resultados muy pobres: suspende prácticamente todo, salvo Plástica e Inglés. Si va sacando los cursos es a base de recuperaciones y trabajos extra. Esto es algo sorprendente, dadas las aptitudes de Christian. Su tutora y sus maestros han advertido esta situación y se preguntan con preocupación por qué se produce.

El orientador también se ha hecho eco del caso y ha examinado a Christian en un par de ocasiones, además de interrogar a sus maestros, recabando información pertinente. Lo que el orientador ha observado es que Christian es, básicamente, muy desorganizado. No suele hacer los deberes ni estudia de forma regular. Ni siquiera deja todo para el último día: sencillamente acude a los exámenes sin estudiar o entrega borradores en lugar de trabajos. En sus exámenes y trabajos hay pasajes brillantes que se alternan con párrafos incomprensibles, de forma que el conjunto queda sin trabazón, haciendo difícil la lectura. En los exámenes, además, ocurre que muchas respuestas no contestan a las preguntas: Christian aventura respuestas sin saber bien qué se le pide.

Christian es de etnia gitana y vive en una barriada del extrarradio con sus padres, un primo y sus cuatro hermanas. Raimundo, el padre, tiene un puesto de ropa y complementos en el mercadillo de los jueves. Los sábados y domingos se desplazan a otros mercadillos también para vender. Raimundo pretende que Christian, pese a su corta edad, le eche una mano con el negocio y aprenda el oficio para que, en un futuro no lejano, se dedique a ello. Esto implica que Christian cada vez pase más tiempo en el mercadillo.

Muchos jueves falta a clase para acompañar a su padre. Además, los fines de semana los emplea en hacer la ruta de mercadillos, en lugar de ocuparlos en tareas escolares.

Raimundo ya ha trazado un plan y no admite discusión: Christian continuará con el negocio, quiera o no quiera. Raimundo, por su educación, entiende que un hijo ha

de seguir los pasos de su padre y heredar el negocio familiar. La alternativa supondría una deshonra.

Ninguno de los amigos de Christian es buen estudiante. Lo cierto es que ninguno de sus vecinos llegó a cursar estudios superiores y muchos ni siquiera completaron la ESO. Sin embargo, hay muchos ejemplos de éxito sin necesidad de estudios: un vecino trabaja en una fábrica de quesos y se ha comprado un coche deportivo de lujo, siendo la envidia del barrio; un primo se dedica a la construcción y hace poco compró un televisor de plasma de 40' para jugar con su videoconsola, y así otro buen puñado de ejemplos similares. Es más, en el entorno de Christian el estudioso es el «pringao», el «espasita» o el «muermo». De hecho, Christian es más popular ahora que renquea en los estudios que hace un par de cursos, momento en el que rendía muy bien.

La tutora de Christian ha conocido casos parecidos. Por tanto, no es la primera vez que observa algo así. No obstante, este caso le duele especialmente, dado el gran potencial de Christian.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

El caso que se analiza versa sobre un niño de etnia gitana de 11 años que cursa 6.º de Primaria; se trata de un chico muy inteligente, aunque sus resultados académicos son muy pobres. Sus profesores han llegado a la conclusión de que el problema, básicamente, reside en que es muy desorganizado y en que falta continuamente a clase. Christian vive en el extrarradio y su familia se dedica a la venta ambulante, siendo tradición que los hijos continúen con el trabajo familiar, por lo que no esperan que finalice sus estudios. Además, en su barrio triunfa quien tiene éxito sin necesidad de estudiar, por lo que a quien es estudioso se le considera inferior y es excluido. Desde que Christian ha empezado a empeorar en sus estudios su popularidad ha ido en aumento.

El hecho de que su rendimiento haya disminuido y el que falte continuamente a clase nos indica que estamos ante una situación de riesgo, por lo que proponemos una intervención inmediata para tratar de solucionar las dificultades descritas y lograr una convivencia positiva entre los distintos contextos en los que se mueve Christian.

2.2. Análisis del caso

2.2.1. Aproximación a la cultura gitana

El caso de Christian no es único: entre el colectivo gitano tanto el absentismo como el fracaso escolar son problemas comunes. Iniesta (1981) presentó hace más de 30 años una descripción de los problemas socioeducativos que caracterizaban a esta

etnia y que aún hoy nos seguimos encontrando en buena medida (Martínez y Alfageme, 2004). Así, describía cómo los niños gitanos eran tradicionalmente educados en el seno familiar y estaban muy protegidos por sus madres. Éstas se sentían inseguras a la hora de llevarlos a la escuela, y la mayoría acababan mandándoles de nuevo a casa. Además, en la comunidad gitana no se suelen valorar los estudios y para muchos padres es suficiente con que sus hijos sepan leer y escribir. Entienden que la educación se realiza fundamentalmente en la familia, ya que piensan que en la escuela no les van a enseñar los valores positivos y propios de la cultura gitana. Para ellos, el prestigio parece estar al margen de la formación académica. Así, la ocupación más prestigiosa es la de obrero cualificado, siguiendo la de vendedor, artista, chalán y peón (Inieta, 1981).

La comunidad gitana percibe que la escuela, tal y como está diseñada, representa a una mayoría cultural y a un tipo de sociedad en la que es difícil que tengan cabida las minorías étnicas. Nuestras escuelas tienden a ser unificadoras: una sola lengua oficial (y la correspondiente a la comunidad autónoma), una forma de transmitir el conocimiento, unos objetivos instrumentales, un modelo tipo de familia y de relaciones familiares, de transporte, de comunicación, de alimentación... Pero la realidad es que la sociedad actual de cualquier país europeo no es homogénea; en su seno conviven muchas culturas que nos encontramos representadas en los centros escolares a través de los niños gitanos y de los hijos de inmigrantes y refugiados que conviven actualmente con el resto de ciudadanos del país (Fundación Secretariado General Gitano, 2003).

El cambio que ha sufrido la sociedad en los últimos años, y la diversidad cultural en la que estamos inmersos, hace que sea necesaria cierta flexibilidad en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en el educativo. Parece necesario el logro de una convivencia positiva entre las distintas razas y culturas que conviven en una sociedad, resultado esencial para ello la transmisión de valores como la tolerancia o el respeto hacia los demás. Desde la escuela se puede manejar la diversidad en el aula de tal manera que suponga una oportunidad enriquecedora, logrando de esta manera la integración de aquellos niños pertenecientes a grupos minoritarios. Como veremos más adelante, la transmisión de estos valores es uno de los instrumentos contemplados en nuestra propuesta educativa como fundamental para la resolución de este caso.

2.2.2. Procesos personales e interpersonales

En este apartado vamos a examinar algunas de las características personales de Christian, así como la relación que mantiene con la escuela, su familia y su entorno. Además, analizaremos cómo influyen estos procesos en su rendimiento escolar.

a) Procesos personales

Se define a Christian como un niño sensible, inteligente e ingenioso al que le encanta ir al colegio. Además, tiene grandes aptitudes y le gustan mucho las

asignaturas artísticas, las del mundo natural y social y el inglés. En definitiva, es un niño de gran capacidad e inteligencia; a pesar de ello, no obtiene buenos resultados en el colegio.

Otro aspecto que caracteriza a Christian es que es un niño con responsabilidades de adulto, pues tiene la obligación de ayudar a su padre en el puesto del mercado. Los niños gitanos suelen colaborar con los adultos desde pequeños, por lo que su niñez es corta y la adolescencia se limita a un período reducido de tiempo, adquiriendo muy rápidamente el papel de adulto (Fundación Secretariado General Gitano, 2003).

También se describía en el caso que el principal problema de Christian es que es muy desorganizado. Podemos encontrar múltiples explicaciones a esta observación. Una está basada en su origen cultural, pues en general la comunidad gitana valora en gran medida crecer en libertad y verse libre de rutinas y normas. Unido a este aspecto está la falta de concentración, que también influye de manera negativa en el rendimiento del niño. Estos factores los analizaremos más detenidamente cuando hablemos de los procesos de aprendizaje.

Estos aspectos nos indican que es imprescindible que se realice un plan de intervención educativa para lograr que Christian siga desarrollando sus capacidades; de lo contrario, seguirá empeorando académicamente y faltando a clase, hasta que probablemente llegue un momento en el que abandone sus estudios.

b) Procesos interpersonales: familia, entorno y escuela

Christian vive con su familia, formada por sus padres, un primo y sus cuatro hermanas. Su padre piensa que él tiene que continuar con el negocio familiar, y muchos días el niño tiene que ayudarlo. En la cultura gitana, como hemos visto, no se suele dar mucha importancia a los estudios, por lo que los niños no son supervisados por sus padres a la hora de realizar las tareas escolares, pudiendo ser ésta otra de las causas de la falta de organización del niño.

En su entorno no hay buenos estudiantes: vive en el extrarradio, en un barrio en el que el triunfador es un vecino que trabaja en una fábrica y no ha cursado ningún tipo de estudios. Si un niño estudia, se meten con él y es rechazado. Por tanto, parece que quienes rodean a Christian ejercen una influencia negativa respecto al éxito de sus estudios. Sólo la escuela se preocupa por este aspecto e intenta buscar una solución para que logre desarrollar todas sus capacidades.

En el desarrollo de Christian todos ellos influyen en mayor o menor medida. Según el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1987), hay distintos tipos de contextos que influyen en nuestro desarrollo, y lo hacen de manera más o menos directa. El primer contexto que define este autor es el microsistema, que está constituido por las relaciones que mantenemos con las personas más cercanas a nosotros. En este caso tenemos a sus padres, hermanas o profesores. Es evidente que este sistema influye de manera más directa y tendrá, por tanto, una gran influencia. En el caso de Christian, percibe que a sus padres no les importa si estudia o no, lo que seguramente hará que pierda el interés por estudiar.

En segundo lugar está el mesosistema, formado por las relaciones que se producen

entre las personas que componen el microsistema. Por ejemplo, cómo se relaciona la familia con la escuela o con otros profesionales. Este aspecto es fundamental, ya que el modo que tiene la familia de relacionarse determinará, en un principio, el modo en que lo va a hacer su hijo. Podemos suponer que, en este caso, las relaciones que la familia mantiene con la escuela no son las deseables, ya que no dan importancia al aspecto educativo de la vida del niño y no dudan en pedirle que falte a la escuela las veces que sean necesarias. El niño va a interiorizar el modo en que sus padres se relacionan con ese otro contexto que es la escuela, y le costará mantener una actitud diferente a la que observa en su familia.

También la forma en la que este grupo de personas se relaciona con otros va a influir en el desarrollo del menor; hablamos del exosistema, y se incluye aquí la influencia que ejerce en el niño el trabajo y el estatus social de los padres. Por último, también es importante analizar el macrosistema, compuesto por todo aquello que influye de manera indirecta sobre el desarrollo del niño; en el caso de Christian, es evidente que su procedencia cultural está siendo determinante en su desarrollo.

2.2.3. Procesos de aprendizaje y enseñanza

Vamos a analizar algunos de los factores que creemos influyen en el proceso de aprendizaje de Christian. En primer lugar, observamos que la motivación del niño para estudiar sigue una tendencia descendente, siendo en el momento presente muy baja. Como hemos dicho, ni su familia ni sus amistades esperan que estudie ni le animan a ello, no dando ninguna importancia a su asistencia al colegio. Por ejemplo, cuando tiene que ir a ayudar a su padre al puesto del mercado, éste no considera que su falta de asistencia al colegio constituya ningún problema. Así, Christian, al percibir este desinterés en su padre, puede dejar de esforzarse en sus estudios.

Por otra parte, según las teorías cognitivas de la psicología del aprendizaje, se entiende que el aprendizaje es una construcción que tiene lugar en la interrelación con el profesor y los compañeros. Estas teorías hacen referencia a tres supuestos básicos, uno de los cuales se refiere a la motivación y señala que ni ésta ni el esfuerzo son imputables únicamente al alumno, pues son interactivos y no dependen sólo de su voluntad, sino también de la autoestima y de lo interesante que resulte la tarea (Abajo Alcalde, 1997). Por tanto, para lograr motivarlo hay que encontrar la manera de que crea en sí mismo, lograr que realmente se interese por algo y quiera esforzarse y luchar por cambiar su situación. Christian se encuentra claramente en una situación de riesgo de fracaso escolar, y no podemos esperar que por sí solo consiga motivarse y esforzarse. Necesita de un plan educativo que le ayude a lograrlo.

Por otro lado, retomando su falta de organización tenemos que, según sus profesores, ésta es el principal motivo de que el niño no avance en sus estudios. No obstante, consideramos que otra causa de esta desorganización puede ser que no haya interiorizado ningún hábito de estudio, lo cual también incidiría en sus problemas de concentración. Probablemente no se sienta capaz de sentarse a estudiar, ya que nadie le ha habituado y/o quizá tampoco tenga un espacio preparado para ello. Además, sus

intereses están en otra parte, porque, como hemos dicho, lo que se espera de él no es que estudie, sino que trabaje.

Por último, un elemento alarmante del caso analizado es el absentismo. En general, este es un problema común de la etnia gitana, y por ello hay grandes esfuerzos por parte de la comunidad educativa para intentar solucionarlo.

Si analizamos este caso desde el punto de vista del constructivismo piagetiano, nos encontramos con que en su proceso de aprendizaje se enfrenta al esquema que tiene interiorizado, propio de su cultura, basado en lo que se espera de él en la escuela. Para Christian, ésta supone un mundo totalmente distinto al suyo, y para superar sus dificultades tiene que poner en relación el conocimiento que ya tiene con las nuevas informaciones que se va encontrando. De esta manera, como señala Piaget, a través de dos mecanismos, que son la asimilación y la acomodación, llegará a un nuevo equilibrio en el que haya reestructurado su conocimiento y su visión del mundo (Abajo Alcalde, 1997).

Por tanto, el aprendizaje también se va adquiriendo a través de las interacciones sociales. En función del entorno en que nos movamos, nuestros conocimientos y hábitos serán diferentes. Esto es lo que afirma Vygotski en su enfoque sociocultural del aprendizaje (1979). Para este autor, existe una estrecha conexión entre la interacción social y los procesos de aprendizaje y desarrollo: las funciones psicológicas superiores y la cognición son fruto de un proceso social, interactivo y cooperativo.

Para Vygotski, el razonamiento es una interiorización del diálogo social. Los aprendizajes de una persona se producen precisamente en lo que él llama la zona de desarrollo próximo (ZDP): en la franja de lo que uno es capaz de hacer con la ayuda de otros más expertos. Esto tiene relación con el campo de la escolarización del alumnado gitano: «si admitimos que los procesos de aprendizaje no son meramente individuales, y que el maestro y los compañeros son elementos fundamentales en el aprendizaje, entonces el aprendizaje de un niño se va a ver comprometido si no encuentra en sus principales agentes educativos —padres, profesores y compañeros— la afectividad y el apoyo necesario» (Abajo Alcalde, 1997, p. 415).

Por tanto, la relación de Christian con sus profesores será fundamental para que mejore en sus estudios. Deberán trabajar en la ZDP y tratar de motivar al niño para que cambie sus esquemas. Hacer esto sin la ayuda de la familia es muy difícil. Por tanto, a la hora de hacer un plan de intervención educativa, como veremos más adelante, hay que incluir a los agentes principales del entorno del niño.

Es muy importante también que el centro escolar no haya creado un estereotipo del alumnado gitano. El hecho de que tengan una imagen preconcebida del niño puede hacer que éste no logre integrarse, suponiendo otro factor de fracaso en su trayectoria académica. La teoría de la marginación como fenómeno social mantiene que los procesos de marginación se apoyan en los estereotipos, considerándolos legitimadores y naturalizando la exclusión. Es decir, los grupos mayoritarios se forman una idea de los marginales de tal manera que los despersonalizan y terminan por justificar la exclusión (Abajo Alcalde, 1997). Por tanto, el desarrollo del

aprendizaje de Christian no depende sólo de él, sino que hay muchos factores involucrados a tener en cuenta a la hora de realizar la propuesta educativa.

2.2.4. Agentes implicados

A la hora de elaborar un plan de intervención educativa para un niño que tiene problemas académicos y de rendimiento, es necesario analizar qué agentes intervienen o afectan a su educación. En este sentido, las teorías cognitivas del aprendizaje afirman que existe una estrecha conexión entre la relación social, la afectividad y los procesos cognitivos.

En el caso de Christian, estos agentes son la familia, la escuela y el entorno. De la relación que mantiene Christian con ellos y la influencia que ejercen sobre él ya hemos hablado. Pero también es importante saber cuáles son y de qué manera pueden ayudar en la mejora del rendimiento del niño y, por tanto, cómo vamos a incluirlos en nuestro proyecto educativo. Consideramos que los tres agentes son importantes porque, como hemos visto, todos ejercen una gran influencia sobre él. En nuestro plan vamos a involucrar a la escuela y a la familia, para tratar de que sean agentes colaboradores en el éxito educativo de Christian.

2.3. Propuesta de intervención educativa

En nuestra opinión, Christian se encuentra en una situación de riesgo, ya que sus necesidades no están cubiertas. El absentismo es considerado una negligencia por parte de la familia, privando al niño de la educación que le corresponde. Por tanto, es muy importante que el centro escolar intervenga cuando se produce esta situación.

Para que una intervención sea eficaz es fundamental la detección precoz, pues de esta manera se pueden prevenir problemas o afrontarlos en caso de que ya existan. Para llevar a cabo esta detección se utilizan una serie de instrumentos, referidos a indicadores físicos, sociales, de comportamiento o académicos, que nos pueden orientar en el análisis de un caso de estas características (González y Guinart, 2011). Además, creemos relevante considerar en este análisis los aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje del alumnado señalados en el Programa de Educación Compensatoria de Cataluña (Fundación Secretariado General Gitano, 2003), pues sirven de guía en el primer reconocimiento de las características personales y familiares de un menor que se encuentre en esta situación. Una vez detectado el problema se debe diseñar una intervención educativa, fijando los objetivos que se pretenden alcanzar y las acciones para lograrlos. Esta será la finalidad de este tercer apartado.

En primer lugar, consideramos que se debe encontrar la manera de que se produzcan unas interrelaciones positivas entre los contextos familiar y escolar de Christian, con el objeto de que finalice con éxito sus estudios. Para ello, proponemos un plan anual en el que se incluye la participación de la familia, para tratar de que se implique en la educación de su hijo.

En lo que se refiere a Christian, los objetivos irán dirigidos a trabajar la motivación, la concentración y la organización. Como hemos visto, estos procesos son claves para lograr el éxito académico.

En cuanto a las acciones de intervención con la familia, con objeto de que se implique en la educación del niño, es importante que tengan información del centro, que lo conozcan y que sean conscientes de la importancia que tiene que su hijo asista a clase y continúe con sus estudios. Se deberá garantizar que perciban y entiendan que el niño no tiene que optar entre su comunidad y la cultura escolar, sino que ambas son compatibles y se puede crear una convivencia que sea beneficiosa para todos. Asimismo, es importante informarles de las capacidades que tiene su hijo y hacer que sean conscientes de su potencial y del mutuo interés en que éste se desarrolle. En definitiva, hay que lograr su integración en la comunidad educativa.

Para lograr esto, y siguiendo las propuestas de la Fundación Secretariado General Gitano (2003), proponemos las siguientes acciones:

- *Presentación del centro escolar y visitas:* es esencial que los padres se familiaricen y socialicen en el centro y que se sientan con confianza para visitarlo cuando sea necesario.
- *Conocimiento personal del profesorado:* al inicio de curso se debe invitar a los padres para que conozcan al profesorado personalmente. Este primer contacto es fundamental tanto para que los padres tomen confianza y se sientan más cómodos en ese ámbito, como para que el profesor pueda conocer mejor el entorno familiar del niño.
- *Participación en actividades:* hay que tratar de programar actividades en las que implicar progresivamente a los padres.
- *Participación en órganos de representación:* la representación del colectivo gitano en estos órganos podría conllevar que las familias de esta etnia se sintieran más integradas en la comunidad educativa.
- *Tutoría individual/grupal:* la tutoría individual es una parte muy importante para lograr que el docente se haga una idea de la situación real del niño y para lograr que los padres se impliquen en la educación de su hijo. El profesor ha de hablar con los padres de manera asertiva, fomentando el diálogo (entendiendo éste como el proceso de análisis de puntos de vista con el fin de buscar una solución). Para que éste sea eficaz, será necesario expresar los desacuerdos, reconocer las metas comunes y, por último, ponerse de acuerdo para emprender las acciones necesarias.
- *También es muy importante que el tutor actúe como líder,* presentando claramente los objetivos y tratando de llegar a un consenso sobre el método para alcanzarlos. Debe servir de guía y ayudar a los padres a iniciarse en el conocimiento de la cultura escolar.
- *Escuela de padres:* sería importante que un orientador indicara a los padres la manera de ayudar a su hijo, por ejemplo a la hora de organizarse y de crear en él hábitos de estudio.

- *Acciones sociales y festivas de acercamiento*: se animará especialmente a la familia para que acuda al centro escolar y se relacione con otros padres y con los profesores en la celebración de los eventos propios del centro.
- *Información general*: es importante que los padres estén bien informados de todo aquello que ocurre en el centro.

Por otra parte, un aspecto fundamental que hay que trabajar con los padres es el del absentismo escolar. Tenemos que lograr que la familia tome conciencia de lo importante que es para Christian no faltar a clase y terminar al menos su formación obligatoria. Tienen que darse cuenta de las consecuencias que puede tener para su hijo faltar a clase. Para ello, deberíamos fomentar que empaticen con el niño, haciéndoles pensar qué pasaría y cómo se sentirían si ellos mismos no cumplieran con sus obligaciones. Tienen que entender que forman parte de la comunidad educativa, y que el hecho de que el menor no asista a clase supone romper las normas de dicha comunidad.

A continuación nos centraremos en las acciones de intervención referidas a los procesos de aprendizaje, es decir, motivación, concentración y organización, que influyen en el rendimiento de Christian:

a) Motivación

Hay que lograr que el niño se interese por la vida escolar. Para ello habrá que potenciar aquellas actividades que se le dan bien y reestructurar las áreas en las que no sea tan bueno, para conseguir que le interesen. De esta manera haremos que el niño se sienta competente y que realice una atribución realista y/o flexible de sus éxitos y fracasos.

También sería conveniente que el niño se sienta protagonista en la clase. Si se le reconoce aquellas tareas que realiza bien, el niño se sentirá importante y, por tanto, su motivación aumentará. Para ello se puede proponer al niño que enseñe algo al resto de la clase. Como se le da bien la plástica, puede enseñar a sus compañeros a realizar una manualidad. De esta manera se sentirá importante e integrado, lo que fomentará su autoestima y motivación.

Es necesario fomentar la participación del niño en el desarrollo de la clase. Debemos garantizar que proponga sus propuestas de aprendizaje en el aula para, de esa manera, desarrollar su creatividad y su imaginación. A pesar de que hay un currículum reglado, la manera de abordarlo depende del docente, siendo importante que lo haga con creatividad y despertando el interés de los niños. Si Christian se siente parte del desarrollo de la clase, será corresponsable de su educación y su implicación será mayor.

Como hemos dicho anteriormente, la implicación de los padres y el hecho de que el niño perciba que se interesan por sus estudios influirá en el grado de motivación de éste, por lo que trabajar este aspecto con los padres es fundamental, como hemos dicho en el punto de intervención con la familia.

Evidentemente, estos aspectos hay que trabajarlos a diario, ya que para que surtan

efecto es necesaria una continuidad. No se puede fomentar el interés del niño un día y olvidarlo el resto del curso. La constancia es muy importante.

b) Concentración

Nos parece importante en este punto contar con la ayuda de un especialista. Christian es un niño que no está acostumbrado a estudiar, por lo que le va a resultar muy difícil concentrarse en sus tareas. Proponemos que acuda una hora a la semana para recibir la atención necesaria de un profesional, por ejemplo del Departamento de Orientación.

Dado que la concentración va unida a la motivación, al niño le costará menos concentrarse en aquello que le interesa y le motiva. Por eso las medidas tomadas para fomentar esta última afectarán también a la concentración.

c) Organización

Para mejorar la organización de Christian contaremos con la ayuda de un especialista al que acudirá una vez por semana. En la primera sesión el orientador preguntará al niño cómo se organiza en las tareas de casa y luego le dará unas pautas para mejorar su organización. En las siguientes sesiones el orientador hará un seguimiento de las tareas que Christian realiza en casa para ver su avance y evolución.

Además de estos aspectos, el docente, de manera asertiva, tiene que hacer que el niño comprenda que hay ciertas normas que debe cumplir y límites que no se pueden sobrepasar (López, 2008).

Desde el punto de vista curricular, hay acciones que el centro también puede realizar. Pensamos que es importante incluir en el proyecto educativo de centro determinadas características y aspectos que el profesor ha de tratar de desarrollar para favorecer la integración de las minorías étnicas. El papel del profesor en estos casos es fundamental. En función de su comportamiento, las referencias negativas y prejuicios existentes en la clase serán mayores o menores. Algunas de estas características, según Abajo Alcalde (1997), son:

- Flexibilidad, afectividad y empatía.
- Implicación y compromiso personal con la educación y los niños.
- Autoestima, equilibrio personal y seguridad.
- Humor unido a exigencia.

En la medida en la que los profesores de Christian reúnan estas características, serán mayores las posibilidades de éxito.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta para lograr la integración de las minorías sociales es la formación, desde la primera etapa educativa, en valores como la tolerancia o el respeto (Jares, 2006). Es fundamental que los niños aprendan a convivir con aquellos que son diferentes a ellos, enseñándoles que la diversidad es

riqueza y haciendo así que ningún niño se sienta desplazado o infravalorado. La atención a la diversidad cultural debe integrarse como un proceso educativo más en el Proyecto Educativo y en el resto de planes y documentos de organización de los centros, debiendo ser asumido su contenido por parte de todo el equipo de profesionales, ofreciendo un marco coherente para su desarrollo y mejorando de manera continua la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- Abajo Alcalde, J. E. (ed.) (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones, D.L.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Secretariado General Gitano (2003). *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- González, R. M. y Ginart, S. (ed.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- Iniesta, A. (ed.) (1981). *Los gitanos: problemas socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- López, F. (2008). Una condición muy necesaria en la actualidad: la disciplina, la exigencia de límites, la socialización educativa y cívica. En F. López, *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social* (pp. 201-236). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela Española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-323.
- Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.

12

Séptimo caso: ¿Un juego de niños?

ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

- Buenos días. Por favor, pase y siéntese. Dígame qué es lo que ha motivado una reunión tan urgente. La verdad es que el tono de su llamada me ha preocupado.
- Buenos días. En primer lugar, muchas gracias por darme una cita con tan poca antelación. Estábamos tan angustiados que no sabíamos qué hacer ni a quién acudir.
- Está bien, no se preocupe, que para eso estamos. Dígame qué es lo que le inquieta y trataré de ayudarle si está en mi mano.
- Verá, se trata de David. Últimamente tiene «ciertos comportamientos», por así decirlo, que nos inquietan bastante. ¿Usted ha notado algo raro en clase?
- ¿David, dice? Pensé que iba a hablarme de Óscar, su hijo mayor, que por lo que he oído, es un poco «movido». Hasta donde yo sé, David es un niño modélico.
- No, si aplicado ya sabemos que lo es, pero nos preocupa su relación con los amigos. ¿No ha notado algo raro en clase? No sé, ¿quizá en los recreos?
- No creo que la relación con otros niños sea mala, aunque también tengo que decirle que no me fijo mucho en esas cosas... ¿Qué es lo que le preocupa?
- Verá, el caso es que hemos notado que tiene cierta predilección por jugar a juegos de niñas, por así decirlo: sólo se divierte jugando a las cocinitas, a las mamás y cosas por el estilo. Al principio no nos preocupaba, pero nos hemos dado cuenta de que rechaza frontalmente los juegos propios para su sexo, y claro, está en una edad en la que eso no va a pasar desapercibido para otros niños...
- Comprendo su malestar. Y dígame, ¿han hablado con él al respecto?
- No, porque no sabíamos si deberíamos hacerlo notorio: a fin de cuentas, tiene sólo 9 años. No tenemos nada en contra de que pueda ser homosexual, pero nos da miedo que pueda sufrir el acoso de otros niños: ya sabe que a esa edad somos muy crueles.
- Ciertamente me deja perplejo. En fin, no sé qué decirle. Si quiere podemos observar su comportamiento durante unos días y hablamos más adelante.
- Sí, eso estaría francamente bien. Y si, además, pudieran observar cómo se relaciona con otros niños, sería ideal. Se lo agradezco sinceramente.
- No se preocupe, de verdad. Además, seguramente son cosas de niños.
- Sí, nosotros también lo pensamos. Sólo queremos que no sufra, sólo eso.

- Comprendo, comprendo. Yo también soy padre de un chiquillo de esa edad.
- Ya que estamos hablando, ¿usted cree que es un comportamiento normal para su edad?
- Pues no sé qué decirle. Para serle sincero, no sé mucho al respecto.
- No sé, ¿quizá deberíamos prohibirle que juegue a ese tipo de juegos? Habíamos sopesado en hacerlo durante una temporada, para ver si se anima a explorar nuevos horizontes; vamos, todo lo que sea necesario para que se le quite esa manía tonta... De momento no lo hemos hecho, porque no queremos hacer una montaña de un grano de arena, aunque por otra parte más vale prevenir que curar, ¿no cree?

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

Para realizar el análisis del caso que se nos presenta nos basaremos en los distintos ámbitos que influyen en nuestro protagonista. Como los padres del niño están preocupados por si su hijo puede ser homosexual por el hecho de jugar a «juegos de niñas», hablaremos del desarrollo afectivo sexual propio de esa edad (nueve años), de conceptos como rol de género y orientación del deseo sexual, así como de los diferentes agentes que pueden condicionar el desarrollo y aprendizaje del niño. Todo ello nos dará las claves teóricas que nos permitirán establecer conclusiones y plantear una posible intervención en este caso.

2.2. Análisis del caso

2.2.1. Desarrollo afectivo sexual

La sociedad, a través de distintos agentes de socialización (por ejemplo, padres, madres, docentes, iguales, medios de comunicación, etc.) contribuye a que los niños asuman una identidad y un rol sexual determinado, ejerciendo un cierto control de la conducta afectiva-sexual, por ejemplo premiando o castigando ciertos comportamientos, pensamientos y actitudes. Esto puede apreciarse en diferentes contextos, ya sea, por ejemplo, ofreciendo una determinada escolarización o bien a través del ejemplo de padres, madres, maestros, etc. Durante los años escolares se ejerce una gran presión educativa en el ámbito afectivo-sexual, que puede ser positiva o negativa dependiendo de su contenido (López y Fuertes, 1999).

Entre los 7 y los 11 años, franja de edad en la que se encuentra el niño de nuestro caso, se producen tanto en los niños como en las niñas oscilaciones y formas inciertas de preferencia sexual, pero que a esta edad no van a tener ningún significado predictivo con respecto a su identificación final: será fundamentalmente a partir de la pubertad donde se establecerá. Por tanto, el hecho de que a David le guste jugar a

«juegos de niñas», a cocinitas, a las mamás, etc., no quiere decir que su hijo sea homosexual, que es el temor fundamental que creemos que tienen sus padres, aunque no lo reconozcan expresamente. Además, a juzgar por la conversación, parece que confunden los conceptos de orientación sexual e identidad de género (véase Monroy, 2002).

En la etapa evolutiva en la que se encuentra David los menores deben tener un apoyo emocional y una aceptación incondicional por parte de los padres que les dé seguridad. Inicialmente no tienen unas pautas sobre lo que implica ser de uno u otro sexo, además de estar permanentemente rodeados de diferentes tipos de modelos. Por eso, padres y madres pueden tener la necesidad de clarificar sus ideas sobre qué es y representa la identidad de género, la orientación sexual o los roles de género; de este modo va a ser mucho más fácil que ayuden a sus hijos e hijas a desarrollar su propia biografía personal (López, 2005).

Es muy importante que se plantee desde los primeros años de vida de los niños un clima de aceptación que combine un doble objetivo: por un lado, *reconocer la igualdad de género*, evitando reproducir en la familia y/o escuela estereotipos que encorsetan a los más pequeños (por ejemplo, «en los varones prima el pensamiento racional y en las mujeres el mundo emocional»); por otro lado, también es importante *garantizar la diferenciación*, es decir, crear condiciones que permitan experimentar y valorar, a lo largo de todo el proceso de crecimiento, las características y posibilidades personales, gracias a las cuales la pertenencia al propio sexo puede resultar muy gratificante (Gay, 2003).

Nos gustaría insistir en que entre los seis y los nueve años los menores van interiorizando la moral sexual convencional, haciéndola suya y regulando su conducta afectiva-sexual. Desde este período hasta la pubertad hay una gran dependencia de la moral sexual dominante, siendo hoy en día bastante contradictoria y confusa, algo que seguramente guarda relación con el uso que la cultura de masas hace de la sexualidad. Del mismo modo, es fundamental que durante los años escolares no se transmitan valores erotofóbicos ni una moral represiva, que puedan condicionar la sexualidad de forma negativa, generando culpabilidad, miedo y creencias erróneas. Estos padres, por tanto, deben saber que una de sus funciones es dar al niño una visión positiva de la sexualidad, educarle en actitudes tolerantes y transmitirle unos valores éticos básicos para afrontar las relaciones interpersonales (López, 2009).

2.2.2. Las relaciones afectivas y la sexualidad

En este apartado queremos señalar la importancia que tienen las relaciones afectivas y la sexualidad en la infancia, porque los aprendizajes y el desarrollo resultantes durante estos años van a repercutir notablemente a lo largo del ciclo vital.

Los niños tienen la necesidad de establecer vínculos afectivos muy fuertes; es fundamental que perciban seguridad en su entorno y que se sientan cuidados (Bowlby, 1986). En las relaciones afectivas de la infancia, López (2009) señala que

los niños se juegan tres cosas fundamentales:

1. El grado de confianza con el que se van a relacionar con familiares e iguales.
2. La capacidad para comunicarse efectivamente con otros y para apoyarse emocionalmente a sí mismos.
3. La posibilidad de poder contar con modelos de personas que tienen un trato igualitario y afectivo, sea cual sea su orientación del deseo.

Según López (2009), el hecho de que sus relaciones afectivas sean adecuadas les proporcionará la autoestima y la confianza suficientes para abrirse a relaciones con los demás; si por el contrario son deficitarias, probablemente se sentirán más inseguros en contextos interpersonales, dudando más sobre su propia valía y capacidades y desconfiando de sí mismos y/o de los demás. Por ello, es fundamental que todo niño sea deseado, aceptado, querido, protegido, cuidado, estando los padres disponibles para consolarle en las dificultades y también para disfrutar de la intimidad afectiva con él. Del mismo modo, si los niños no tienen unas figuras de apego adecuadas, serán más temerosos y desconfiados y tendrán miedo a involucrarse en relaciones de intimidad o a ser abandonados. De ello se deduce que es fundamental que los padres ofrezcan los elementos esenciales de una buena educación afectivo-sexual a sus hijos.

También es determinante el papel que desempeñan en niños de todas las edades las motivaciones, tanto positivas como negativas, de carácter afectivo (es decir, las que surgen de las relaciones interpersonales con padres, madres, docentes, etc.), para hacer suyos unos determinados valores y para realizar con gusto ciertas tareas y no otras.

Como vemos, la familia y el centro educativo son dos pilares muy importantes; ambos deben coordinarse, creando un clima que favorezca el crecimiento, la formación de un concepto positivo de sí mismo y el desarrollo de una actitud empática. Es en los seis primeros años de vida donde emergen principalmente los niveles de confianza, autonomía e iniciativa personal; y es entre los seis hasta los 10 o 12 años cuando se produce, por así decirlo, una expansión de los mismos (Franco, 1988).

2.2.3. La identidad sexual y el rol de género

Esta doble adquisición es el segundo gran logro evolutivo que condiciona la sexualidad a lo largo de toda la vida. A continuación se definen ambos conceptos:

- *Identidad sexual*: «entendida como juicio (basado en una convicción). Cada persona sabe que pertenece a la categoría de mujer o varón» (López, 2009, p. 133).
- *Rol de género*: «son las asignaciones (manera de ser, de comportarse en los distintos ámbitos, trabajos, vestir...) que una sociedad considera propias de la mujer o del varón» (López, 2009, p. 133).

Entre los cinco y los seis años se produce la permanencia en la identidad y la diferenciación de las diversas identidades, y es entre los ocho y los nueve años cuando se produce una consolidación de la misma, siendo conscientes de la permanencia de la identidad. En nuestro caso, David tiene nueve años; por tanto, el que le guste jugar a «juegos de niñas» no se puede catalogar como un problema de identidad en la infancia: esto ocurriría si dijese estar convencido de pertenecer al sexo distinto del que tiene y esa convicción se mantuviera a lo largo de un período de tiempo, o también en el caso de que quisiera vestirse de niña de manera prolongada en el tiempo o en general sus comportamientos fueran rotundamente contrarios a los roles esperables para su sexo biológico. En el caso de que esto ocurriera, los padres y educadores juegan un papel muy importante ante este tipo de situaciones. A continuación se detallan algunos comportamientos que, según López (2009), padres y docentes deberían llevar a cabo, así como aquellos otros que deberían evitar para favorecer el bienestar infantil:

- Deben desterrar etiquetas que no conducen a ninguna parte. Por el contrario, sí deben decir a los niños que está muy bien jugar a lo que a cada uno le gusta, hacerles ver que podrán vivir muy bien conforme a su identidad y reforzar cualquier manifestación que no sea contraria a criterios de salud profesionales.
- No deben castigar al menor por motivos como el descrito en este caso, aunque tampoco premiarle ni hacer bromas al respecto.

En opinión de López (2006), la labor de los padres en este campo debe basarse en lo que se muestra a continuación:

- Niños y niñas deben ser tratados por igual.
- Dar flexibilidad a los roles, no dando por hecho que niños y niñas deben actuar de una determinada manera.
- Escuchar si el niño o niña siente malestar con sus roles, pero no alarmarse, pues socialmente éstos son demasiado rígidos.
- Si aceptan los roles, ayudarles a reflexionar sobre éstos, si son o no discriminatorios, etc.

En definitiva, familia y escuela deberán respetar las diversas maneras de comportarse, incluidos amaneramientos, juegos socialmente no aceptados como propios de su sexo, etc., sin atribuir consecuencias —en este caso concreto, que sea homosexual—, siempre que no pongan en riesgo su salud. De ello se deduce que deberán proteger siempre a los niños de posibles críticas por la utilización de ciertos elementos característicos de unos roles u otros. Pensamos que quizá éste es el elemento clave del caso.

En este punto es importante resaltar que el concepto de rol de género es un fenómeno muy ligado al plano cultural. Es más, las fronteras de lo que es propio de uno u otro género sirven a una variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Los roles de género están en la base de cada sociedad y se transmiten

esencialmente mediante el proceso de socialización (Conway, Bourque y Scout, 1996).

En este apartado, en el que hemos hablado de la identidad sexual y sobre todo de los roles de género, creemos conveniente hacer referencia al concepto de currículo oculto de género (Dörr y Sierra, 2009), que mencionamos a continuación.

En la familia aparecen las primeras nociones de lo que significa ser hombre o mujer. Desde que nacen, los niños están expuestos a determinados comportamientos y a un lenguaje que le ayudan a construir un conocimiento de sí mismo y de los demás. El *currículo oculto de género* se define como el conjunto interiorizado y no visible de construcciones, pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran y construyen la relación y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres (Dörr y Sierra, 2009). Este concepto tiene al menos tres fundamentos:

- *El androcentrismo*. Percepción de la cultura desde un punto de vista en el que el varón tiene una posición central.
- *Esencialismo*. Defiende la creencia de que la naturaleza es lo que determina lo que es natural y antinatural entre varones y mujeres.
- *La polarización del género*. Hacer de la percepción de que los varones y las mujeres son distintos el principio organizador para la vida.

El currículo oculto de género condiciona sustancialmente los roles, las tareas, las expectativas personales y sociales, etc. Una parte del futuro de los niños se empieza a fraguar en los juegos infantiles, que, como sabemos, presentan diferentes exigencias en relación con lo establecido para cada sexo, y que contienen de manera implícita valores, prácticas sociales y habilidades. Además, no sólo los juegos, sino también los juguetes, van encaminando las expectativas; por ejemplo, a las niñas se les regala muñecas para que vayan internalizando el rol de madre: esto les servirá en su futuro, cuando sean madres, como prolongación de los juegos infantiles; del mismo modo, a los niños se les da juegos más bruscos y violentos, para que respondan a las situaciones con agresividad.

Por último, también somos conscientes de que los roles de género posiblemente no tienen un origen social exclusivo: seguramente ciertas características biológicas también explican diferencias entre varones y mujeres (véase Archer, 2004). Sea cual sea la explicación final de esa diversidad, entendemos que debe verse como algo enriquecedor, y no como un problema o una limitación.

2.2.4. La orientación del deseo

La definición de la orientación del deseo no llega hasta la pubertad, aunque también se puede tomar conciencia de ella en otras etapas. Según diversos estudios, parece existir una predisposición biológica a la homosexualidad, pero no existe, a fecha de hoy, una explicación científica que fundamente teóricamente la orientación sexual de cada persona; no obstante, lo que sí está bastante claro es que los comportamientos femeninos (en varones) o masculinos (en mujeres) no son

vinculantes para saber su orientación: una persona puede ser amanerada o tener actitudes y comportamientos que la sociedad relaciona con el sexo opuesto, sin necesidad de que dicha persona sea realmente homosexual (López, 2006).

Pensamos que antes de la etapa puberal la intervención educativa es más escasa que la posible a una edad más avanzada. En esa franja de edad quizá tan sólo podamos ofrecer información a los prepúberes sobre la existencia de varias orientaciones del deseo que, aunque sean minoritarias, están presentes en la sociedad y son igual de compatibles con la salud que la heterosexualidad, si bien es cierto que a veces pueden conllevar problemas emocionales no relacionados con la propia orientación, sino por la presión social existente; estos problemas son, entre otros, ansiedad, inestabilidad emocional y trastornos de la alimentación. Que conozcan esto implicará que no se sorprendan por la adquisición de una u otra orientación sexual y facilitará su propia aceptación y la de los demás (López, 2009).

Según López (2006), es indispensable que los padres desempeñen una labor ejemplar ante cualquier circunstancia que haga sentir mal o diferentes a sus hijos. Esta labor debe consistir en:

- Ser incondicionales.
- Arroparles y protegerles.
- Dar el mismo trato al conjunto de hermanos.

2.2.5. Homofobia familiar y en el aula

La homofobia es la manifestación de rechazo y repulsa hacia el colectivo homosexual a través de insultos, bromas, chistes, agresiones físicas, etc. Dentro del aula de primaria son realmente peligrosas las actitudes y conductas homófobas, pues producen en quien las sufre altos niveles de ansiedad o malestar y pueden acarrear una baja autoestima (Gómez, 2005). Algunas actitudes homófobas no son necesariamente agresivas ni fundamentadas en el odio, pudiendo estar vinculadas a sentimientos de compasión o al desconocimiento.

Las actitudes homófobas en los más pequeños tienden a estar relacionadas con la reproducción de comportamientos que ven en su familia o en medios de comunicación. No importa que otro niño no haya manifestado su orientación sexual: un niño con «apariencia» homosexual puede convertirse en el blanco de ataques de sus iguales. Los varones, adultos y jóvenes, son por lo general más homófobos que las mujeres (Pichardo Galán, 2009); pensamos que esto puede deberse a que este tipo de situaciones ponen en cuestión el típico estereotipo social de «macho» para todo varón.

Un padre o madre puede también tener miedo de que su hijo sea homosexual por la ruptura de proyectos de futuro. Como decíamos, los padres pueden poner en cuestión su propia hombría, mientras que las madres pueden preocuparse por las consecuencias que el hijo pueda sufrir.

Aparte de todo esto, aunque con el tiempo se ha ido normalizando, todavía

muchos padres arrastran la no aceptación de la homosexualidad en la familia por el prejuicio existente en años pasados, especialmente en el franquismo, cuando los homosexuales no podían dejarse ver como tales en público e incluso eran perseguidos. Con el transcurso de los años esta situación va desapareciendo, tanto en los medios de comunicación masivos como en las actitudes y comportamientos de la sociedad en general (López, 2006).

2.2.6. Agentes que influyen en el niño: familia, escuela e iguales

Según López (2009), hay tres grupos de agentes que influyen notablemente en el desarrollo y en los aprendizajes infantiles. Pasamos a ver cada uno de ellos.

a) La familia

Los padres y madres son los que influyen de forma más importante y directa en los hijos en multitud de aspectos, entre ellos el ámbito afectivo-sexual. De modo indirecto transmiten a sus hijos cómo y en qué condiciones son «normales o adecuadas» las relaciones con los demás, atendiendo a modelos y principios basados en la libertad y la confianza, o bien todo lo contrario.

Los niños tienen derecho a una educación afectiva-sexual, pues es necesaria para su estado de bienestar personal y social. En este punto puede surgir un primer conflicto: qué conocimientos enseñar, en base a qué, etc.; por ello, es fundamental la colaboración con la escuela: podemos ofrecerles conocimientos profesionales que deberán adaptar a su situación y convicciones particulares. Por ejemplo, en esta situación, al tratarse de un niño en edad escolar, se debería aceptar este comportamiento, ya que no es síntoma de ningún tipo de trastorno y por tanto los padres no deben interferir en él, ya que su prejuicio sobre los actos del niño no tiene fundamento científico.

Este niño, al igual que todos, tiene una necesidad básica de cariño y confianza por parte de sus padres, y necesita tener la seguridad de su apoyo en las diversas situaciones de la vida. Esta seguridad está basada en que los padres comprendan, acepten y quieran a sus hijos tal como son. Deben transmitir este cariño sin condiciones, algo que hará sentir confiado y seguro a David. Sobre esta confianza se basan todos los aprendizajes afectivo-sexuales: si se sienten queridos, provocaremos en ellos una gran confianza en sí mismos y se reforzará la autoestima, para que sepan que se puede y se debe querer a los demás.

De la misma manera, los padres son para los niños modelos con sus comportamientos, actitudes y pensamientos. Los más pequeños tienen una tendencia a imitarlos, y esto también se aprecia en el ámbito afectivo-sexual. Por ejemplo, es evidente que los cuidados mutuos entre padres son un modelo de relación para el niño.

En este sentido, los padres deben tener una buena comunicación con sus hijos y tratar, además, de que esta sea bidireccional. Quizá se sientan extraños o incómodos al hablar con sus hijos de inquietudes, o inicialmente sólo tengan la necesidad de

hablar de riesgos y peligros en este contexto, pero con perseverancia la comunicación va a ser cada más abierta y fluida. Hay que prepararles para aceptar y tolerar los diferentes tipos de familia y de relación en la sociedad actual, para valorar los vínculos y ayudarles a sentirse seguros, sean cuales sean sus características y preferencias personales y, por supuesto, que pidan apoyo ante las dificultades y problemas.

b) La escuela

La escuela tiene una función complementaria a la de los padres, y posiblemente de naturaleza insustituible. Esta institución y sus profesionales deben respetar las creencias familiares y personales, del mismo modo que tiene que existir un respeto por parte de los padres hacia la escuela, también en este ámbito, ya que la educación afectivo-sexual de los menores es obligatoria.

La Educación Primaria está especialmente indicada para llevar a cabo programas de educación sexual, debido al desarrollo de las capacidades básicas de los niños y niñas; por ejemplo, su mayor desarrollo cognitivo les lleva a aceptar muy bien las tareas y a ser más colaboradores en las actividades, sobre todo con respecto a fases evolutivas previas. Además, antes de llegar a la pubertad es importante que se desarrollen programas de educación afectiva-sexual para que adquieran valores, actitudes y conductas propias de un estilo de vida saludable. Los educadores, ante todo, no deben transmitir creencias, opiniones personales o juicios de valor al respecto, sino conocimientos profesionales.

Es igualmente necesario que exista una buena colaboración entre la escuela y los padres y madres, y también que la familia transmita a sus hijos que están contentos de que tengan dos fuentes de información, poniendo en valor la educación afectiva-sexual escolar.

Hay una obligación y un derecho por ambas partes de colaboración en este ámbito, como ya se ha dicho; por eso, el padre o la madre de David ha actuado correctamente al asistir al colegio en busca de ayuda. El siguiente paso es la coordinación con el docente para tratar vías de trabajo, a través de un contacto continuo a lo largo de sucesivas sesiones.

c) Las relaciones con los iguales

Las relaciones de amistad cumplen muchas funciones para los niños; por ejemplo, los iguales son compañeros de juego, los primeros confidentes en ciertos temas, abren la posibilidad de vivir experiencias comunes o ayudan a definir la propia identidad, las preferencias personales, etc. Además, los amigos complementan, sin sustituir, las funciones de la familia, porque responden con reciprocidad, pero no son ni incondicionales ni asimétricos, como suele ser la familia. Por este motivo interiorizan otros puntos de vista, valores e intereses respecto a los semejantes, aprenden a cooperar y a ayudarse mutuamente si quieren recibir el mismo trato.

Durante los años escolares los iguales van tomando cada vez más importancia.

Favorecer las relaciones de amistad y los grupos mixtos chicos-chicas será de vital importancia con el paso de los años, como también lo será permitir el intercambio con otras familias, pasando alguna noche en casa de algún amigo o amiga, yéndose de viaje, de campamento, etc.

De los amigos se pueden aprender muchas cosas y con ellos se empieza a explorar una realidad distinta a la familiar; de ahí su importancia también en el plano afectivo-sexual.

2.3. Intervención educativa

De lo ya dicho, nos gustaría resaltar que en el caso que se nos presenta no subyace aparentemente ningún problema al comportamiento del niño. Por tanto, en función de la información de la que disponemos, la principal labor docente será la de desterrar ciertos mitos y falsas creencias en el padre y la madre. En este sentido, debe hacerles entender que la situación carece por completo de gravedad, puesto que forma parte del normal proceso de desarrollo de muchos niños y niñas. También les deberá explicar que la orientación sexual de su hijo no está aún desarrollada y, además, que si esto llegara a ocurrir en el futuro la homosexualidad no supone un problema, sino una característica más de las personas, como puede ser el color de ojos, sus aptitudes, etc. Del mismo modo, será muy aconsejable que les recomiende ser incondicionales y apoyarle ante cualquier circunstancia, sobre todo ante las posibles críticas que pueda recibir de sus compañeros de clase, de lo que también se encargará por supuesto el profesorado.

Pese a estar completamente justificado lo anterior, quizá también sería adecuado que el/la docente observase al niño y sus relaciones con el grupo de iguales. En este punto, deberá evitar insultos y desprecios hacia el niño por el simple hecho de jugar a aquellos juegos que le gustan más. Para ello, y de manera no explícita, en clase se trabajará el tema del respeto a la diversidad en general: se hablará de la pluralidad de comportamientos, de la flexibilidad de roles y valores, de tolerancia, etc.; igualmente se potenciará el carácter injustificado e intolerable de conductas antisociales, como los insultos, las agresiones físicas, el aislamiento social, etc., tanto a este niño como a cualquier otro por el simple hecho de ser diferente.

De todo esto se deduce que a David se le dejará total libertad para que siga jugando a lo que él considere más oportuno. Además, el profesorado deberá potenciar habilidades como la autoestima, el autocontrol y la empatía, recursos con los que proporcionamos seguridad y confianza; también facilitarle herramientas para que sea autónomo y responsable, así como creer en él como ser humano y valorar sus características y capacidades particulares. Para ello podemos poner en marcha diferentes acciones, como las tutorías personalizadas, en las que el objetivo sea acompañar el crecimiento del niño tanto personal como académico.

REFERENCIAS

- Archer, J. (2004). The trouble with «doing boy». *The Psychologist*, 17, 132-136.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1998). El concepto de género. En M. Navarro y C. R. Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 167-178). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dörr, A. y Sierra, G. (2009). *El currículum oculto de género*. Disponible en <http://www.educandoenigualdad.com/antiguaweb/spip.php?article237>.
- Franco, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Gay, R. (2003). *El oficio de crecer. El desarrollo afectivo del niño de 6 a 11 años*. Santander: Sal Térrea.
- Gómez, A. B. (2005). El impacto de la homofobia y el bullying antigay en los/as jóvenes. En J. Generelo y J. I. Pichardo (coords.), *Homofobia en el sistema educativo* (pp. 93-105). Madrid: Cogam.
- López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Barcelona: Graó.
- López, F. (2009). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. y Fuertes, A. (1999). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. México DF: Pax México.
- Pichardo Gallán, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: La Catarata.

13

Octavo caso: ¿Hicimos algo malo?

ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES
EVA M. GÓMEZ PÉREZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Aunque han pasado muchos años y yo era muy pequeño, lo recuerdo como si fuera hoy: fue algo realmente impactante, que nunca podré olvidar. Calculo que tendríamos unos 5 o 6 años, porque todavía no había pasado a primaria.

La escuela a la que asistía estaba en mi barrio y, salvo lo sucedido ese día, mis recuerdos en relación a ella son todos muy positivos: se notaba que a los docentes les gustaba su trabajo.

Como en muchas otras escuelas públicas, se trabajaba mediante «rincones de actividad»: se dividía el espacio físico del aula en diversas zonas en las que se trabajan temas específicos (por ejemplo, lecto-escritura, expresión plástica, motricidad, etc.) con una metodología muy activa. La idea era que fuésemos pasando por todas ellas en pequeños grupos, eso sí, destinando más o menos tiempo en cada zona según nuestras preferencias. Todo ello se hacía bajo la supervisión del maestro o maestra, en este caso de doña Camila.

Pues bien, uno de esos espacios era el «rincón de juego simbólico». Era mi favorito, porque en él podíamos dar rienda suelta a nuestra creatividad. Ese día jugábamos a las familias, y una de las niñas con las que jugaba sugirió que ella y yo fuésemos los padres y las otras tres niñas del grupo las hijas, lo cual me pareció bien. Cuando llevábamos jugando un rato, una de «mis tres hijas» figuradas planteó que quería un hermanito, pero mi «esposa» imaginaria y yo le dijimos que no sabíamos cómo se hacían bebés. Entonces ella nos dijo que era muy sencillo, que lo había visto muchas veces. A todos nos picó la curiosidad, así que le pedimos que nos enseñara. Nos indicó que era necesario desnudarse de cintura para abajo, aunque yo inicialmente sólo me atreví a quedarme en ropa interior. Una vez que estábamos semidesnudo yo y desnuda «mi esposa», ella y dos de «mis hijas» me pidieron que les enseñara mi pene, porque nunca habían visto uno; por eso, acto seguido me bajé los calzoncillos para que lo pudiesen ver, y fue en ese mismo instante cuando doña Camila se giró y vio todo lo que estaba sucediendo.

La profesora Camila vino corriendo al rincón completamente fuera de sí: recuerdo que pasé miedo. Al llegar se dio cuenta de que también estaba desnuda una niña y empezó a gritar diciendo que éramos unos cochinos, que «esas cosas» ni se miraban ni se tocaban, que eran partes del cuerpo «sucias» y que nuestros padres nos iban a castigar cuando se enterasen, todo ello ante la mirada atónita del resto del aula.

El incidente se olvidó pronto y todo volvió a la normalidad. No obstante, ese día me sentí realmente avergonzado y todavía sigo preguntándome por qué reaccionó así: ¿acaso hicimos algo malo?

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Introducción

Previamente a tratar de dar una respuesta educativa a la situación que se describe en este caso nos parece necesario abordar tres temas: qué podemos entender por sexualidad, qué características debe tener la educación afectivo-sexual y qué agentes intervienen o pueden intervenir en la educación de los menores en este ámbito. Tratar de dilucidar esto nos parece clave para tratar de prevenir situaciones como la que se detalla en esta historia.

2.2. ¿Qué entendemos por sexualidad?

En nuestra opinión, a menudo la palabra *sexualidad* es utilizada en numerosos contextos de forma que nos transmite una idea poco precisa e incluso equivocada de lo que realmente es.

López (1995) define la sexualidad como una dimensión que integra numerosos niveles, mediatizando todo el comportamiento humano a la vez que es mediatizada por todo lo que es el ser humano. En general, la sexualidad humana se puede entender como un conjunto amplio de manifestaciones comportamentales y actitudinales, que fundamentalmente se estructuran mediante influencias culturales y sociales más que por un determinismo biológico. La sexualidad humana explica, además, procesos sociales tan importantes como la identidad sexual, la de género, los roles de género o los vínculos afectivos (López y Fuertes, 1999).

En definitiva, la sexualidad es el modo en el que cada persona vive y expresa su propia realidad afectiva-sexual, como seres sexuados que somos, desarrollándose y expresándose a lo largo del ciclo vital de diferentes maneras (por ejemplo, curiosidad, observación, manipulación, autodescubrimiento, juegos, exploración, imitación, etc.) y sirviendo a diferentes fines, como el reproductivo, el placer, la comunicación, la necesidad de intimidad, etc. (López y Fuertes, 1999). Por tanto, entendemos que quizá sería más adecuado hablar de «sexualidades», en vez de «sexualidad» como algo cerrado, concreto e inmutable.

2.3. ¿Qué es la educación afectivo-sexual?

Tras analizar detenidamente el caso, nos parece evidente que lo que sucede tiene que ver con una pobre formación en educación afectivo-sexual, que no consiste solamente en transmitir información sobre anatomía y fisiología, sino que, además,

debería hacer referencia a formar en actitudes, habilidades y conocimientos más amplios (López, 2005). Defendemos que esa formación debería capacitar a las personas para conformar su propio sistema de valores y poder así elegir éticamente entre las diferentes formas de expresar la sexualidad, gozando de una vida sexual más sana, consciente y responsable, basada en conocimientos profesionales sobre lo que es saludable.

Posiblemente la educación afectivo-sexual constituye el mejor instrumento del que disponemos para formar personas capaces de disfrutar de las posibilidades que nos brinda la condición de seres sexuados, sin experimentar el sufrimiento y la insatisfacción que una inadecuada formación afectivo-sexual puede llevar consigo (Carrera Fernández y Lameiras Fernández, 2009).

Como hemos señalado, la educación afectivo-sexual comprende el desarrollo de niñas y niños como seres sexuados de una forma sana, libre, feliz y responsable. Este objetivo, según diferentes autores (por ejemplo, Carrera Fernández y Lameiras Fernández, 2009; Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2003; López, 2005), se traduce en los siguientes objetivos:

- Conocer, aceptar y cuidar el propio cuerpo sexuado.
- Dar un sentido y un significado propio y singular al cuerpo sexuado.
- Reconocer y valorar la diferencia sexual.
- Vivir y expresar la sexualidad en relación y de una forma ética, es decir, teniendo en cuenta a otras personas.

2.4. Agentes que intervienen en la educación sexual

Como cabría pensar, la educación afectivo-sexual es un proceso amplio en el que intervienen una serie de agentes. De este modo, pensamos que se hace necesario indagar en cuáles son estos agentes y qué características y funciones tienen a lo largo de este proceso educativo.

2.4.1. La familia

En los primeros años de vida del niño, los padres y madres constituyen las principales figuras socializadoras. En este sentido, es sabido que las experiencias iniciales con los cuidadores y con otras figuras de apego posteriores contribuyen a la formación de representaciones mentales sobre las relaciones de intimidad (Oliva, 2004).

Por tanto, la familia, con independencia de su estructura (por ejemplo, monoparentales, reconstruidas, homoparentales, etc.), será el primer referente que el niño posea, y como tal sus figuras principales deberán actuar en consecuencia y ser conscientes de ello. En palabras de Hernández Morales y Jaramillo Guijarro (2003), la educación afectivo-sexual «es fundamental y básica para el desarrollo de una niña o un niño» (p. 35); además, «siempre aprenden hechos, actitudes y conductas

sexuales de las personas adultas que les educan, tengan éstas o no conciencia de ello, incluso cuando lo que predomina es el silencio o el hermetismo, ya que no hablar de estas cuestiones es ya un modo de comunicar mensajes» (p. 37).

Respecto al caso presentado, cabe destacar, por un lado, el desconocimiento de tres de los protagonistas de la historia acerca del tema de la procreación. Por otro lado, resulta igualmente llamativo el tipo de conocimiento que expone la niña que afirma saber cómo se «hacen los niños», siendo éste un saber poco habitual para su edad, lo que podría llevar a plantearnos posibles abusos sexuales, dependiendo obviamente de qué es lo que conoce exactamente y cómo ha accedido a esa información (López, 1995, 1999; López y Del Campo, 1997).

En cualquier caso, en ambos escenarios se vislumbran carencias en la educación afectivo-sexual de estos menores. En general, los niños de estas edades suelen realizar multitud de preguntas a los padres sobre aspectos vinculados al tema que nos ocupa, algunas de ellas comprometidas. Sin embargo, éstos, al igual que los docentes, deben contestarlas con naturalidad y de la mejor forma posible, esto es, con conocimientos científicos y profesionales, algo que puede implicar posponer la respuesta hasta haberse informado adecuadamente (López, 2005).

De todo ello se deduce que para formar en el ámbito de la sexualidad y los afectos va a ser necesaria una óptima coordinación entre familia y escuela. Al contrario de lo que se venía pensando hasta el momento, no sólo es la familia quien debe encargarse de este aspecto vital, sino que la escuela también ha de participar en ella: no olvidemos que estamos hablando de un derecho de los menores (Martínez-Álvarez et al., 2011).

2.4.2. La escuela

Cuando la educación sexual se lleva a cabo de forma adecuada, se promueve la salud física y mental, el bienestar y la calidad de vida (López, 2005). Pese a ser esto cierto, creemos que la educación afectivo-sexual sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo. En España, el marco legal del sistema educativo sitúa la educación afectivo-sexual como un contenido transversal y, aunque «no cabe duda que la intención es realmente interesante, tanto teórica como técnicamente, la realidad es que esta propuesta legal no garantiza una verdadera educación sexual, dejando en manos de la *buena voluntad* del profesorado su inclusión en el currículum» (Martínez-Álvarez et al., 2011, p. 24). En nuestra opinión, esta situación puede y debe cambiar para evitar situaciones como la descrita en este caso.

Teniendo en cuenta que los niños de esta edad descubren muchos conocimientos por observación y exploración (Labra, 2012), creemos que la maestra debería haber tratado este tema cuando menos de un modo más normalizado, sin amenazas ni reproches. Seguramente esto pasa por un buen conocimiento del desarrollo sexual y afectivo infantil, una actitud de respeto y tolerancia, la valoración de la diferencia, una actitud positiva y abierta hacia la sexualidad, transmitir confianza y cercanía al

alumnado, preocuparse por los niños e implicarse afectivamente con ellos (Harimaguada, 1994; Martínez-Álvarez et al., 2012).

Asimismo, analizando las características necesarias para abordar un caso de este tipo, un docente debería tener habilidades de escucha activa, empatía y asertividad; ser flexible y evitar juzgar; respetar el derecho a la intimidad de todos los alumnos; aceptar con naturalidad las manifestaciones sexuales propias del ciclo vital, haciéndoles saber en qué contextos no son apropiados; e igualmente utilizar un lenguaje claro y comprensible, libre de rasgos sexistas, homófobos o soeces (Carrera Fernández y Lameiras Fernández, 2009; López, 2005).

Posiblemente en este período no son tan importantes los contenidos concretos que se transmitan como la forma de hacerlo. El docente debe ser consciente de que tiene que potenciar la curiosidad innata de los niños por aprender, descubrir, investigar, cuestionar, etc., en lugar de cercenar o dificultar dicho proceso (Bach, 2004). Eso no quita que a veces haya que explicarles qué cosas no se pueden realizar en una situación dada, pero nos gustaría insistir en que eso no debería hacerse de una forma tan contraproducente como la que se describe en el caso.

Por lo expuesto, cada docente debe constituirse en facilitador del desarrollo afectivo y sexual infantil, pero ¿hasta dónde debemos llegar con la información? ¿cuándo es demasiada? En nuestra opinión, esto no debería ser un problema, siempre y cuando se emplee el vocabulario y los conceptos adecuados y éstos se adapten al desarrollo evolutivo de los menores y por supuesto a sus conocimientos previos. Además, estos contenidos se deberían ir trabajando de forma progresiva y no de forma brusca ni artificial, esto es, anticipando la necesidad de hacerlo, siempre de una forma contextualizada y desde el respeto a la singularidad de los menores y sus familias (López, 2005).

Debemos insistir en que trabajar el tema con naturalidad proporciona una relación de confianza con los pequeños, lo que fortalece un mayor diálogo y una mayor seguridad a la hora de pedir ayuda. El límite de hasta dónde llegar con los conocimientos lo marcarán los menores, y variará dependiendo de cada grupo: habrá que llegar hasta donde los niños sean capaces de entender (Bach, 2004; Harimaguada, 1994).

2.4.3. El grupo de iguales

Los compañeros también son modelos reales a imitar, cómplices y confidentes. Con ellos comparten intereses, problemáticas y características, convirtiéndose en el refugio desde el que dar rienda suelta a las potencialidades de la infancia, frente al mundo de los adultos. Como vemos en este caso, son, además, informantes privilegiados y favorecen aprendizajes más significativos y directos, aunque esto no esté exento de ciertos riesgos (Labra, 2012).

En la situación planteada, vemos que los niños están jugando a las familias, interpretando los roles por ellos conocidos: el del padre, madre e hijos. Este juego tan habitual a estas edades se extiende a otro tema también común, como es el de cómo

se hacen los niños, dando origen al episodio que tanto altera a la profesora. Este tipo de juegos suelen tener el objetivo de pasarlo bien o de imitar lo que creen que hacen las personas mayores, sin un sentido erótico tal y como lo entendemos los adultos (López, 1995). Los niños, en general, no distinguen el afecto de la sexualidad, lo que hace que la atracción hacia otras personas sea fundamentalmente afectiva en vez de sexual. Además, la vivencia de la sexualidad en la infancia no es muy diferente a otro tipo de sentimientos como el placer, el bienestar y la seguridad. De esta forma puede haber placer, pero no atracción, ni deseo erótico, ni fantasía, ni orientación sexual (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2003; López y Fuertes, 1999).

Los docentes también deben saber que, en edades tempranas, los niños se relacionan con cierta frecuencia a través de «contactos especiales», es decir, besando o acariciando a un niño o niña porque le consideran especial. Estos juegos, que le sirven como «descubrimientos sexuales», tienen la misma importancia que cualquier otro juego; por tanto, es natural que los niños experimenten y descubran con su propio cuerpo y con el de los demás (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2003).

Respecto a esa curiosidad de la que venimos hablando, podemos señalar varios temas comunes de interés para los niños que se encuentran en primaria. Veamos algunos:

- Diferencias anatómicas entre varones y mujeres.
- Roles e identidad de género.
- Origen de los niños.
- Muestras de cariño entre los adultos (por ejemplo, besos, abrazos, etc.).

Las preguntas sobre estos u otros temas que realizarán a los adultos o a los iguales serán más espontáneas, en función de la confianza que el niño tenga. De ahí nuevamente la importancia de mantener y aumentar dicha confianza, algo que seguramente pasa por tratar de responder adecuadamente a sus interrogantes.

2.5. Medidas a tomar

Teniendo en cuenta el caso, y los diferentes agentes que intervienen en la educación de los niños y niñas, creemos que es necesario considerar unas medidas básicas, para tenerlas presentes en todo momento.

Principalmente, debemos tomarnos muy en serio todos los sentimientos que les producen estas experiencias a los niños, respetándolas y no ridiculizándolas cuando las expresan, ya que de otro modo lo que conseguimos es que vean las manifestaciones afectivas como algo prohibido, algo de lo que no se puede hablar con los adultos, que hay que hacer a escondidas para no «enfadar» a los mayores, o bien no hacerlo cuando están delante, tal y como nos indican autores como Turiel, Piaget o Köhlberg al hablar sobre el proceso de desarrollo moral (véase Papalia, Olds y Feldman, 2005).

2.5.1. Prevención de abuso sexual

Debemos tener claro que en los juegos simbólicos algunos niños reproducen lenguaje o actos poco apropiados, que probablemente han visualizado en casa o en algún otro contexto próximo. No debemos tachar estas acciones como simples «cosas de niños», sino que debemos indagar en qué consisten esos juegos y saber por qué actúan como lo hacen. Es importante escuchar con atención todo lo que dicen, e igualmente observar lo que hacen para conocer si pueden estar en riesgo su salud y bienestar (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2003).

En relación a esta última idea, vamos a profundizar un poco más en el tema del abuso sexual infantil, abordando sobre todo su detección y prevención. Esto nos parece conveniente ante la duda sobre cuál es el origen de la afirmación de una de las niñas, que dice a sus compañeros que ella sabe cómo se hacen los hijos porque lo ha visto muchas veces. Nos gustaría aclarar que, aunque según lo que se dice en el caso no habría motivos claros para alarmarse (por ejemplo, podría haber visto accidentalmente a adultos practicando el coito, por ejemplo en televisión), no es menos cierto que un indicador de una situación de abuso sexual es poseer conocimientos que no son acordes a la edad del menor (López, 1999).

Si manejamos una definición amplia de abuso sexual infantil, sabemos que comprende diferentes actos. Entre ellos estaría la violación, el contacto genital-oral, las caricias, obligar a que el menor se involucre en contactos sexuales con animales o a ver actividades sexuales de otras personas, realizar peticiones sexuales, el voyeurismo, el exhibicionismo y también la explotación sexual infantil (Ortiz y Redondo, 2005). En este caso, ya hemos comentado que la niña parece tener conocimientos mucho más avanzados sobre las relaciones coitales de lo que se podría suponer para su edad; por ello, sería conveniente hablar con ella, observarla y hacer un seguimiento para saber si presenta algún otro indicador. Otros posibles indicadores de abuso sexual, según diferentes autores e instituciones (López, 1995, 1999; Observatorio de la Infancia, 2006; Ortega, Orgaz y López, 2012), podrían ser los siguientes:

- Revelaciones inespecíficas y vagas sobre situaciones incómodas para el menor (por ejemplo, mi tío me abraza muy fuerte, jugamos al juego de quererse mucho, etc.).
- Temores inexplicables ante personas o situaciones (por ejemplo, ir a casa de un familiar).
- Síntomas emocionales (por ejemplo, indicios de ansiedad y/o depresión, problemas de autoestima, etc.).
- Indicios físicos (por ejemplo, magulladuras, dificultad para andar y sentarse, etc.).
- Problemas súbitos de conducta (por ejemplo, comportamiento agresivo).
- Conducta sexual precoz y/o pública (por ejemplo, masturbación).

En el caso de que sospechemos que se estén produciendo abusos, obviamente es

fundamental poner en conocimiento de los servicios de protección infantil los indicios de los que dispongamos. Además, si éstos se están produciendo a nivel intrafamiliar, la recomendación lógica es la de no hablar con la familia, debido a que quizá puedan tomar represalias contra el niño o tratar de manipularle para encubrir la situación (López, 1999).

Aunque estamos tratando el tema del abuso sexual infantil, es importante tener siempre presente que la educación afectivo-sexual no se debe reducir al trabajo con los riesgos y los peligros: se deben proponer herramientas para erradicar la violencia y los abusos sin transmitir una imagen negativa de la sexualidad (López y Del Campo, 1997). Prevenir este problema tiene que ver con todo lo que estamos explicando: desde conocerse a sí mismo y saber distinguir lo sano de lo insano, hasta aprender a no reproducir conductas violentas con otras personas; además, la prevención abarca diferentes actuaciones que se deben respetar: primero, actuar siempre garantizando el interés del menor; segundo, prestar atención de forma inmediata y ágil, y tercero no dar al tema en sí mismo un protagonismo excesivo (López, 1999).

De lo anterior se deduce que es necesario explicar a los niños que cuando alguien, sea la persona que sea, les proponga cualquier tipo de expresión afectiva o sexual que no les agrade, como puede ser un beso o una caricia, no tienen que aceptarlo ni sentirse culpables por ello. Es igualmente importante que sepan que si les sucede o necesitan algo, siempre pueden contárselo a alguna persona adulta en la que confíen especialmente: ésta les va a creer y les va a tomar muy en serio.

Para apoyar esta enseñanza, en el aula podemos utilizar el cuento de *La regla de Kiko* (Horno y Romeo, 2011). Este material forma parte de la campaña que, promovida por el consejo de Europa, está desarrollando la asociación CAVAS (Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Prevención del Maltrato Infantil) en Cantabria; con ello se pretende promover la sensibilización social, de forma que se pueda dotar a los menores, a sus familias y a sus cuidadores de conocimientos y herramientas adecuadas para prevenir y denunciar los casos de abuso sexual infantil.

2.5.2. Educación afectivo-sexual en la educación infantil

Como se ha señalado, este tipo de situaciones evidencian la necesidad de llevar a cabo una educación afectivo-sexual eficaz en los centros educativos. En concreto, y coincidiendo con Martínez-Álvarez et al. (2012), proponemos «introducir la educación sexual de manera explícita en el currículum educativo», algo que pasaría por «crear un nuevo área de conocimiento relacionada con la salud, el bienestar y la calidad de vida, donde tendrían cabida los contenidos de educación sexual, pero también otros relacionados con la educación para la salud, la educación en valores, la educación ambiental, la educación para la paz y, en general, todos los contenidos transversales», «opción que no excluye que estos contenidos estén presentes también en la transversalidad, algo que es obvio y deseable» (p. 46).

Del mismo modo, es importante resaltar que al trabajar los conocimientos

declarativos y procedimentales se debe partir de la información y habilidades que ya poseen los niños: la idea es construir los nuevos saberes a partir de los previos, empleando éstos como base donde sustentar las nuevas enseñanzas y aportaciones, es decir, tal y como se haría con cualquier otro dominio para generar aprendizajes significativos (Papalia et al., 2005).

En cuanto al vocabulario, es recomendable emplear términos que sean familiares, para que todos los niños puedan entender lo que se dice. También es básico desechar expresiones discriminatorias y sexistas que, en definitiva, denotan falta de tolerancia y poco respeto hacia la diversidad (Carrera Fernández y Lameiras Fernández, 2009; Harimaguada, 1994).

En lo que respecta a los contenidos concretos que se deberían trabajar en la etapa de Educación Infantil, apoyándonos tanto en material didáctico como en guías para el profesorado (véase Junta de Andalucía, 1999a, b), planteamos los siguientes:

- Conocer y valorar el propio cuerpo y el de los demás.
- El origen de las personas.
- Establecer vínculos con otras personas.
- Juegos que fomentan el desarrollo y los aprendizajes cooperativos, creativos y no sexistas.
- Los roles y la igualdad de género.

Por último, también nos gustaría recomendar técnicas y métodos de naturaleza activa, fundamentalmente juegos, que lleven a los menores a indagar y reflexionar, a dudar sobre sus propias ideas y a contrastar la información que tienen a su disposición y aquella que van a recibir en el futuro. Nos parece el planteamiento pedagógico ideal para aplicar y transferir lo aprendido a nuevos contextos, y ayudar a los menores en los procesos de vinculación afectiva y en los de adquisición de la identidad sexual y el rol de género.

2.6. Conclusiones

Debemos observar el aula como un contexto de desarrollo y aprendizaje que está influida e influye socialmente. Además, en el terreno afectivo-sexual es necesario fomentar un cambio de actitud que nos lleve a eliminar el halo de tabú que la sexualidad sigue teniendo en nuestra sociedad, y por ende en la escuela. Sin duda esto pasa por una colaboración más estrecha entre familia y escuela.

En un tema tan complejo como es el de la sexualidad, debemos tener muy presente la empatía durante su abordaje, especialmente con los menores y sus familias. Además, es fundamental partir de los conocimientos que como maestros debemos tener respecto al desarrollo infantil y a las características evolutivas que definen los diferentes momentos en la vida de los niños.

Según lo anterior, y máxime si deseamos contribuir a la salud de nuestros alumnos, debemos erradicar algunas actitudes y comportamientos que son sumamente inadecuados (por ejemplo, elevar el tono de voz, recriminar, amenazar, culpabilizar,

etc.). En lugar de estas acciones, es conveniente poner en marcha dinámicas educativas que permitan a los niños aprender conocimientos científicos y profesionales que sean útiles para su bienestar.

Asimismo debemos recordar que la educación afectivo-sexual debe contar con un proceso de comunicación basado en el diálogo, la franqueza y el respeto mutuo, en el que es importante dar respuestas sinceras y así contribuir a que los niños se valoren a sí mismos y a los demás como seres sexuados. Es importante, por tanto, favorecer el diálogo para que éste no sea un tema tabú, y adaptar esta educación a los intereses y necesidades de los niños, ayudándoles así a que se conozcan, sean responsables y eliminen miedos y falsedades.

En conclusión, tal y como señala López (1999; en Junta de Andalucía, 1999b), «es indudable que la sexualidad infantil es muy rica y que debe ser aceptada con normalidad. Si durante este período ofrecemos vínculos afectivos adecuados, les ayudamos a conocer su identidad y a estar contentos con ella y, finalmente, respondemos a sus preguntas y somos benevolentes con las manifestaciones sexuales infantiles, hemos hecho lo más importante» (p. 26).

REFERENCIAS

- Bach, E. (coord.) (2004). *Lo más cerca posible. Bases para una educación afectivo y sexual sana*. Madrid: Praxis.
- Carrera Fernández, M. V. y Lameiras Fernández, M. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Harimaguada (1994). *Carpeta de educación afectivo-sexual. Educación Primaria. Guía didáctica del profesorado y Guía de formación de madres y padres*. Madrid: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Horno, P. y Romeo, J. F. (2011). *La regla de Kiko*. Madrid: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil.
- Junta de Andalucía (1999a). *Educación afectivo-sexual en la Educación Infantil. Material didáctico*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia.
- Junta de Andalucía (1999b). *Educación afectivo-sexual en la Educación Infantil. Guía para el profesorado*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia.
- Labra, J. A. (2012). *Tema 3. El aprendizaje de conductas: modelos explicativos y aplicaciones en el aula*. Manuscrito sin publicar, Universidad de Cantabria.
- López, F. (1995). *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual*. Salamanca: Amarú.
- López, F. (1999). *La inocencia rota: abusos sexuales a menores*. Barcelona: Océano.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. y Del Campo, A. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Amarú.

- López, F. y Fuertes, A. (1999). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- Martínez-Álvarez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A. y Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12, 425-436.
- Martínez-Álvarez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Observatorio de la Infancia (2006). *Maltrato infantil: detección, notificación y registro de casos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, 55-69.
- Ortega, E., Orgaz, B. y López, F. (2012). La conducta sexual infantil como indicador de abusos sexuales: los criterios y sesgos de los profesionales. *Psicothema*, 24, 402-409.
- Ortíz, M. R. y Redondo, C. (2005). El abuso sexual. *Boletín de Pediatría*, 45, 3-16.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano* (9.^a ed.). México: McGraw-Hill.

Noveno caso: Una historia X

ANDRÉS A. FERNÁNDEZ-FUERTES

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Aunque han pasado más de 15 años lo recuerdo como si fuera hoy: fue algo realmente impactante que no podré olvidar. Era un lunes, a última hora, y teníamos clase con Ana, la profesora de Mates. El caso es que la explicación y su tono monótono nos parecían, para variar, algo insufrible.

Bueno, pues en esto a Fran se le ocurre sacar una revista porno. Como cabría sospechar, no era la primera vez que llegaba a nuestras manos una «revista X»: se las cogíamos a su hermano mayor, que tenía 16 años, cuatro más que nosotros. Como en otras ocasiones, debíamos hojearla rápidamente para devolverla a su sitio antes de que se diese cuenta o nos meteríamos en un lío.

Normalmente echábamos un vistazo a las revistas al salir de clase, pero esta vez reconozco que se nos fue de las manos: nos confiamos en exceso. La teníamos escondida debajo del libro de texto y al principio todo iba como la seda: estoy prácticamente seguro de que nadie nos la había visto y, para qué engañarnos, nos lo estábamos pasando francamente bien ojeando la revista.

En esto, como si la profesora supiese que estábamos tramando algo, mandó salir a Fran a la pizarra. Él se negó de entrada, pero ella le dijo que o salía inmediatamente o le suspendería. Al levantarse, y aunque habían pasado unos segundos, fue evidente para todos que tenía una erección.

Entonces toda la clase comenzó a reírse diciendo «pajillero», «enfermo» y cosas por el estilo. Fran, que estaba rojo como un tomate, se limitó a callarse, inmóvil al lado de su mesa, durante unos instantes que a mí me parecieron eternos; supongo que estaba paralizado por el shock. Finalmente salió corriendo de clase tirando todo a su paso, también la revista, que entonces se hizo visible para todos.

Yo no me atreví a defenderle de ninguna manera: estaba realmente aterrorizado, imaginando el castigo que me esperaba cuando mis padres se enterasen de lo sucedido. Además, tampoco hubiera sabido qué decir para quitarle hierro al caso; ¿qué se puede decir en una situación de ese tipo? Pero sin lugar a dudas, ahora que ha pasado el tiempo y veo la situación con perspectiva, lo más extraño fue la reacción de la profesora: se quedó literalmente petrificada, sin saber qué hacer ni qué decir ante la algarabía que se organizó en clase, cuando la revista comenzó a circular por el aula.

Pasados unos minutos de auténtico caos y ruido ensordecedor, sonó la campana que anunciaba que se había acabado la jornada. Mientras me iba a casa, me angustiaba pensando lo duro que iba a ser para Fran volver a clase al día siguiente:

nada volvería a ser igual.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Análisis del caso fundamentado teóricamente

Esta edad, antesala de la pubertad, es clave para nuestro desarrollo afectivo-sexual. Los niños y niñas se desarrollarán de una forma u otra, dependiendo de muchos aspectos, entre ellos las experiencias vividas, como las que se muestran en esta historia; fijémonos en que el narrador de la historia dice textualmente «aunque han pasado más de 15 años lo recuerdo como si fuera hoy: fue algo realmente impactante que no podré olvidar». Esto nos lleva a pensar en la necesidad de crear recursos y condiciones con las que nos podamos enfrentar a situaciones como la vivida.

2.1.1. *El sistema educativo*

En este caso, la reacción que tuvo el grupo de iguales fue de burla, alboroto y falta total de disciplina. Al ser una situación tan extrema, la vamos a analizar en detalle. Lo primero a tener en cuenta en este caso es que «los conocimientos sexuales de los niños van despertando solos, e inevitablemente hay momentos en que son muy directos, más tarde o más temprano, y hay que saber manejarlos» (López, 2007, p. 114).

Uno de los métodos válidos para anticiparse a situaciones potencialmente conflictivas en este ámbito es el propuesto por Alexander S. Neill, educador que defendió la libertad individual del educando como valor supremo y absoluto. Por eso, respecto a la educación afectiva-sexual del niño tenía muy claro qué hacer: tener en cuenta la importancia de la corporalidad y la sexualidad como puntos clave en su metodología de trabajo con los menores (Neill, 1994, 1999). Por eso, en su pedagogía no se marca de manera estricta un camino o modelo concreto a los niños; pensaba que es necesario generar oportunidades para que todos podamos autodeterminarnos, libres de coacciones y miedos, y así podamos optar por la forma de vida que pensamos que nos va a hacer más felices: «se trata de idear un tipo de educación que tenga en la liberación sexual uno de sus principales criterios» (Puig Rovira, 2001, p. 159). De ahí que el adulto deba evitar proyectar en los menores sus anhelos y frustraciones para no dificultar este objetivo. No obstante, esto no quiere decir que los adultos no deban poner algunos límites, porque obviamente la libertad individual acaba donde empieza la de los demás.

Neill (1999) se oponía con fuerza a la represión sexual y a la imposición de valores puritanos estrictos propios de la educación de la primera mitad del siglo XX; para él, minusvalorar el sexo y la sexualidad era equivalente a despreciar la vida. Creía que es más importante el desarrollo adecuado de la esfera emocional que los logros intelectuales y académicos, puesto que un niño emocionalmente sano puede

sacar recursos fácilmente en el futuro para lo que quiera hacer verdaderamente a nivel académico, e incluso ponerse a la altura y superar en conocimientos y destrezas intelectuales a los niños de la escuela convencional (Neill, 1994).

De ello deducimos que si los compañeros de Fran, desde su infancia, hubieran tenido esta educación, seguramente no hubieran reaccionado de una forma tan desproporcionada: hubieran visto la erección como algo normal, algo natural, que ocurre frecuentemente en estas edades, aunque obviamente no en una clase. En cualquier caso, tampoco le hubieran dado tanta importancia a la revista y mucho menos se hubiese formado todo esa algarabía.

Ya que nuestro sistema educativo es diferente al mencionado anteriormente, quizá sea más común la falta de disciplina en nuestras aulas que en las de Summerhill de Neill. Nuestro sistema educativo exige un orden y unas normas claras y concretas para poder lograr más rápidamente los objetivos deseados. Los principales requisitos para encajar en el sistema son la autoexigencia y el acatamiento de normas, fundamentalmente externas, para ir haciendo las actividades académicas de forma cada vez más eficaz y eficiente. La disciplina y la autoridad son, por tanto, indispensables para el buen funcionamiento de la escuela, y si fallan pueden producirse situaciones como la vivida en esta clase. Pero también, si se educa en la autonomía, en la libertad y en la responsabilidad, pensamos que difícilmente se hubiera producido un incidente de esta magnitud.

2.1.2. La familia

Si nos detenemos a analizar los posibles antecedentes de lo sucedido en esta clase, seguramente uno de ellos sea la familia, dado que esta institución social es el primer lugar donde el niño aprende normas básicas de comportamiento. Cada alumno de esa aula forma parte de una familia diferente y, por tanto, cada uno de estos niños y niñas tienen diferentes conocimientos, actitudes, comportamientos, etc., también en el plano afectivo-sexual (Oliva, 2006).

En el ámbito familiar es muy importante una buena comunicación. Con respecto a los temas de los que los adolescentes hablan con sus padres, parece ser que unos y otros prefieren conversar acerca de aspectos cotidianos, y muy rara vez hablan sobre política, religión o sexualidad (Noller y Bagi, 1985; citados por Parra y Oliva, 2002). En cuanto a todo lo que tiene que ver con la vivencia de la sexualidad, existe un hecho curioso: progenitores e hijos hablan con muy escasa frecuencia sobre sexo, a pesar de que, según diversos estudios, a chicos y chicas les gustaría tener una mayor comunicación con sus padres sobre este tema, y eso a pesar de que los progenitores desean ser una fuente importante de información en este tema para sus hijos (Benshoff y Alexander, 1993; Hutchinson y Cooney, 1998; Jordan, Price y Fitzgerald, 2000; citados por Parra y Oliva, 2002).

Es ahí donde el docente ha de detectar posibles necesidades formativas y saber manejar el grupo, remando todos hacia una misma dirección, que no puede ser otra que la de proporcionarles unos conocimientos profesionales básicos sobre educación

afectiva-sexual, lógicamente adaptados a su edad y que sean respetuosos con sus creencias y valores. Recordemos que cada niño que viene al mundo debe resolver la necesidad de contacto y vinculación propia de nuestra especie a través, por un lado, de vínculos afectivos interpersonales de naturaleza social con sus progenitores (vínculo de apego) y con los amigos (vínculo de amistad) y, por otro, de intimidad sexual, en la que, además de placer, se vivan los afectos de la naturaleza sexual: el deseo, la atracción y el enamoramiento (López y Fuertes, 1999).

2.1.3. La escuela

Los centros educativos son lugares donde se dan relaciones personales e interpersonales, que influyen en el rendimiento académico y en el bienestar personal. Ahora bien, para que todo fluya correctamente debemos proporcionar una educación a nivel socio-afectivo y no sólo académica, y esto es algo que no siempre se hace (Palomera, Berrocal y Brackett, 2008).

Por eso, ante una situación de este tipo la docente debió explicarles lo normal que es a esas edades tener una erección, hablar tranquilamente sobre ello y pasar unos minutos con su clase hablando de cuestiones de educación afectiva-sexual; quizá no sepa responder a todas sus preguntas en ese momento, pudiendo reconocer que tiene dudas y resolver algunos interrogantes más adelante. Igualmente podría haber tratado el tema de los riesgos asociados al consumo de pornografía, sobre todo a estas edades (Hite, 2006).

No podemos ignorar que la escuela es el único lugar que puede asegurar que la educación para la salud llegue a todos y que, además, es la forma más sencilla de involucrar a las familias en la consecución de un desarrollo afectivo-sexual saludable en todos los niños (López, 2005). Ser conscientes de esto, y llevarlo a la práctica en la escuela, supone adelantarse a situaciones que seguro se van a producir, dado que «muchos de los niños y niñas de estas edades de primaria hablan de temas sexuales, pero muchos de ellos sin saber en realidad lo que son, y a menudo acaban por preguntar a padres y profesores algunas de sus tantas dudas» (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2006, p. 41).

Además, una educadora no puede permitir que se agrede a un menor en clase, sea por el motivo que sea. Ante ese tipo de comportamientos debemos tener una tolerancia cero, cortándolos en ese momento y poniendo en marcha alguna iniciativa futura para que no vuelvan a producirse, por ejemplo trabajando la empatía y el autocontrol (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Si hubiera procedido así, pensamos que el desenlace y las repercusiones de las que se habla en el caso hubieran sido muy diferentes.

Como vemos, estamos ante una situación que ha deteriorado gravemente la armonía en el centro educativo. Para que se desarrolle una buena convivencia es necesario tener en cuenta algunos elementos como el respeto, la ternura, la aceptación, el diálogo y la igualdad entre otros. Por el contrario, en este caso podemos señalar algunos factores que no ayudan a la convivencia, o más bien la

dificultan, como los insultos y las burlas, la intolerancia, la indiferencia o la falta de empatía. Podemos afirmar que se ha producido una ruptura de la armonía, ya que el ambiente cordial y de bienestar propio de una escuela desapareció completamente.

2.1.4. El grupo de iguales

No podemos olvidar la interacción entre Fran y los compañeros dentro del aula. Según Labra (2012), el grupo de iguales, dependiendo de su comportamiento, actitudes, creencias, etc., afecta a cada persona a diferentes niveles. Veamos algunos:

- Aprendizaje de actitudes, valores e informaciones sobre el mundo físico y social.
- Formación de la identidad personal.
- Adquisición de habilidades sociales.
- Plano afectivo-sexual.
- Aprendizaje de conductas de riesgo (por ejemplo, alcohol, tabaco y otras drogas) y/o saludables.
- Aspiraciones y logros académicos.

En la clase encontramos un grupo formal de tipo permanente, ya que está formado por unos alumnos cuyo propósito es aprender y superar las asignaturas que se les presentan este año; también podemos adentrarnos más en las relaciones existentes entre ellos y hablar de grupos informales basados en amistades. Lo que habría que aclarar es si se trata de un grupo efectivo o inefectivo, de acuerdo al enfoque que la docente haga de las clases. En relación al caso, hemos encontrado muchas características de un grupo inefectivo, según Briones (2009), por lo que la docente tal vez tendría que empezar por analizarlas y, dado el caso, solventarlas. Éstas son:

- Ambiente poco estimulante: parece existir una falta de compromiso por una parte del alumnado, que no escucha en clase o se distrae con facilidad. Como ejemplo, tenemos el hecho de sacar la revista porno como vía de entretenimiento.
- Continuas críticas a ideas y a personas: esto lo tenemos en los insultos y burlas a Fran.
- Comunicación inadecuada: un vocabulario contrario al que se debe utilizar en clase.

2.1.5. La ausencia de liderazgo docente

En el punto anterior dejábamos entrever que, en la base de lo sucedido, puede haberse realizado una mala gestión del grupo desde un principio: quizá no se aclararon suficientemente los objetivos comunes de la clase, o tal vez la supervisión y el apoyo docente no resultó muy efectivo. En este sentido, la maestra debería haber previsto las posibles burlas de los compañeros mediante la observación de las

interacciones entre éstos y, además, para facilitar los aprendizajes tendría que haber estimulado a los alumnos con nuevos métodos de enseñanza. Para detectar estos posibles focos de conflicto hubiese sido bueno organizar una reunión de clase, a modo de asamblea, en un ambiente cálido, abordando los problemas que vayan surgiendo y en la que la líder, o sea la docente, ejerza de coordinadora. Por tanto, pensamos que Ana no cumplió con éxito su función de liderazgo, algo que nos parece especialmente problemático.

Hackman y Wageman (2005) señalan cómo los líderes pueden influir en el aprendizaje y desarrollo del equipo, proveyendo distintas funciones en diferentes momentos o etapas del trabajo, realizando al principio funciones motivadoras (para familiarizarse), en la mitad funciones consultivas (sobre estrategias de tarea) y al finalizar funciones educativas mediante un episodio significativo de trabajo orientado a la reflexión. También nos hacemos eco de las recomendaciones que recogen Conger y Riggio (2007; citados en Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares, 2011) cuando señalan que los líderes de hoy en día necesitan implicar y comprometer a sus seguidores, modelar el camino (visión, misión y valores), actuar proactivamente y huir de atajos, porque el liderazgo efectivo es un proceso de desarrollo a largo plazo.

Entre otras características, siguiendo a Gil et al. (2011), creemos que la maestra como líder debería:

- Ser abierta, personificando la integridad e inspirando confianza. De esta manera, no se hubiese quedado parada sin saber qué hacer ni qué decir ante el incidente que se produjo, y los alumnos —en especial Fran— se sentirían más cómodos y hubiesen reaccionado mejor.
- Debe tener claros sus objetivos y los del aula/grupo, y también poseer una visión optimista y positiva de sus integrantes. Recordemos que se encuentra al frente de una clase, por lo que tiene que saber cómo actuar ante las diferentes situaciones que se le puedan presentar o, cuando menos, no cometer errores graves de los que luego lamentarse, como ocurre en este caso.
- Tiene que saber usar, y por tanto no abusar, de su autoridad, cultivar la humildad y tener en cuenta no sólo la situación presente, el día a día, sino también el futuro, es decir, hacia dónde se dirige el grupo. Por el contrario, en esta situación tenemos una clase que queda completamente descontrolada y sin respeto entre compañeros ni tampoco de éstos hacia la docente.

La clase no es sólo el lugar donde se imparten enseñanzas, sino también el momento oportuno para el desarrollo de valores, algo que también forma parte del acto educativo. En las aulas acontece socialización e interacción, y Ana es la responsable de liderar estos procesos de la mejor forma posible; por eso, cuando se produce el problema con la revista y ella se percata, debería haber utilizado una estrategia para la resolución del mismo.

Del mismo modo, seguramente se pudo hacer algo para prevenir incidentes como el que se describe en esta historia, lo que pasa por crear un clima de confianza para que los alumnos se atrevan a preguntar las dudas que tengan en relación a la

sexualidad, en lugar de acudir a fuentes tan poco fiables y distorsionadas como una revista pornográfica. Para ello, «los niños tienen que tener la seguridad que los vas a tomar en serio; así que cuando hacen una pregunta, la respuesta debe ser seria y concisa» (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2006, p. 52). Frente a esto, la reacción de Ana puede contribuir a que los niños interioricen que ciertos temas es mejor no tratarlos, que son sucios u oscuros y que, por tanto, traten de buscar fuentes alternativas de información, muchas veces inapropiadas, como en este caso.

Sabemos que la comunicación es importante en todo tipo de problemas; en este caso, Ana no supo controlar la situación, pero además no supo ni qué decir ante las graves circunstancias. Tal y como señala Martínez-Otero (2012), cualquiera que sea el estilo empático predominante en un profesional de la educación, lo importante es que mantenga un equilibrio entre la vertiente cognitiva y la afectiva, así como que preste atención a la «distancia educativa óptima; (...) así, en situaciones especialmente críticas, en el aula, en el despacho o en cualquier otro ámbito, el pedagogo/educador, al tiempo que capta cognitiva y afectivamente la realidad emocional ajena, debe poner distancia suficiente para que se puedan tomar las decisiones más acertadas (p. 2).

2.1.6. Fran

Por último, la falta de comprensión de los iguales, no reconocer ni comprender la situación de su compañero y la inacción de la docente pueden contribuir a deteriorar la autoestima y el autoconcepto de este niño. Pensamos que, al no sentirse querido, e incluso rechazado por el resto de la clase, Fran decide finalizar la situación de la forma más fácil: abandonando la clase, huyendo. Por ello hemos considerado que, como medida preventiva, no estaría de más hablar con él para ayudarlo a interpretar correctamente la situación y pasar página. Si después de hablar con Fran se aprecia la existencia de algún problema, sería el momento de poner en marcha iniciativas más precisas para solucionarlo.

2.2. Intervención u optimización de la situación

Debemos insistir en que es fundamental que Ana regule y facilite tanto una buena convivencia como una adecuada socialización de todos los alumnos, que fomente la cooperación y la participación activa, que sea sensible a la diversidad del aula y, además, que ayude a que los aprendizajes sean significativos.

La docente, además, tendría que adoptar una mayor cercanía en su relación con los alumnos, mostrándose como es ella en persona y no mediante un rol de maestra distante, desarrollando un liderazgo auténtico (Gil et al., 2011). Esto nos parece importante, ya que con ello aportaría una mayor confianza a los estudiantes y posiblemente a ella misma en su labor docente, manifestando sentimientos apropiados a cada situación y compartiendo información profesional de forma abierta, como puede ser en este caso el tema de la sexualidad.

Debe igualmente tomar conciencia de sus fortalezas y sus debilidades, saber cómo tiene que reaccionar ante situaciones complejas y cómo lo hace realmente, es decir, autoevaluarse como docente en el sentido amplio de la palabra. De esta forma seguramente se hubiera dado cuenta de que sus clases son aburridas y que no fomentan el interés al alumnado.

Como hemos dicho, el profesorado es el sector profesional más cercano a la infancia y juventud durante su etapa de educación obligatoria y preadolescente. Por la importancia de la educación afectiva-sexual para todos nosotros y porque es un derecho de los menores, consideramos que es necesaria una formación docente basada en conocimientos científicos. En referencia a las iniciativas adoptadas por algunos autores, podemos destacar nuevamente la de Neill (1999), quien creía que lo mejor para que no sucedieran realidades como la descrita en este caso es que se incorporase la sexualidad en las aulas desde pequeños, consiguiendo así que temas tan «difíciles» de tratar a veces resulten algo cotidiano, característico de todos los seres humanos.

Desde nuestro punto de vista, cada profesional de la educación debería tratar temas como éste de forma completamente natural o contextualizada. Esto también va a verse reflejado en el currículo oculto, es decir, en la actitud que tenga el docente ante todo lo que tiene que ver con el área afectiva-sexual; por eso nos parece importante que los docentes revisen no sólo sus conocimientos sobre estos temas, sino también su actitud ante los mismos (López y Fuertes, 1999).

Este caso muestra la necesidad de ofrecer a los alumnos información veraz y actualizada sobre sexualidad. Idealmente podría hacerse de forma transversal, aunque, como señalan Martínez-Álvarez et al. (2012), esto entraña sus dificultades y finalmente no siempre se lleva a la práctica. Por eso hemos pensado en una alternativa: realizar alguna charla o taller en la que puedan colaborar desde los propios alumnos hasta padres, madres y docentes; en esta iniciativa también se podría contar con profesionales externos, que se encargarían de resolver cualquier duda al respecto y ofrecer indicaciones sobre cómo promover hábitos sexualmente saludables.

Además, dado que, según Neill (1994), la educación debe ser una preparación para la vida y que, por tanto, el fin último de la educación debería ser la prevención de aquellas emociones ocultas que son hostiles al individuo y a la sociedad, también nos parece necesario que la docente, en colaboración con el Departamento de Orientación, busque el momento adecuado para tratar con Fran y con el resto de compañeros los efectos potencialmente perjudiciales que puede tener el uso de pornografía (Eberstadt y Layden, 2010). Del mismo modo, va a ser necesario que, frente a la pornografía, se ofrezcan fuentes de información alternativas que sin lugar a dudas sí promuevan hábitos saludables en este terreno.

Por último, nos queda el asunto de la situación de indisciplina y la ruptura de la convivencia. En palabras de Ortega Ruiz (1998), los episodios de violencia entre el alumnado no brotan en el vacío. En gran medida suelen ser la punta de un iceberg, que está compuesto por la compacta red de relaciones interpersonales que configura

la estructura social de la institución educativa. Cuando esta red se configura como un entramado social cimentado en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia, es más difícil que los conflictos, que siempre existen, terminen dando lugar a problemas de violencia, y aunque la aparición esporádica de ellos no pueda evitarse en su totalidad, la existencia de un buen clima de relaciones sociales disminuye el riesgo de violencia. Contrariamente, cuando una institución se configura en estructuras de participación que viven de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas. De ahí que la intervención preventiva, es decir, la que busca la creación de un buen clima de convivencia, sea la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo y, evidentemente, también de los que tienen lugar entre el alumnado (p. 79).

Por eso, debemos insistir en la necesidad de poner en marcha alguna iniciativa, a nivel de centro, que ayude a fomentar la cohesión del grupo.

REFERENCIAS

- Briones, E. (septiembre, 2009). *Procesos grupales*. Presentación realizada en el curso de doctorado: Conducta organizativa y gestión escolar. Puerto Ordaz (Venezuela).
- Eberstadt, M. y Layden, M. A. (2010). *The social costs of pornography. A statement of findings and recommendations*. Nueva Jersey: Witherspoon Institute.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicotema*, 18, 180-186.
- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32, 38-47.
- Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años: guía para madres, padres y profesorado en educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hite, S. (2006). *Shere Hite responde a las cartas de los jóvenes sobre sexo: más educación sexual y menos pornografía*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Labra, J. A. (2012). *Tema 2. Contextos y factores de aprendizaje y desarrollo*. Manuscrito sin publicar, Universidad de Cantabria.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. y Fuertes, A. (1999). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- Martínez-Álvarez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2012). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Martínez-Otero, V. (2012). *Empatía y educación*. Disponible en <http://comunidadescolar.educacion.es/909/tribuna.html>.
- Neill, A. S. (1994). *El nuevo Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (1999). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.

- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Puig Rovira, J. M. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi* (pp. 151-176). Barcelona: Graó.

15

Décimo caso: El caso de Carlos

EVA M. GÓMEZ PÉREZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO¹

Su nombre es Carlos y tiene 11 años. Nació en un pequeño pueblo de Galicia y vivió allí junto a su madre y sus abuelos maternos hasta los siete años de edad. Su madre le tuvo muy joven y él nunca ha llegado a conocer a su padre biológico. Hace cuatro años Carlos y su madre se trasladaron a vivir a Cantabria, a raíz del noviazgo de su madre con el que actualmente es su esposo y padre de su segundo hijo, Rubén de tres años. La madre no trabaja desde que tuvo al pequeño y desde entonces no han vuelto a viajar a Galicia, por lo que la relación con la familia materna se ha enfriado. Ella apenas sale de casa y no se relaciona con nadie.

Carlos cursa 5.º de Primaria. Al principio, y durante los dos primeros cursos, fue un alumno que se adaptó muy bien a la escuela, obtuvo buenos resultados y su comportamiento siempre fue ejemplar. Pero desde hace unos meses, la maestra está muy preocupada por él porque ha visto cómo, día a día, ha ido empeorando su conducta en clase, se ha vuelto muy desobediente y, a menudo, responde con agresividad a sus compañeros. Tiene una baja autoestima, manifiesta cambios repentinos de humor y presenta muchos problemas de atención y concentración en las clases y a la hora de realizar las tareas. Últimamente ha disminuido mucho su rendimiento escolar y ha surgido un cierto rechazo por parte de sus compañeros, que no quieren estar con él.

Carlos es quien se ocupa de acompañar a la escuela a su hermano menor y de recogerlo cuando finalizan las clases. Tiene un exceso de celo en relación con éste, le vigila a la hora del recreo y pregunta frecuentemente por él durante la jornada escolar. La maestra ha observado también que Carlos llega especialmente alterado a la escuela cuando el día anterior ha sido fin de semana o festivo.

Hace unos días Carlos estuvo especialmente nervioso. Ese mismo día, en el comedor escolar, protagonizó una pelea con otros dos alumnos con los que comparte mesa. Cuando el monitor del comedor le castigó sin dejarle salir a jugar al patio, Carlos se echó a llorar y le contó que estaba muy preocupado porque anoche su padrastro amenazó con echarles de casa a su madre y a él, después de que ambos mantuvieran una fuerte discusión y su madre fuera agredida por éste. Contó también que su madre ya había sido golpeada en otras ocasiones por su padrastro.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen del caso

En este caso se describen los cambios vividos por un niño llamado Carlos en cuanto a su lugar de residencia, lazos afectivos y adaptación escolar. El personal de su centro escolar ha observado un cambio en la actitud de Carlos durante el último año que resulta alarmante, pues con frecuencia responde con agresividad a sus compañeros y también a la maestra, parece triste, y tiene cambios repentinos de humor y dificultades para concentrarse en clase. Además, Carlos ha confesado al monitor del comedor que su padrastro les amenazó —a su madre y a él— con echarles de casa, después de una discusión con su madre en la que también la agredió. En este ejercicio analizaremos teóricamente esta situación, con el objeto de aportar claves en su resolución.

2.2. Análisis del caso fundamentado teóricamente

2.2.1. La familia y los estilos educativos

La familia de Carlos ha sufrido una transformación a lo largo de su historia. En un momento inicial es multigeneracional o extensa, debido a que conviven juntas varias generaciones (madre, hijo y abuelos maternos), pasando a ser posteriormente lo que se conoce como una familia reconstituida, dada la nueva relación de la madre de Carlos con otra persona, con la que convive y tiene otro hijo. El padre biológico de Carlos no asume responsabilidades paterno-filiales.

Aludiendo a la estructura familiar, parece importante partir del análisis del rol que la familia, como institución, debe cubrir para sus miembros, teniendo en cuenta que debe satisfacer una serie de necesidades como son la económica, social, afectiva y de apoyo. Siguiendo a Escribá Pérez (2003), algunas de sus funciones básicas son:

a) *Respecto a sus propios miembros:*

- Vinculación íntima y permanente entre los componentes del grupo familiar.
- Crianza, manutención y cuidados biológicos y psicológicos de los hijos.
- Socialización según las pautas de convivencia de la familia y de la sociedad.
- Aprendizaje de valores.
- Producción y consumo como mini-unidad económica.
- Preparación de los hijos para la formación de sus propias unidades familiares.
- Desarrollo personal de los hijos.
- Meta común de mantener la propia identidad y la cohesión familiar.

b) *Respecto a la sociedad:*

- Representación de los hijos ante la sociedad, especialmente cuando éstos son menores.

- Colaboración en la mejora de la calidad de vida propia y ajena.
- Relación y ayuda a otras familias de su comunidad.

La cohesión es algo fundamental en la familia, ya que es la fuerza de los lazos lo que une a los miembros de una familia. Se traduce en conductas como hacer cosas juntos, tener similares intereses, compartir aficiones o tener las mismas amistades (Sorribas, García y Gras, 2008).

Otra variable importante en la familia de cara a los hijos está relacionada con su estilo educativo (Arranz y Oliva, 2010). Aunque en el caso de Carlos no sabemos con certeza el estilo educativo empleado en la familia, debido a la relevancia de este tema para la educación y crianza de los hijos merece que describamos brevemente las características de los diferentes estilos educativos familiares. Creemos que los educadores, en este caso la tutora de Carlos, deberían tener información sobre este aspecto, sobre todo de los niños que presenten problemas de conducta en el aula. Conocer los estilos educativos familiares permitiría a la tutora trabajar algunos aspectos educativos con las familias para optimizar el aprendizaje y el desarrollo infantil.

a) Estilo autoritario

Es un estilo que se considera centrado en los padres. Establece un sistema comunicativo unidireccional y cerrado. Es habitual el uso de amenazas, castigos y prohibiciones de manera continuada y sin ningún tipo de razonamiento. Este estilo de familia se caracteriza por un alto nivel de exigencia a los hijos en todos los aspectos de la vida, y porque los padres no suelen ser receptivos a sus necesidades ni cambian sus técnicas de disciplina en función del contexto ni de la edad ni de otras variables. Las consecuencias de este modelo son:

- Bajos niveles de autoestima, autonomía personal, creatividad y competencia social.
- Los hijos pueden mostrar sentimientos de frustración o culpabilidad, al no poder cumplir los deseos de sus padres.
- Los niños tienden al conformismo y a la sumisión.
- Pueden sentir ansiedad por el distanciamiento emocional de sus progenitores.

b) Estilo democrático o asertivo

Se considera centrado en los hijos, a quienes se les explican las razones del establecimiento de las normas, se reconocen y respetan su individualidad y sus derechos, se negocian muchos aspectos del día a día y se toman decisiones conjuntamente, aunque sin asumir una situación de simetría con respecto a los hijos. Las relaciones entre padres e hijos están presididas por el respeto mutuo, la cooperación y los deberes recíprocos; seguramente por ello los conflictos tienden a ser poco frecuentes y leves.

Algunas consecuencias del estilo democrático o asertivo en los hijos son:

- Desarrollan un sentido de la responsabilidad y la asunción de las consecuencias de sus actos.
- Les proporciona una buena competencia social y facilidad de interacción.
- Se observan actitudes de cooperación, toma de decisiones poco impulsivas y respeto por las reglas y habilidades para el trabajo en equipo.
- Desarrollan un autoconcepto realista y positivo, que se traduce en un buen nivel de autoestima y autoconfianza.
- Adquieren una elevada motivación de logro, que habitualmente se manifiesta en mejores calificaciones escolares.

c) Estilo permisivo

Se considera un estilo basado en la tolerancia, siendo el control paterno muy laxo y el nivel de exigencia bajo. Los padres acceden fácilmente a los deseos de los pequeños y se muestran muy tolerantes ante la expresión de impulsos como la ira o la agresividad del menor. Estamos hablando, por tanto, de una sobreprotección, al evitar que los hijos se enfrenten a las dificultades de la vida y estableciendo normas muy poco estrictas. Este estilo se caracteriza por la libertad acompañada por apoyo emocional.

Consecuencias del estilo permisivo en los hijos:

- Tienden a ser egocéntricos, dependientes y con dificultades para esforzarse, lo que se traduce en bajo rendimiento escolar.
- Pobre autocontrol de los propios impulsos; además, anteponen sus deseos y necesidades a los de otras personas.
- Altos niveles de autoestima y autoconfianza.

d) Estilo negligente

Se define por una baja exigencia parental, es decir, por el abandono de la responsabilidad familiar y educativa de los padres. Igualmente viene acompañado por una falta de sensibilidad e implicación hacia las necesidades de los hijos, y carencias en la comunicación y expresión afectiva.

Las consecuencias del estilo negligente en los hijos se pueden concretar en las siguientes:

- Desarrollan un autoconcepto negativo, con graves carencias personales y déficits en su autoconfianza y responsabilidad.
- Muestran un escaso sentido del esfuerzo personal y, por ende, bajos logros escolares.
- Presentan una mayor predisposición a padecer trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta.

2.2.2. Valoración del caso: ¿Maltrato infantil?

Como es sabido, el maltrato infantil es una acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño de sus derechos y su bienestar, que amenaza y/o interfiere en su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad (Gómez Pérez, 2002).

Por la información aportada en la descripción del caso, consideramos que Carlos y su madre están viviendo una situación de gran fragilidad por la carencia de apoyos personales, familiares y sociales. Una consecuencia de ello es que Carlos está asumiendo una preocupación excesiva por su hermano pequeño a pesar de tener tan sólo 11 años. Además, parece evidente que la familia de Carlos presenta importantes anomalías funcionales (por ejemplo, violencia de género) que afectan a los cuidados y a la atención que reciben los niños y la madre.

2.2.3. La detección y notificación de la situación del menor

Detectar significa reconocer o identificar la existencia de una situación susceptible de ser atendida. Es el primer paso necesario para poder mejorar la situación de dificultad social en la que vive el alumno y para evitar el maltrato infantil (González y Guinart, 2011, p. 119). Según las autoras citadas, los objetivos básicos de la detección son, por un lado, posibilitar la ayuda al niño y a su familia, por otro minimizar las consecuencias de un posible maltrato y/o tratar las secuelas de la situación, y, por supuesto, prevenir nuevos episodios.

Para poder valorar las diferentes situaciones por las que puede estar pasando un niño, en atención a su bienestar y protección, es necesario identificar los factores de riesgo presentes en el caso, así como los indicadores de las diferentes situaciones de malos tratos infantiles. Es importante también, para poder valorar la situación, analizar los factores protectores presentes en el caso, ya que podrán servirnos por un lado para conocer el riesgo real en que se encuentra el niño, así como para apoyarnos en ellos a la hora de intervenir (González y Guinart, 2011). En este caso encontramos presentes las características descritas en la tabla 15.1.

TABLA 15.1
Factores de riesgo presentes en el caso analizado

Centrados en el niño	
Factores de riesgo	— Cambio de contexto escolar, social y familiar. Ruptura de lazos familiares (familia extensa).
Indicadores de riesgo	— Conducta desobediente o desafiante. — Agresividad hacia los compañeros (por ejemplo, pelea con dos compañeros en el comedor escolar). — Baja autoestima. — Cambios de humor repentinos. — Actitud de sobreprotección hacia el hermano.

Factores protectores	— Dificultades para concentrarse, realizar tareas escolares y seguir las indicaciones de la maestra en el aula. — Bajo rendimiento escolar. — Conducta alterada tras el fin de semana.
	— Estabilidad en su primera etapa de vida. — Capacidad de adaptación a la escuela durante los primeros años. — Capacidad para el aprendizaje académico. — Capacidad para vincularse y confiar en figuras adultas de la escuela (por ejemplo, monitor). — Capacidad empática (por ejemplo, protege a su hermano y a su madre).
Factores de riesgo	Centrados en la familia
	— Dependencia económica de la madre respecto de su pareja. — Falta de apoyo familiar de la madre. — Cambio de entorno y de referentes sociofamiliares. — Conflictividad y violencia en las relaciones de pareja (por ejemplo, violencia doméstica).

La siguiente fase a seguir desde la escuela en casos como el de Carlos consiste en la notificación.

Notificar es transmitir o trasladar información sobre el supuesto caso de riesgo o maltrato infantil, su familia y sobre el propio informante a los servicios sociales. Es una condición necesaria para posibilitar la intervención que desde estos servicios puede realizarse, además de ser una obligación legal y profesional para los educadores (Observatorio Estatal de Infancia, 2008).

En primer lugar, la profesora, tras haber detectado los indicadores descritos, hablará con el resto del profesorado que está con Carlos para poder contrastar la información que ella ha observado. Una vez hayan analizado el caso y detectado las posibles evidencias de maltrato entre todos, y según el protocolo de actuación ante el maltrato infantil de Cantabria (Instituto Cántabro de Servicios Sociales, 2011), es necesario acudir a la dirección del centro para comunicarle la situación detectada. Desde la dirección se procederá a notificar la situación a los Servicios Sociales, quienes tomarán las medidas necesarias para poder intervenir en el caso. Es importante que, tras la notificación, el centro, y especialmente la tutora, coordine sus actuaciones con los Servicios Sociales en pro de las intervenciones que se planteen tanto con la familia como con Carlos.

2.3. La intervención desde la escuela

Los docentes, además de detectar y notificar estos casos, van a seguir trabajando en el aula con el menor. Es importante que, como docentes, conozcamos cuáles son las problemáticas derivadas de estas situaciones y cómo ayudar en el aula a estos niños. Los niños y niñas maltratados presentan una gran dificultad para establecer vínculos y relaciones adecuadas, debido a que un comportamiento parental inadecuado tiene unas consecuencias graves en el desarrollo social y emocional del niño, así como en sus capacidades cognitivas y de aprendizaje (González y Guinart,

2011).

La primera pauta en la intervención dentro del aula será la *observación*. La tutora deberá analizar, a través de la observación, cuáles son los problemas que presenta el niño tanto a nivel conductual como social y afectivo. Para ello deberá planificar dicha observación no sólo en el aula sino también en otros espacios como el recreo, el comedor, etc., prestando especial atención a posibles indicadores que alerten de la gravedad del caso (por ejemplo, secuelas físicas, síntomas de ansiedad o depresión evidentes, existencia de violencia doméstica, etc.). También sería interesante que los docentes amplíen su información sobre la situación del menor hablando con él, aunque sin caer en alarmismos (Instituto Cántabro de Servicios Sociales, 2011; Observatorio Estatal de Infancia, 2008).

Puesto que Carlos parece tener problemáticas vinculadas tanto con el área del comportamiento como con la afectiva y social, la intervención debería dirigirse a las mismas. En nuestra opinión, es necesario *crear un vínculo* con el niño para que se encuentre seguro y con confianza en el centro educativo. Para poder establecer esta vinculación, la tutora puede hacer uso de las tutorías personales para que el niño establezca y profundice su confianza en la docente, contando con ella para compartir aquello que pueda preocuparle. La escucha activa es importante en estos casos, ya que genera un clima positivo de apertura y permite a la persona sentirse comprendida y apoyada.

Los niños que sufren desatención o maltrato tienden a desarrollar una baja autoestima y pueden mostrar conductas de tipo disruptivo. Carlos es un buen ejemplo de ambas problemáticas. ¿Qué tipo de actuaciones podrían llevarse a cabo para potenciar la autoestima y mejorar la conducta en el aula? Según González y Guinart (2011), podemos poner en marcha diferentes actuaciones que *potencian la autoestima y una imagen personal positiva*:

- Decirle las cosas que hace bien y darle confianza.
- Comunicarle que hay personas que le quieren.
- Expresarle que tiene derecho a equivocarse.
- Animarle a que intente hacer de nuevo aquello que no le ha salido bien.
- No usar el castigo como instrumento educativo y sí utilizar el refuerzo positivo.

Trabajando la autoestima y el apego tratamos de mejorar la resiliencia en Carlos. Como sabemos, la resiliencia es una capacidad que emerge de las interacciones sociales y que genera una resistencia en las personas ante las situaciones difíciles. «Es el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños reciben de su entorno» (Barudy, 1998, tomado de González y Guinart, 2011, p. 162), y que por tanto cabe plantearse como objetivo a desarrollar también en el aula.

Por otro lado, Carlos manifiesta problemas comportamentales. Hasta hace unos meses era un alumno muy bien adaptado y se portaba correctamente en el aula; pero desde hace unos meses la maestra está muy preocupada porque ha visto cómo ha ido empeorando su conducta en clase, pues se ha vuelto desobediente y algo agresivo con sus compañeros.

El tratamiento en el aula de las conductas disruptivas puede basarse, entre otros principios, en los de la modificación de conducta. La modificación de conducta trata de promover el cambio conductual a través de técnicas de intervención psicológicas, de forma que los niños puedan desarrollar sus potencialidades y las oportunidades disponibles en el medio, optimicen su ambiente y adopten aptitudes, valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse.

Señalamos a continuación algunas *técnicas de modificación de conducta* (Labrador, 2008; Martin y Pear, 1999) que podrían aplicarse a los objetivos propuestos en el caso:

- a) *Técnicas para la reducción de conductas negativas*, como la extinción y los procedimientos de reforzamiento diferencial.
- b) *Sistemas de organización de contingencias*, empleados con frecuencia en contextos académicos, la economía de fichas y los contratos conductuales.
- c) Especialmente interesantes, por potenciar el desarrollo de la autonomía de los niños, son las *técnicas de autocontrol*.
- d) En el contexto escolar también son acertadas las *técnicas de modelado*.
- e) Por último, consideramos interesante la *técnica del control del diálogo interno* y las *autoinstrucciones*.

REFERENCIAS

- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). Madrid: Pirámide.
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2009). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar.
- Escribá Pérez, P. (2003). La comprensión de la familia desde el enfoque ecosistémico. En A. Poyatos García (coord.), *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 47-76). Sevilla: Publicaciones Digitales.
- Gómez Pérez, E. (2002). *Guía para la atención al maltrato infantil desde la escuela*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- González, R. M. y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.
- Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2011). *Guía para la detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo*. Recuperado en https://www.educantabria.es/docs/planes/m_infantil/GUIA%20RÁPIDA%20detecci
- Labrador, F. J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de la conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Observatorio Estatal de Infancia (2008). *Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil*. Madrid: Gobierno de España.
- Prat, N. y Del Río, M. (2009). *Desarrollo socioafectivo*. Barcelona: Altamar.

Sorribas, M., García, A. y Gras, M. (2008). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Barcelona: Altamar.

NOTAS

[1](#) Caso tomado de González y Guinart (2011, p. 175).

16

Undécimo caso: Daniel, el travieso

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Durante mis primeras prácticas de magisterio estuve en un aula de 1.º de Primaria. Llegué ilusionado, pero la primera impresión que recibí me dejó algo descolocado.

El ambiente era bullicioso, sobre todo por culpa de cinco niños y en particular de Daniel, que marcaba la pauta que luego secundaban sus cuatro amigos.

En términos generales se podría decir que Daniel hacía caso omiso de las instrucciones de su maestra, Laura. Ésta, con una paciencia que frecuentemente se le agotaba, se dirigía a él increpándole para que la obedeciera, lo cual resultaba eficaz por un instante. En cuanto Laura se retiraba para atender a otro alumno, el mal comportamiento de Daniel surgía de nuevo aún más fuerte.

Sus amigos, con algo menos de osadía que él, empezaban a imitarle, y muchos otros alumnos se reían de las travesuras de Daniel y de cómo Laura perdía los nervios. Sólo cuatro niños de clase parecían estar muy orientados a la tarea y evidenciaban sentirse molestos por la distorsión de las actividades que provocaban Daniel y sus amigos.

Entre las conductas más desafiantes de Daniel se encontraban las siguientes:

a) Durante el trabajo individual o colectivo en torno a mesas de cuatro:

- Presentar agitación motriz y levantarse de su sitio sin permiso.
- Mirar por la ventana, llamando la atención de sus compañeros sobre cualquier hecho que viese en la calle.
- Quitarle el material a algún compañero de otra mesa.
- Dar collejas, tirar del pelo u otras pequeñas agresiones a sus compañeros para provocar una pelea.
- Imitar sonidos de burros, cerdos o gallinas en los momentos en los que sus compañeros lograban concentrarse en la tarea.
- Lanzar pinturas, borradores o bolas de papel.
- Llamar a gritos y con impaciencia a Laura para enseñarle un mínimo avance en su tarea.
- Salir corriendo de clase (supuestamente al servicio) sin pedir permiso.

b) Durante las explicaciones, organizado el grupo en forma de U, también era frecuente en Daniel:

1. Comunicarse y gastar bromas con sus compañeros de enfrente.
2. Quejarse de la duración de las explicaciones y demandar permiso para contar un chiste.
3. Distraerse con un muñeco que suele traer en el bolsillo, haciéndole correr por su mesa y por la de sus compañeros de ambos lados.
4. Poner la cabeza en la mesa entre los brazos, haciendo gestos de aburrimiento.

Sin embargo, estos comportamientos no se mantienen en todas sus actividades académicas y extraescolares. Sandra, la maestra de inglés, afirma que Daniel no da ningún problema en sus clases. Sus padres informan que por la tarde lo llevan a refuerzo de inglés y a Judo, y afirman que tampoco da problemas en ninguno de esos contextos, mientras que los fines de semana se lo llevan al pueblo de los abuelos, donde Daniel se pasa el día en la calle y no se enteran de que tienen hijo hasta el domingo por la noche, a la hora de regresar a casa, donde llega agotado, cena y se va a dormir.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

Daniel es un alumno de primero de Primaria que mientras está con Laura (su maestra) posee una actitud alborotadora y agitada, dando lugar a que sus compañeros de clase tiendan a imitarle, haciendo que la profesora pierda la paciencia. Sin embargo, con Sandra (la profesora de inglés) se comporta de una manera correcta, mostrando interés por la clase.

Los padres de Daniel aseguran que no da problemas en las clases de refuerzo, ni en Judo, ni cuando va a visitar a los abuelos los fines de semana.

2.2. Análisis del caso fundamentado teóricamente

2.2.1. Hipótesis

En el texto no se especifica el porqué de la actitud de Daniel, pero podemos plantear algunas hipótesis al respecto:

- a) Daniel sólo se comporta así con su profesora Laura, quizá porque no le gustan sus clases. Puede ser que tampoco le interese ni motive la forma en que Laura las imparte. Su actitud también puede deberse a que Laura no impone normas o disciplina en el aula. Por último, es igualmente posible que las estrategias que pone en marcha la docente para tratar de que Daniel le obedezca en realidad estén reforzando paradójicamente los comportamientos negativos del alumno.

- b) Parece ser que a Daniel le gusta más la actividad de judo y la asignatura de Inglés impartida por Sandra. Este entusiasmo se puede deber a que en sus horas libres acude a clases de refuerzo, lo cual colabora a provocar en él mayor motivación. Quizá sus padres le han transmitido la importancia de estas materias o bien puede que la forma de impartir las clases del profesor de judo o de Sandra capten más la atención de Daniel, haciéndosele más amenas y divertidas estas actividades.

2.2.2. Características y consecuencias de la conducta de Daniel

Cuando está con Laura, Daniel presenta los siguientes comportamientos: se distrae, se burla de ella, no la respeta, agrede a sus compañeros, molesta con sonidos de animales, interrumpe repetidamente, ralentizando las clases, y no respeta el material escolar.

La conducta de Daniel le afecta escolarmente, causándole unos aprendizajes pobres, bajos resultados académicos, baja motivación y concentración, así como que asuma un rol de alumno problemático.

Por otra parte, hace que sus compañeros se distraigan, le imiten, se burlen de Laura, no presten atención, se sientan intimidados y molestos, y no puedan realizar tranquilamente su tarea.

2.2.3. Procesos en juego

Para poder aprender hay que llevar a cabo una serie de procesos, que son: asociar, observar, comprender y razonar. Daniel ni lleva a cabo ni deja que sus compañeros lleven a cabo dichos procesos; interrumpe la clase de Laura constantemente y esto hace que ni él ni sus compañeros aprendan. Sus amigos le imitan, se ríen de sus travesuras y sólo cuatro alumnos parecen estar molestos con su comportamiento. Esto obviamente no sólo está afectando a los aprendizajes, sino también al clima escolar (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

2.3. Posibles soluciones

En clase, las conductas más inapropiadas de Daniel son peleas, golpes, hablar demasiado, hacer burlas, no atender al profesor, etc. Como decíamos previamente, estas conductas disruptivas se deben probablemente a que recibe un refuerzo por hacerlo: Laura y muchos de sus compañeros le prestan atención cuando interrumpe, y esto puede ser muy reforzante.

Centrándonos en la docente, creemos que las reprimendas y la atención que conllevan pueden ser un refuerzo para sus conductas disruptivas. La modificación de conducta, basándose en ciertos estudios con niños de todas las edades, ha manifestado que la mirada del profesor puede llegar a convertirse en un refuerzo, haciendo que una conducta aumente considerablemente (Labrador, 2008; Martin y Pear, 1999). Así,

Laura puede estar provocando en la conducta de Daniel el efecto contrario al que ella desea.

Los distintos comportamientos problemáticos de Daniel posiblemente tienen orígenes distintos. Sin embargo, todos ellos tienen algunos componentes en común: agresividad, oposicionismo e incumplimiento de normas o conflictos en la relación social.

En este caso nos centraremos sobre el componente disruptivo, entendido como el comportamiento consciente dirigido a impedir el normal desarrollo de las clases, obstaculizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia. Suele ser producido por alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor, y que tienen problemas por la carencia de normas, afecto y/o de rendimiento académico, son muy impulsivos, etc. Son tácticas para probar al profesor y tener protagonismo entre los compañeros.

Las conductas disruptivas de Daniel incluyen comportamientos como hacer ruidos corporales o con objetos, levantarse constantemente del sitio, interrumpir frecuentemente el ritmo de clase con preguntas y comentarios banales, hablar mientras el profesor explica, no hacer las actividades o hacer otras diferentes a las propuestas, faltar al respeto a compañeros y profesores, etc. Estas interrupciones causan un gran estrés en Laura y también, aunque posiblemente menos, en los alumnos, quienes las asimilan como algo habitual que rompe la «rutina de la vida escolar».

Consideramos que la mejor respuesta a la interrupción de Daniel sería que Laura no mostrara enfado ni confusión, pero que tampoco ignorase el reto al que está siendo sometida, sabiendo responder de forma serena y asertiva al mismo. También es aconsejable plantear alternativas, centrando la atención en la tarea. Hay que responder, pero evitando reaccionar de forma desproporcionada. Además, será fundamental pedir colaboración al equipo educativo y al departamento de orientación, con el fin de actuar de forma coordinada, clara y coherente con las demás actuaciones educativas (Ortega et al., 2008).

2.3.1. Estrategias

a) Establecer normas de convivencia y de respeto en el aula.

Para llevar a cabo esta estrategia sería conveniente colocar en un lugar bien visible de la clase las normas que se deben observar en el aula. En la redacción y tratamiento de las normas se aconseja:

- Reglas cortas y concretas.
- No más de seis reglas.
- Limitar el uso del término «no», haciendo reglas positivas.
- Leer las reglas colectivamente varias veces al día.
- Recordar las reglas cuando los alumnos se porten bien, y no cuando se porten mal.

En el caso de esta clase, donde Daniel es el que más problemas causa, podríamos optar por estas normas:

1. Permanecer en el sitio mientras se explica.
2. Levantar la mano para hablar.
3. Portarnos bien con nuestros compañeros.
4. Realizar la tarea sin molestar.
5. Pedir siempre permiso para hacer las cosas.

También sería conveniente establecer unos momentos ideales para repasar las normas:

- A la entrada.
- A media mañana.
- En parte del horario de una materia concreta: los profesores se turnarán para que todos se involucren en la tarea común.
- En una tutoría.

b) Usar técnicas derivadas de la modificación de conducta.

Primero, antes de aplicar cualquiera de las técnicas hay que *identificar las conductas problemáticas* del niño (en este caso de Daniel), pues sus amigos sólo le imitan, por lo que corrigiendo el comportamiento disruptivo de Daniel se solucionaría también el mal comportamiento de sus compañeros.

Segundo, *conocer* las causas de la conducta, así como conocer a los niños que tenemos en clase (factores ambientales, de temperamento y afectivos). Esto aporta una puntuación total de riesgo, pero también permite un análisis específico de cada factor para conocer más a fondo al niño y tomar decisiones adecuadas.

Y tercero *actuar*, orientando la actuación según la información recogida hasta ahora. Las técnicas a considerar podrían ser las siguientes:

- *Refuerzo mediante la atención contingente.* Para disminuir las conductas disruptivas de Daniel, Laura se relacionará con Daniel de forma tranquila y relajada, ignorando las conductas inadecuadas y perturbadoras. Se deberá ignorar que Daniel deje su asiento, que corra, que mueva sillas, sus comentarios no relacionados con la clase, cuando llama a Laura para reclamar su atención, su falta de autocontrol...
- *Alabar la conducta adecuada.* Supone sorprender al niño cuando se porta bien, y hacer un comentario positivo para recompensarlo por su buena conducta. Podremos alabar cuando se centre en el trabajo individual, levante la mano, esté en silencio...
- *Castigos o recompensas grupales.* Es necesario valorar semanalmente el comportamiento del grupo de forma colectiva. Se pedirá una reflexión grupal sobre el comportamiento de cada uno de ellos y que indiquen en qué pueden mejorar y de qué forma. El castigo, si procediera, consistirá en la no obtención

del premio grupal (es importante que el premio elegido por el grupo sea realmente significativo y deseado). Deben saber con certeza el motivo por el cual no han alcanzado el objetivo propuesto, valorar y analizar los comportamientos que lo han impedido y buscar soluciones para superarlos.

- *La técnica del Tiempo Fuera*. Al niño se le retira físicamente del espacio actual para trasladarlo a otro lugar, por un breve espacio de tiempo, cuando presente un comportamiento disruptivo.
- *Economía de fichas*. Esta técnica suele funcionar muy bien para regular los refuerzos que recibe el niño. Para obtener un premio deberá efectuar una serie de conductas deseadas (o dejar de hacer otras) que deben concretarse. Tras efectuar esta conducta se le dará inmediatamente un reforzador simbólico (por ejemplo, puntos, fichas...) que el niño irá recogiendo hasta llegar a una determinada cantidad, momento en el que se le entregará el premio final. También se pueden pactar pequeños premios inmediatos para ciertas conductas deseadas, al tiempo que se acumulan puntos para el premio mayor (refuerzo demorado). Lo importante es conseguir que el niño se dé cuenta de que obtiene mayores beneficios y privilegios actuando de forma correcta.

c) Técnicas sistémicas.

La intención paradójica es una técnica que, bien utilizada, puede tener un efecto drástico sobre la conducta que queremos cortar. Se trataría de pedirle al alumno que haga aquello que precisamente queremos evitar. Pensemos qué ocurriría si un día el maestro le dice: «hoy quiero que no hagas nada; te voy a dar permiso para que estés todo el tiempo sin hacer ninguna actividad. No quiero ni que me escuches. Sólo debes permanecer callado y sin hacer ruido».

Este tipo de instrucciones pueden crear en el niño una situación de perplejidad, aunque al principio pueda vivirlo de forma gratificante. El hecho de que se inviertan los roles puede ser muy eficaz: antes la desobediencia se producía para dejar de hacer la actividad concreta, mientras que ahora para no hacer la actividad debe obedecer las instrucciones, con lo cual el niño pasa a perder su papel de desobediente; además, si sigue desobedeciendo las nuevas pautas, en realidad está llevando a cabo comportamientos deseados. Con esta actuación es de esperar que el niño haga un cambio de planteamientos y que sus conductas negativas en el aula disminuyan, pero evidentemente la técnica tiene limitaciones y debe valorarse antes su idoneidad según el perfil del niño.

d) Usar técnicas de control de la impulsividad.

Para controlar la conducta impulsiva podemos usar la «técnica de la tortuga». Esta técnica difiere de otras técnicas de modificación de conducta en que está basada en el autocontrol y no en el control externo de la conducta disruptiva. Se piensa que se puede enseñar al niño a controlar sus propias conductas y que el autocontrol es siempre preferible al control externo porque, entre otros motivos:

1. Es más fácil de administrar.

2. Tiene más efectos a largo plazo.
3. Es una habilidad que se precisa para vivir en sociedad.
4. El niño está aprendiendo a asumir responsabilidades por sí mismo y a ser independiente.
5. Se le enseña a expresar y ejecutar sus necesidades de una forma apropiada.

La técnica de la tortuga sigue los siguientes pasos: se enseña al niño a responder ante la palabra clave «tortuga», encogiéndose, cerrando su cuerpo y metiendo la cabeza entre sus brazos. Después de que el niño ha aprendido a responder a la tortuga, se le enseña a relajar sus músculos mientras lo realiza.

La relajación es incompatible con la elevación de la tensión de los músculos, necesaria para mostrar una conducta disruptiva/agresiva, y, por tanto, decrece la probabilidad de la ocurrencia de esta conducta.

Por último, se enseña al niño a utilizar las técnicas de solución de problemas para evaluar las distintas alternativas y manejar la situación que le ha llevado a hacer la tortuga. Esta tercera parte de la secuencia tortuga-relajación-solución de problemas se puede enseñar de distintas formas: en un grupo de discusión, contando una historia, modelando, haciendo dramatizaciones (*role-playing*), con refuerzo directo, etc.

Se instruye a los niños en cada paso de la técnica hasta que tengan el dominio de la misma, pudiendo entonces pasar a la etapa siguiente. De esta manera, paso por paso, queda asegurado que todos los niños han aprendido el procedimiento.

e) Emplear diversas estrategias didácticas basadas en la acción, para que la clase sea más amena y lograr la interacción entre los estudiantes.

f) Realizar una reunión con sus padres para informarles de la situación, e intentar cooperar progenitores y docente conjuntamente para mejorar los comportamientos de Daniel. La participación y la coordinación de todos los implicados (padres, madres y maestros) en la elaboración y la realización de un programa es imprescindible para alcanzar los objetivos.

g) Consideración y entrenamiento de las competencias emocionales en los implicados: padres, profesores y alumnos (bienestar emocional, asertividad, actitudes, expectativas y autorregulación emocional y ética).

La escuela es el lugar donde todos los niños, independientemente de su sistema familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les va a permitir adaptarse a la sociedad y ser felices.

La educación es una constante búsqueda, un proceso de investigación-acción necesariamente creativo en el que el docente trata de favorecer el aprendizaje y el bienestar, dando lugar al desarrollo cognitivo, motor, social y personal por medio de estrategias diversas. El profesor debe para ello creer en sus posibilidades y utilizar los recursos a su alcance, pero también deberá crear los suyos propios, que se adapten a su estilo, a su personalidad y a los alumnos que tiene delante en cada ocasión. Por ello, Laura debería realizar una búsqueda cuidadosa sobre los programas o las actividades que se van a utilizar para fomentar bienestar en los niños.

Según Palomera (2008), la felicidad puede facilitarse si aprendemos a comportarnos o a pensar como las personas felices y si sabemos crear contextos facilitadores de bienestar. Cuando hablamos de la *felicidad en la familia* sabemos que genéticamente nacemos con un rango de felicidad que se desarrolla dependiendo de diversos factores. En este proceso son muy importantes las interacciones emocionales con el cuidador, ya que fomentan el desarrollo emocional del niño e influyen en la maduración de las partes del cerebro encargadas de la conciencia y regulación emocional. Además, los padres que hablan sobre las emociones tienen importantes implicaciones en la regulación emocional del niño, puesto que éste aprende a expresar con mayor habilidad sus propias emociones.

En relación con el caso, desconocemos el tipo de relaciones emocionales de Daniel con sus padres, por lo que no podemos concretar hasta qué punto ha alcanzado un adecuado desarrollo emocional.

En el caso de Daniel puede ocurrir que sus padres no expresen sus emociones delante de su hijo y eso le haya llevado a éste a no saber expresarlas adecuadamente, y consecuentemente trate de llamar tanto la atención y molestar a sus compañeros. No obstante, esto son sólo suposiciones, pues desconocemos la situación real, siendo efectivamente lo primero que habría que analizar.

No obstante, para *aumentar el grado de bienestar y felicidad del niño dentro de su familia* se les puede aconsejar que lleven a cabo las siguientes tareas:

1. Incrementar las emociones positivas y prestarles especial atención.
2. Utilizar juegos sincrónicos.
3. Menos NO y más SÍ, es decir, educar en positivo.
4. Elogios selectivos y limitación del castigo.
5. Conductas de victoria-victoria: todos ganamos.
6. Juegos antes de dormir.
7. Hacer un trato positivo.
8. Buenos propósitos anuales.
9. Desarrollo de fortalezas.

En la relación profesor-alumno es muy importante que el docente mantenga unas expectativas positivas y adecuadas con todos los alumnos; así éstos podrán ofrecer aspectos positivos a esa relación, y de esta manera dicha relación llegar a ser positiva y constructiva.

La expectativa que el docente tiene del alumno ha sido motivo de varios estudios. Destacan los trabajos sobre el concepto de «profecía autorrealizable» (Rosenthal y Jacobson, 1992), es decir, las creencias y expectativas del profesor son profecías que, bajo ciertas circunstancias, pueden cumplirse (por ejemplo, el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él, por la forma en la que es tratado y por las oportunidades de mejora que le da).

Otros estudios, como los de Brophy y Good (1986), apuntan a la influencia que las expectativas del docente tienen en el comportamiento del alumno, viéndose reforzado en función de que ésta sea una expectativa positiva o negativa. En el caso de Daniel,

la profesora Laura tiene unas expectativas esencialmente negativas sobre la conducta de Daniel, algo que a su vez puede estar afectando a su comportamiento y rendimiento. Entre el profesor y el alumno también será esencial un *clima asertivo* para que puedan conseguir ambos sus objetivos legítimos (Ortega et al., 2008).

La asertividad consiste en conocer los propios derechos y defenderlos, respetando a los demás; es decir, es la capacidad para expresar o transmitir lo que se quiere, lo que se piensa o se siente, sin incomodar, agredir o herir los sentimientos de la otra persona. En consecuencia, la asertividad parece la mejor herramienta para mejorar las relaciones y reaccionar positivamente ante situaciones conflictivas frecuentes en las clases.

Para que haya asertividad en el aula entre el profesor y los alumnos se necesita ofrecer cariño y empatía, para saber ponerse en el lugar del otro en las interacciones que se produzcan en el aula. También es precisa la autonomía personal (actuar con criterio personal, reconocer los propios límites, aceptarlos y luchar por cambiarlos) y suficiente control emocional.

Por otra parte, existen ciertos *valores* que pueden favorecer la convivencia en el aula. Para que se genere el clima adecuado hay que posibilitar la convivencia; para ello es necesario un respeto mutuo, el diálogo y la participación. La convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente.

Cuando el profesor transmite unos conocimientos mediante una metodología inadecuada por la escasa consideración de estos valores (puede ser el caso de Laura), genera desinterés, apatía y una actitud incontrolable, como observamos en las reacciones de Daniel. También puede que esto suceda por la falta de autoridad de Laura, generando un clima de confusión, de caos, que no permite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una mejora en la convivencia se puede conseguir mediante las siguientes acciones:

- Interrelacionarse.
- Dialogar (fundamentalmente escuchar, también hablar con otro/s).
- Participar.
- Comprometerse.
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro/s).
- Disentir (aceptar que mis ideas o las del otro pueden ser diferentes).
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, lo que implica pérdida y ganancia).
- Reflexionar (volver sobre lo actuado).

La convivencia entre el alumno y el profesor se construye día a día, es decir, que siempre está a prueba y nunca finaliza. Para que haya una convivencia correcta tiene que haber un diálogo entre el profesor (Laura) y los alumnos (Daniel y los demás), al igual que tiene que haber una relación entre la familia (de Daniel y de los demás alumnos) y el profesor (Laura).

También la interacción con los compañeros juega un papel crucial en el desarrollo

del niño. Los compañeros de clase nos proporcionan un sentimiento fundamental de identidad y de pertenencia a un grupo. Por último, y centrándonos ahora más en el desarrollo de las competencias emocionales del profesor, señalamos la importancia de la autorregulación emocional. Por regulación emocional se entiende la habilidad para moderar o manejar nuestra reacción emocional ante situaciones intensas, sean buenas o malas (Koole, 2009). En el caso analizado, Laura pierde la paciencia con frecuencia ante las continuas llamadas y despistes de Daniel, y responde regañándole severamente para que Daniel se interese por las clases, sin conseguirlo en absoluto. Además, con esta actitud está prestando atención a Daniel; él consigue lo que quiere y no cesa en su conducta. Por tanto, parece evidente que Laura necesita aprender a regular más eficazmente sus reacciones emocionales.

La regulación de sus emociones es algo que los docentes deben desarrollar, pues es importante para el propio bienestar personal y para poder crear un ambiente propicio en la clase y desarrollar las competencias socio-emocionales de sus alumnos. En nuestro caso, Laura debe aprender a controlar las respuestas de su cuerpo, sus pensamientos, buscar apoyo en los demás, etc.

Además, es importante que en la clase muestre seguridad en sí misma y tenga claros sus pensamientos. Para controlar este estrés, Laura podría asistir a clases de relajación, de yoga, etc., donde le enseñarán a canalizar sus emociones y sentimientos.

REFERENCIAS

- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher-effects results. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23 (1), 4-41.
- Labrador, F. J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de la conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Ortega, R. (dir.), Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008). *10 ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (pp. 247-273). Madrid: Pirámide.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nueva York: Irvington Publishers.

17

Duodécimo caso: Pedro, el amigo sabio

JOSÉ ANTONIO LABRA PÉREZ

1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Aquel día Carmen se había quedado sentada en su silla con la mirada fija y la boca entreabierta, intentando comprender qué ocurría esa mañana primaveral en la que el sol acariciaba los cristales del aula. No era como todas las mañanas. Acostumbrada a que la maestra iniciara su clase pidiendo silencio y tranquilidad, no entendía por qué un señor alto con americana y con un ramillete en la mano había relegado a un segundo plano a la máxima autoridad de ese lugar. Entonces, aquel señor, al que conocía porque lo había visto muchas veces sentado y conversando con su abuela, empezó a hablar de las plantas y de los árboles del bosque. Pronto se dio cuenta de que el resto de niños, al igual que ella, guardaban silencio y atendían a las explicaciones que Pedro, con voz pausada y expresión generosa, mostraba a los allí presentes.

Pedro había captado su atención porque hablaba como su abuela y decía cosas de su pueblo que nunca nadie antes le había explicado. Jamás se había imaginado que el monte que podía ver desde su pupitre albergaba tanta variedad de árboles, muchos de los cuales eran todavía más viejos que el abuelo ya fallecido del propio Pedro. Tampoco que la ceniza podía servir de detergente para lavar las sábanas o que las hojas del maíz se utilizaban como material de relleno para los colchones. Le sorprendió el ritual que tenía que realizar Pedro cuando tenía su edad al entrar en clase, y lo comparó con la forma en la que ella y sus compañeros se comportaban hoy en día.

Sin embargo, lo que más despertó su interés de todo lo que contaba este señor canoso y de rostro arrugado era el respeto y el trato que antaño se mostraba a los mayores o los pocos juguetes que tenían los niños y los juegos tan interesantes que practicaban en grupo.

Una vez finalizada la clase, se moría de ganas de llegar a casa para contárselo a sus padres y hermanos. También a su abuela... ¡Le pediría que le contara más cosas interesantes, al igual que aquel señor! Pero lo que más deseaba Carmen era volver a ver a Pedro por el pueblo para saludarle, ya que a partir de aquel día sería para ella el amigo que sabe muchas cosas bonitas.

2. RESOLUCIÓN DEL CASO

2.1. Resumen

En este caso se presenta la temática intergeneracional a través de la vivencia de una niña en una escuela unitaria, tratando de mostrar la importancia de la relación entre escuela y comunidad. También se refleja que la presencia de las personas mayores en el contexto educativo genera cambios muy interesantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La visita de Pedro supone una forma más creativa de enseñar, pone de manifiesto la importancia de la comunicación no verbal en el aula, introduce actividades extracurriculares que aumentan el interés de los niños, contribuye a la creación de un clima emocional más positivo, potencia la curiosidad y la motivación intrínseca del alumnado, facilita la interacción de andamiaje, promoviendo el aprendizaje significativo, y produce cambios conceptuales en el alumnado. En definitiva, refrenda la necesidad de que el proceso de investigación sea constante en el profesorado e incide en la importancia de la intergeneracionalidad como apoyo para el aprendizaje de los niños y como motor para una convivencia social positiva e inclusiva.

2.2. Análisis del caso

Nosotros hemos querido enfocar el análisis del caso desde los ojos de Carmen, desde esa mirada infantil que cambia el día en que aparece Pedro en el aula. Por eso, atendiendo a los distintos aspectos que rodean esta situación educativa nos parece importante establecer una diferencia entre lo que sucedía en la clase de Carmen antes de la llegada de Pedro, y cómo éste consigue abrir una ventana que hará que las cosas, después de su visita al colegio, no vuelvan a ser iguales ni para Carmen ni para el resto de sus compañeros, pero tampoco para su maestra y seguramente tampoco para Pedro. En última instancia, la sociedad, a nivel general, también se beneficia a través de esta experiencia intergeneracional.

2.2.1. La escuela como espacio de socialización y convivencia

Es fundamental concebir la escuela como un espacio de socialización y de convivencia. Así lo entiende Jares (2006), quien, además, insiste en que la escuela, como segundo gran ámbito de socialización, será un modelo para la convivencia en el futuro de nuestros alumnos, por lo que los profesores tenemos la posibilidad de impulsar unos modelos frente a otros. En este sentido, es muy importante el ser capaces de transmitir la importancia del trabajo en equipo, tanto entre los alumnos como entre las distintas personas que conforman la comunidad educativa. Pero Jares (1998) va un poco más allá en relación a los conceptos de participación, convivencia y comunidad. La participación es fundamental para entender la escuela como una organización democrática, que es lo que debemos perseguir. La escuela debe educar en democracia, pero también democráticamente. Para ello se debe no sólo activar la participación interna, sino también la implicación de la escuela en los asuntos de la

comunidad y viceversa. Así, la participación de Pedro en la vida de la escuela es un buen ejemplo de lo que aquí tratamos de exponer, pues al invitar a Pedro (que no es un miembro del centro educativo, pero sí de la comunidad), la maestra está cumpliendo con el derecho de éste de participar en la educación de los niños. Al mismo tiempo, Carmen se está relacionando con una persona que pertenece a su propia comunidad, produciéndose un encuentro intergeneracional que implica integración social y transmisión de valores hacia esos agentes comunitarios. Por tanto, el trabajo en equipo debe entenderse desde esta doble perspectiva: el equipo que forman los miembros del centro y el equipo que el centro forma con la comunidad.

Será fundamental, además, fomentar una buena convivencia en el aula. En este sentido, Jares (2001) nos comenta que convivir es vivir juntos con personas de diferentes pensamientos que nosotros, y para ello es necesario una serie de normas que debemos cumplir. Una norma fundamental para la convivencia es el respeto. El día que llegó Pedro, mientras él hablaba, Carmen y sus compañeros guardaban silencio, escuchando lo que les contaba. En nuestra sociedad se han ido deteriorando las normas básicas de convivencia y sobre todo el respeto hacia los demás. Ambas son cualidades fundamentales, porque hacen posible una convivencia positiva en la cual todos somos iguales.

El respeto está ligado en parte a la autoestima: uno tiene que respetarse a sí mismo para hacerse respetar por los demás. La presencia de Pedro en el aula influyó positivamente en la autoestima de Carmen, al sentirse identificada con muchas de las cosas narradas por él, ya que se parecían a las que había oído a su abuela con anterioridad. Además, la autoestima, según las aportaciones de Pallarés (2011), puede entenderse de dos maneras: sentirse bien con uno mismo y sentirse competente.

2.2.2. Las emociones y el aprendizaje

Aunque en el caso no viene descrito explícitamente, antes de que Pedro fuese invitado por la profesora para dar una clase en su aula los niños posiblemente se aburrían porque no tenía lugar un aprendizaje significativo y un aprendizaje para la vida. La profesora puede que dedicara mucho tiempo a dar conocimientos teóricos y no fomentara ese espíritu emprendedor e investigador que tienen los niños en su interior. Sin embargo, todo esto cambia el día en que la profesora invita a Pedro al aula. Las actividades extracurriculares hacen que los niños se sientan más felices y que consigan un nivel más alto de bienestar (Gilman, 2001). Además, los contenidos de las experiencias de aprendizaje agradables o que generan estados emocionales positivos, como sentirse a gusto o disfrutar del momento en el aula con Pedro, se recuerdan mejor, y a su vez el propio recuerdo de esas situaciones desencadenará tales emociones (Emmons y McCullough, 2003).

En efecto, los recuerdos y las emociones influyen de una forma determinante en los aprendizajes, pudiendo facilitarlos o dificultarlos, según sean éstos favorables o desfavorables. Algunas situaciones escolares desfavorables se dan cuando la materia

no se comprende o cuando resulta difícil aplicarla fuera del aula. Con la llegada de Pedro, Carmen descubre que multitud de cosas de las que habla aquel señor pueden hacerse, tocarse, palparse, son cosas que ella tiene a su alrededor y con las que está muy familiarizada; esto le provoca exaltación, curiosidad, ganas de conocer más..., y ello funcionará como un elemento facilitador en su aprendizaje. Tiene mucho que ver con la motivación intrínseca, la cual hace que uno realice una tarea por el simple gusto de hacerla, no por factores externos como pueden ser recompensas o penalizaciones. Con la visita de Pedro se despierta en Carmen una curiosidad y autodeterminación que no existía antes, que le hace tener ganas de compartir lo aprendido y de saber aún más. También vemos manifestada esta motivación cuando con Pedro no es necesario pedir silencio, siendo los mismos alumnos los que se mantienen callados. Y es que la escuela ha de ir más allá de la transmisión de conocimiento, buscando en todo momento un clima emocional que facilite el aprendizaje. En este sentido, «se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez» (Cabanach et al., 1996, p. 9). De ahí que para mejorar el rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales (García y Doménech, 1997).

En cuanto al desarrollo cognitivo, conviene señalar que son fundamentales las interacciones de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), en las que el adulto, en tanto que guía, es capaz de adecuar su intervención al «nivel de desarrollo real» alcanzado por el niño, promoviendo de esta manera su avance hacia un nivel superior o «zona potencial de desarrollo» en términos de Vigotski (1979). Para Arranz y Oliva (2010), las repeticiones, simplificaciones y otras actividades, como la presencia de Pedro en el aula, constituyen esos andamios o ayudas para llegar a un nivel cognitivo superior.

2.2.3. Fomentando la creatividad

Pero, además, la presencia de Pedro en el aula supone un avance hacia la creatividad. Edwards y Springate (1995), al hacer un listado de las estrategias pedagógicas que se deberían fomentar en el aula, destacan la necesidad de que el profesorado posibilite en su alumnado el encuentro entre su mundo interior y su mundo exterior. En concreto, hablan de la realización de salidas, de introducir en el aula plantas y animales o de poder traer visitantes a la escuela. Esto es lo que hace la profesora de Carmen al invitar a Pedro, para que sea éste el que les hable de sus vivencias. Este tipo de actitudes fomentan la creatividad de los niños, pues favorece el pensamiento divergente. Según Guilford (1962), este tipo de pensamiento supone la producción de muchas y variadas ideas o soluciones a partir de una información dada, siendo todas éstas viables, dentro de los límites de la libertad que puedan ofrecer el problema y el juicio abierto al pensador.

En este caso resulta especialmente significativa la elección del «elemento externo» al aula que se ha decidido introducir. Pedro es una persona anciana, y esto es extremadamente importante. El que el invitado sea alguien de avanzada edad sirve, en

primer lugar, para potenciar el respeto de los niños hacia este tipo de personas. En segundo lugar sirve para conocer a un sector de la población, al que muchas veces dejamos de lado, el derecho a participar en la vida educativa de la escuela que antes comentábamos. Y por último, esta experiencia aporta a los niños la posibilidad de aprender de las experiencias de aquellos que nos precedieron. El ser humano es el producto de una doble evolución, biológica y cultural, y en esa evolución cultural resulta fundamental el poder aprender de las personas mayores. Como escribió Juan de Salisbury citando a su maestro Bernardo de Chartres (siglo XII; citado por Gómez Pérez, 2011, pp. 15-16): «somos como enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por alguna distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura». Este contacto entre los niños y los ancianos no sólo se puede dar en la escuela, aunque en todo caso ésta debe ser un contexto que lo fomente, tal y como hace la profesora de Carmen el día que invita a Pedro para que transmita sus conocimientos y enseñanzas a los más pequeños.

2.2.4. Procesos de comunicación en el aula

Ya se ha mencionado que la llegada de Pedro supone un cambio en aspectos del contexto académico. Profundicemos aún más en aquellos relativos a la comunicación y al aprendizaje. Sabemos que la apariencia causa un efecto en cómo nos perciben los demás. En un primer momento, Carmen no entiende que un señor mayor con americana relegue a su profesora a un segundo plano. Esta percepción, sin embargo, cambia rápidamente. Pedro comienza a contar, en un lenguaje muy cercano a los niños (factor importante para una buena comunicación), cosas interesantes para ellos. Para que se dé una comunicación eficaz es necesario que ésta sea vista como útil por el otro, que sea descriptiva, no evaluativa y que se dé en el momento oportuno (Roca, 2005). En nuestro caso, Carmen y los compañeros muestran un gran interés cuando Pedro está hablando (cosa que es extraordinaria en el aula), lo que lleva a pensar que el resto de los días estos requisitos no se daban; puede que Carmen no considerara útil lo que aprendía, quizá por no encontrar la conexión entre aquello y la realidad, o bien sentía la presión de la evaluación, o simplemente no le apetecía aprender esos contenidos.

Además del contenido del mensaje, existen en Pedro muchos elementos de comunicación no verbal muy significativos. La imagen que transmite, con su ramillete en la mano y su expresión generosa, es grata para Carmen, así como también lo es su forma de hablar y su actitud serena, simpática, cálida, etc. Carmen, por su parte, también está transmitiendo señales de forma inconsciente al que habla, pues con su carita de asombro y de atención le está mostrando un gran interés. Así como la palabra transmite información, el lenguaje no verbal comunica principalmente emociones (Roca, 2005). Los niños son pura emoción, con lo que Pedro conecta gracias al lenguaje no verbal con estas emociones mucho más que su profesora.

En el aula es importante que reine un clima de confianza. Y, como señala

Goleman (1999), para fomentar ese clima tiene que darse una sintonía con el otro. A veces esta sintonía se consigue mediante gestos, expresiones faciales, etc. Además, es fácil que si uno mantiene una actitud positiva, el otro también la adopte (Roca, 2005). Desde luego, Pedro ha logrado sintonizar perfectamente con Carmen y con el resto de alumnos; hay ahora un deseo de volverse a ver y compartir.

De acuerdo con Roca (2005), sabemos que tendemos a «distorsionar» la percepción de la realidad en función de nuestro estado de ánimo. En nuestro caso, Carmen está emocionada con este señor, así que todo lo que él les cuenta lo percibe y lo retiene de forma muy distinta a como lo hacía otras veces con su profesora de siempre.

Además, todos filtramos nuestra percepción, comprensión y recuerdo de cualquier contenido según nuestros propios «mapas mentales», que son nuestras representaciones de la realidad (Roca, 2005). Lo que Pedro cuenta conecta con los «mapas mentales» de los niños, son cosas cercanas y cotidianas, acordes a su pensamiento; por este motivo Carmen atiende y lo comprende mejor.

Pedro también ha sido capaz de generar en los niños una actitud de escucha activa que se demuestra en su silencio y su atención. Ha sido capaz de infundir respeto y atraer la atención, sin caer en maneras autoritarias ni recriminatorias. Esto es lo deseable en el aula, si pretendemos generar el clima de confianza que comentábamos anteriormente.

Los jóvenes de hoy en día tienen una concepción de los mayores algo errónea, piensan que son personas que ya han acabado su función en la vida y, lo peor de todo, que no tienen nada que enseñar al resto de personas y sobre todo a los jóvenes. Con este tipo de encuentros intergeneracionales se busca modificar estos estereotipos negativos de la vejez a través del cambio conceptual, tratando de transformar ideas que se van construyendo en el día a día, al margen del ámbito escolar, con nuestras experiencias personales. Al introducir a Pedro en el aula, Carmen se dio cuenta de que las personas mayores saben muchas cosas y que de ellas se puede aprender mucho, produciéndose así un cambio conceptual. Se introducen nuevas ideas que modifican esas ideas previas que ella tenía.

A esto se le suma otro concepto muy importante: la empatía que Carmen tiene con Pedro. La empatía «es el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone comprensión profunda, intelectual y emocional de la situación vital del otro» (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010, p. 89). Al producirse ese cambio conceptual y ver que Pedro sabe muchísimas cosas interesantes que a ella la dejan impresionada, Carmen siente una empatía enorme hacia él, sobre todo cuando Pedro cuenta cosas de su infancia, de cómo tenía que entrar en clase o los pocos juegos que tenían y cómo aún así se lo pasaban genial haciendo cosas en grupo. La niña se pone en su lugar, imaginándose cómo podían ser aquellos juegos que en su época realizaban y todo aquello que hacían y cómo les hacía sentir. Según Valentín Martínez-Otero (2011), la empatía permite acercarse al otro, y por ello es importante trabajarla en el ámbito escolar. Es necesario fomentar una actitud empática, porque eso facilitará el diálogo, la participación y la cordialidad

en la relación profesor y alumno.

2.2.5. La escuela como comunidad integradora

Por otro lado, Carmen y sus compañeros están aprendiendo a socializarse, a relacionarse con otras personas de la sociedad como son los ancianos o abuelos. En este caso, la escuela está sirviendo como comunidad integradora de alumnos, familia y otros agentes o instituciones sociales, al igual que acerca a los niños a la cultura del entorno, lo que contribuye al desarrollo de éstos.

También se produce un modelo bidireccional en la familia, ya que Carmen cuenta a sus hermanos y padres las cosas que ha aprendido de Pedro y que seguro que ellos no sabían, e igualmente Carmen recibirá conocimientos nuevos de su padre y su abuela. Por tanto, en la familia se produce algo más que una relación unidireccional en la que los padres enseñan a los hijos: se produce una construcción conjunta de valores y aprendizajes (Rodrigo y Palacios, 1998).

Todas estas situaciones que se dan en el aula de Carmen se deben mantener, para seguir promoviendo valores de respeto o tolerancia en los alumnos y para seguir un modelo de aprendizaje ligado a la vida diaria. Para ello, nosotros proponemos seguir manteniendo este contacto con la sociedad fomentando estas actividades extracurriculares y que de esta manera los niños incrementen las emociones positivas y estén motivados en el aula. Alguna de estas actividades puede ser visitar centros de mayores para que los niños conecten con otras personas de la sociedad o también visitando centros de trabajo en los que los trabajadores les cuenten sus vivencias y los niños puedan aprender de ellos. También se pueden visitar fábricas donde se trabaje con materias primas cercanas a los niños, para que éstos vean qué cosas se hacen con los elementos de la naturaleza cercanos a ellos.

Por otra parte, tanto la profesora de este caso como nosotros, cuando lo seamos, deberíamos entender la educación como una investigación constante, como un proceso en el que el docente favorece el bienestar y el aprendizaje de los alumnos con fórmulas muy diversas, en este caso la invitación de un agente externo al aula.

2.3. ¿Qué podemos aprender nosotros de la experiencia de Carmen?

En este caso se nos ha presentado una realidad muy concreta, una experiencia intergeneracional en una escuela unitaria. A lo largo del análisis anterior hemos intentado ir desgranando cuál es la situación que el caso nos presenta y cómo se puede mantener o mejorar. Pues bien, lo que en este último punto nos proponemos es ver qué enseñanzas podemos sacar nosotros, como futuros docentes, del caso analizado. Es decir, extrapolar las enseñanzas de un caso concreto a cualquier realidad educativa a la que nos podamos enfrentar en un futuro. En consecuencia, proponemos las siguientes:

— Formar un equipo con la comunidad. No se debe entender la escuela como algo

aislado de la sociedad. Marina (2004) lo expresa de la siguiente manera: «para educar a un niño hace falta la tribu entera».

- Fomentar la creatividad. Esto nos exige ser profesores creativos y tener actitudes creativas en el aula.
- Entender que es necesario crear un clima de convivencia positiva en la escuela, fomentando valores como el respeto o actitudes como la empatía. Si conseguimos educar en estos valores o actitudes conseguiremos que prevalezcan en nuestra sociedad.
- Reconocer la importancia de nuestra actitud en el aula: con ella podemos aumentar la autoestima de nuestros alumnos.
- Ser facilitadores de bienestar, sabiendo que las actividades extracurriculares hacen que los niños se sientan más felices y consigan un más alto nivel de bienestar.
- Saber que el objetivo de la escuela es algo más que transmitir conocimientos, pues también debe crear un clima emocional que facilite el aprendizaje.
- Fomentar la curiosidad de nuestros alumnos, lo que facilitará al mismo tiempo su motivación intrínseca, deseable frente a la extrínseca.
- Servir de estímulo al desarrollo cognitivo de los niños, facilitando interacciones de andamiaje.
- Favorecer el aprendizaje significativo y la escucha activa en nuestra práctica docente, así como conectar con los «mapas mentales» de nuestros alumnos.
- Ser conscientes de lo importante que es la comunicación, entendiendo ésta no sólo como lo que se comunica, sino también la forma en que se comunica. Como futuros docentes, no debemos olvidar que la comunicación no verbal transmite emociones y que éstas son fundamentales cuando se trabaja con niños.
- Tener presente la posibilidad (y la responsabilidad) que tenemos de producir en nuestros alumnos cambios conceptuales.
- Favorecer la relación entre la escuela y las familias, entendiendo que son los contextos principales de socialización de los niños y que, por tanto, ambos deben caminar de la mano.
- No olvidar que la educación debe ser un proceso de investigación constante, lo que implica también una actitud en el profesorado.
- Integrar a los más mayores en la sociedad y en la vida educativa, apoyándonos en ellos y aprendiendo de ellos, entendiendo la intergeneracionalidad como un valor por descubrir.

Como experiencia real positiva en este sentido nos ha parecido especialmente interesante el programa que está desarrollando el Ayuntamiento de Camargo, en Cantabria (Secretaría Técnica y Comisión de Formación, Información y Asesoramiento de la RLSC, 2009). Se trata de la creación de «Huertas ecológicas intergeneracionales». Estas huertas, cedidas por el Ayuntamiento, deben ser trabajadas por dos personas con una diferencia mínima de edad de 20 años, uno de

ellos jubilado o mayor de 55 años. Así, con esta iniciativa se pretende crear vínculos sociales, fomentar la convivencia de personas de distintas edades y mejorar el tejido social.

Es muy importante que los miembros de distintas generaciones se vean de forma distinta, creando un entendimiento nuevo, una sensación de posibilidad, un mayor sentido de respeto, una alegría mutua y una mayor sensación de deleite y de responsabilidad compartida (Fielding, 2011). En definitiva, ser creativos, siendo capaces de ver cosas nuevas en el otro y de dejarnos sorprender. Algo que se puede favorecer a nivel social con propuestas como las mencionadas huertas intergeneracionales, y que nosotros, como futuros docentes, debemos tener el firme compromiso de querer fomentar en nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Cabanach et al. (1996). Una perspectiva cognitiva-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182.
- Edwards, C. P. y Springate, K. W. (1995). *Encouraging creativity in early childhood classrooms*. *ERIC Digest*. Office of Educational Research and Improvement.
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377-390.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 31-61.
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0).
- Guilford, J. P. (1962). Creativity: its measurement and development. En S. J. Parnes y H. F. Harding (Eds.), *A source book for creative thinking*. New York: Scribner's.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (6), 749-767.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Pérez, R. (2011). *Vaya usted con Dios... Cómo reconstruir la creencia*. Madrid: Rialp.
- Jares, X. R. (1998). Educación y derechos humanos. *Cuadernos Bakeaz*, 29, 1-12.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 174-190.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. y Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía.

- Revista de Neurología*, 50 (2), 89-100.
- Pallares, E. (2011). *La autoestima*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Secretaría Técnica y Comisión de Formación, Información y Asesoramiento de la RLSC (2009). *Buenas prácticas desarrolladas por entidades locales de la RLSC 2009*. Gobierno de Cantabria. Disponible en <http://rlsc.cantabria.es/portal/buenas-practicas-entidades-2009>.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

BLOQUE III

Valoración de la experiencia educativa innovadora

Valoración de la experiencia de innovación educativa

ELENA BRIONES PÉREZ
ALICIA GÓMEZ-LINARES
HÉCTOR GARCÍA RODICIO

En este último capítulo se valora nuestra innovación educativa basada en la metodología ABP, integrando así dos asignaturas gracias también a la cooperación docente. Para ello analizamos la calidad de los resultados académicos y la información aportada por sus protagonistas, comenzando con la valoración realizada por los estudiantes y continuando con la del profesorado. En ambos apartados presentamos en primer lugar el procedimiento de evaluación, para seguidamente centrarnos en los resultados de la valoración atendiendo a distintos elementos, todos ellos esenciales para detectar el funcionamiento y provecho de la experiencia. Finalmente, se presentan las principales conclusiones derivadas de estas apreciaciones, y terminamos con algunas recomendaciones destinadas a optimizar elementos clave detectados en la aplicación de esta innovación educativa.

1. APRECIACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Con el fin de analizar la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumnado, se evaluaron y analizaron tanto sus apreciaciones sobre dicha experiencia como los procesos relativos al trabajo en equipo y la calidad de los trabajos entregados.

1.1. Evaluando los procesos grupales, resultados académicos y la percepción del alumnado sobre la innovación educativa

Diseñamos un autoinforme con cuestiones relativas al grado de satisfacción y utilidad percibida de esta experiencia de innovación educativa. Además, se evaluó la calidad de los informes entregados y el grado de trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes.

1.1.1. Evaluando los procesos grupales y los resultados académicos

Durante las reuniones de tutoría que se mantuvieron con los equipos de alumnos se contemplaba también el trabajo cooperativo desarrollado en cada equipo. A tal fin,

fueron establecidos unos indicadores de colaboración básicos. Por un lado, observamos si todos los miembros del grupo participaban en las tareas. Por otro lado, registramos posibles irregularidades (por ejemplo, un miembro del grupo falta a la reunión o el equipo emite una queja sobre algún integrante).

Por último, la calidad de los informes entregados fue evaluada por los equipos de profesores siguiendo la rúbrica que fue presentada en el quinto capítulo y recogida en el anexo 1. A modo de resumen, recordemos que se evaluaban con cinco apartados. El primero referido a la capacidad de análisis, donde se esperaba que identificaran elementos críticos, las relaciones entre los mismos y la viabilidad de las soluciones propuestas. El segundo sobre la fundamentación, pues debían explicar el caso recurriendo a su revisión teórica. En el tercero se evaluaba la redacción, y en el cuarto el uso de diversos elementos técnicos (citas, referencias, etc.). Además, en el quinto apartado se hacía una valoración global del trabajo. Los informes podían puntuar hasta un máximo de 1,50 puntos de los 10 de cada asignatura.

1.1.2. Evaluando la percepción del alumnado sobre la innovación educativa

Al final del cuatrimestre los estudiantes recibieron, a través del foro de avisos del Moodle, el mensaje recogido en la figura 18.1, mediante el cual se les recordaba la forma de entrega de los trabajos, así como las instrucciones que debían seguir para cumplimentar una «encuesta de satisfacción» (recogido en el anexo 2). En este sentido se les advertía que debían cumplimentarla de forma individual, que podían acceder a la misma mediante un enlace a una página web, y que el tratamiento de la información sería confidencial y, por tanto, no tendría conexión alguna con sus calificaciones.



The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, the breadcrumb trail reads: moodleunican > G292/G301/G433/G432 > Foros > Foro de avisos > Entrega de Análisis de Caso y de Encuesta de Satisfacción. There is a search bar on the right labeled 'Buscar foros'. Below the breadcrumb, there is a dropdown menu for 'Mostrar respuestas en forma anidada'. The forum post itself is titled 'Entrega de Análisis de Caso y de Encuesta de Satisfacción' and is attributed to 'de Hector Garcia Rodicio - jueves, 31 de mayo de 2012, 13:11'. The post content is as follows:

Hola a todos/as,

A continuación os presentamos las **instrucciones** para la entrega del Trabajo de Análisis de Caso con su correspondiente Encuesta de Satisfacción.

1. **Todos** los estudiantes de forma individual tenéis que cumplimentar **obligatoriamente** una **Encuesta** de Satisfacción en relación con el Análisis de Caso. Para rellenarla, tenéis que seguir este link:
<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEbtLThPMzkxemi4dINUfHyc2IkUIE6MQ>
El link está activo **hasta el Domingo 3** de Junio a las 23:55h.
Aunque la encuesta os pedirá vuestro nombre, el tratamiento de los datos se realizará de forma anónima y no repercutirá en vuestra nota.

2. Para subir el **Trabajo de Análisis de Caso** hemos activado unos **buzones** en el curso Moodle. Hay un buzón para cada caso. Los buzones están activos también **hasta el Domingo 3** de Junio a las 23:55h.

Como sabéis, esta actividad implica a ocho profesores de Primer Curso de las Asignaturas de "Aprendizaje y Desarrollo 1" y "Formación en Valores y Competencias" y forma parte de un Programa de Innovación Docente de la UC. Los ocho profesores del equipo os agradecemos vuestra participación y contribución a la buena marcha de la misma.

Saludos cordiales y ánimo para los exámenes

El equipo de ocho profesores del Proyecto de Innovación Docente

At the bottom right of the post content, there are links: 'Editar | Borrar | Responder'. At the very bottom of the forum post, there is contact information for the 'Universidad de Cantabria Vicerrectorado de Profesorado': Tel: +34 942202043 E-Mail: aulavirtual@unican.es

Figura 18.1.—Mensaje enviado mediante el foro de avisos del Moodle a los estudiantes para informarles de la forma de entrega del caso analizado y la encuesta de satisfacción.

En el autoinforme, tras identificar el grado de Magisterio (Educación Infantil o Educación Primaria) que estudian y su grupo, así como el caso analizado, los estudiantes mostraban su grado de acuerdo mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (donde 1 implica ningún acuerdo, y 5, total acuerdo) a las siguientes preguntas:

- *Interés despertado por la actividad*: «Me ha parecido interesante la tarea de analizar un caso», «Me ha parecido interesante el caso que he analizado».
- *Utilidad percibida del análisis y resolución del caso*: «Me ha resultado útil la tarea de análisis de caso para integrar contenidos de las asignaturas», «Me ha resultado útil la tarea de análisis de caso para mi formación como futuro docente».
- *Implicación en la tarea*: «Creo que me he implicado en la tarea».
- *Valoración de la orientación/asistencia recibida por el profesorado*: «Creo que la orientación/asistencia que he recibido ha sido adecuada».
- *Satisfacción global con la experiencia*: «Globalmente, estoy satisfecho con la experiencia del trabajo de análisis de caso».

Además, al final del autoinforme se les planteaba una pregunta abierta para recoger cualquier observación que quisieran aportar.

1.2. Resultados: procesos grupales, eficacia académica y percepción del alumnado

1.2.1. Procesos grupales y calidad de los informes

Como señalamos, durante las tutorías presenciales examinamos el trabajo de los equipos. Aunque el sistema de observación que diseñamos era muy rudimentario, pudimos constatar que todos los miembros trabajaron y se implicaron en el trabajo en equipo. Tan sólo se detectaron dos excepciones. Así, en dos equipos surgió conflicto porque uno de los miembros demostró una implicación sensiblemente menor que la de sus compañeros. Tres indicadores lo pusieron de manifiesto. Primero, estos alumnos no asistieron a las reuniones de tutoría. Segundo, sus compañeros presentaron repetidas quejas. Por último, ante nuestra petición de explicaciones los alumnos en cuestión no ofrecieron respuesta alguna. Ante tales circunstancias decidimos separar a dichos alumnos de sus compañeros. Esta excepción afectó al 2,50 por 100 del total de los equipos, de modo que fue un problema prácticamente puntual.

La calidad de los informes puede considerarse elevada, pues la media de las calificaciones fue de 1,02 ($DT = 0,28$), y dado que la puntuación máxima era de 1,50 puntos esto supone una calificación de Notable.

Para analizar en mayor profundidad este resultado, cabe distinguir cuatro niveles de calidad: el Nivel 1, que va de 0 puntos a 0,374 (entre 0 y 2,49 en una escala de uno a diez); Nivel 2, de 0,375 a 0,74 (es decir, entre 2,5 y 4,9); Nivel 3, de 0,75 a 1,124

(de 5 a 7,49), y Nivel 4, de 1,125 a 1,50 (de 7,5 a 10). Hecho esto, si registramos la frecuencia de trabajos en cada nivel se configura un gráfico como el que aparece en la figura 18.2, donde se aprecia que la mayoría de los informes (49,5 por 100) se ubica en el Nivel 3 de calidad. El siguiente nivel en proporción es el Nivel 4, con un 36,5 por 100 de los informes. El Nivel 2 agrupó al 13 por 100 de los informes, mientras que el peor nivel, el Nivel 1, sumó solamente el 1 por 100 de los trabajos.

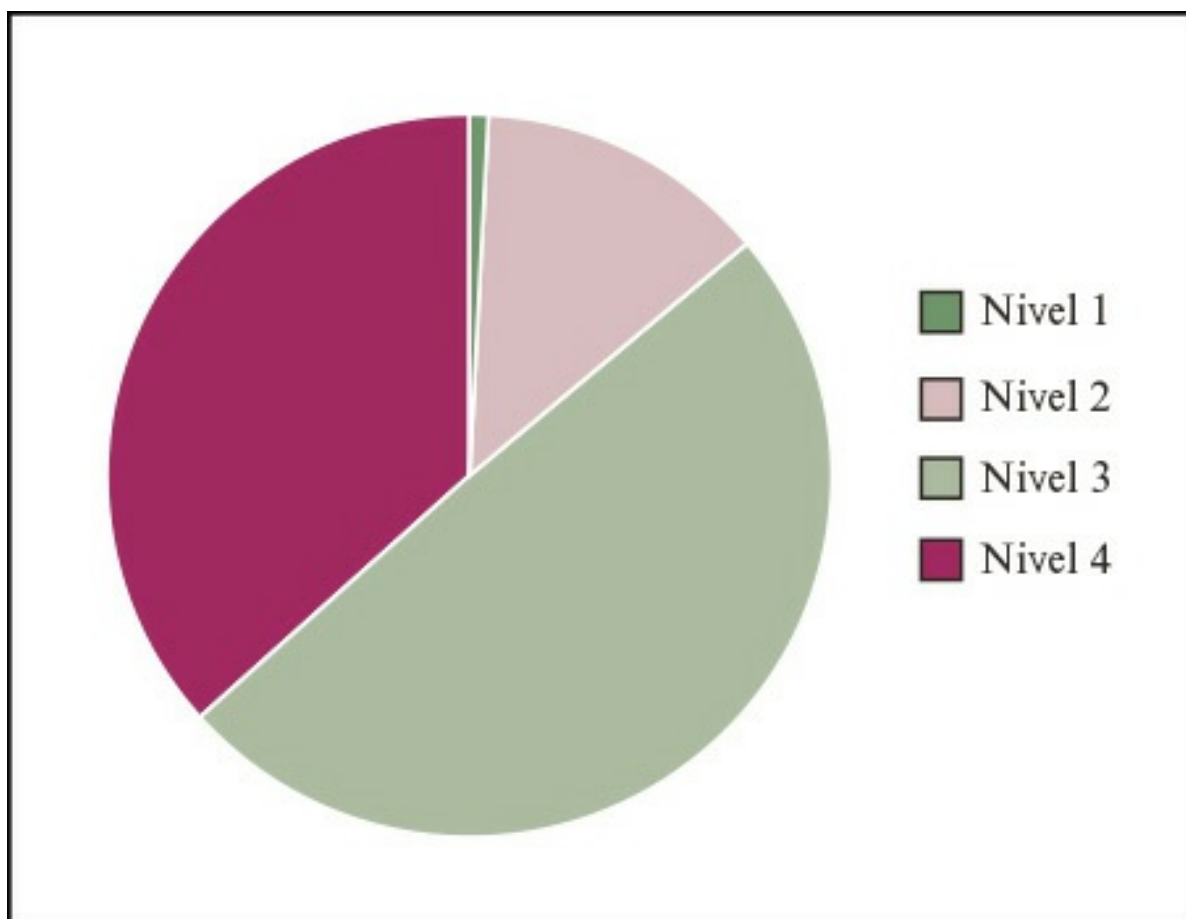


Figura 18.2.—Porcentaje de informes en cada nivel de calidad.

1.2.2. Satisfacción de los estudiantes y valoración de la experiencia

Como anunciábamos más arriba, los estudiantes valoraron la innovación educativa, así como su propia implicación y satisfacción. En la tabla 18.1 se observa que, para todas las variables cuantitativas relativas a esta autoevaluación y valoración, la media es superior a la mitad de la escala (es decir, superior a 3). Para confirmar la significación de estas diferencias realizamos pruebas *t* para una muestra con el valor de prueba igual al punto medio de la escala. Los resultados confirmaron que todas las medias fueron significativamente superiores (a nivel $p < 0,01$) al punto medio de la escala. Por tanto, podemos afirmar que los alumnos percibieron positivamente la actividad.

Con el objeto de comparar cuáles eran los elementos más destacados positivamente se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias (pruebas *t* para

muestras relacionadas). El grado de implicación con la tarea («Creo que me he implicado en la tarea») fue el elemento significativamente ($p < 0,01$) más valorado por los estudiantes, seguido, a igual nivel de importancia ($p > 0,01$), por la relevancia concedida a la actividad para la formación docente («Me ha resultado útil la tarea de análisis de caso para mi formación como futuro docente») así como el interés que les suscitaba el caso («Me ha parecido interesante el caso que he analizado»). En el resto de análisis por pares nos encontramos con diferencias significativas ($p < 0,01$) entre todos los ítems, quedando ordenados tal como se puede consultar en la tabla 18.1 (véase el valor de las medias).

Por último, el análisis de correlaciones de las puntuaciones que podemos observar en esa misma tabla 18.1 muestra que todos los ítems están muy interrelacionados y todas las correlaciones son significativas con la satisfacción global, por lo que parece evidente que son elementos esenciales para evaluar la satisfacción con la innovación educativa. Por otra parte, resulta algo llamativo que el ítem relativo a su propia implicación tenga menor peso en sus relaciones con el resto de variables.

TABLA 18.1
Correlaciones Pearson entre las variables de la autoevaluación y valoración de la experiencia por parte del estudiante

	1	2	3	4	5	6	7
1. Caso interesante.							
2. Análisis interesante.	0,58						
3. Útil para integrar información.	0,42	0,47					
4. Útil en mi formación.	0,56	0,55	0,60				
5. Implicación.	0,25	0,27	0,16 ^a	0,16 ^a			
6. Asistencia recibida.	0,48	0,47	0,44	0,45	0,14 ^a		
7. Satisfacción global.	0,57	0,63	0,61	0,64	0,26	0,68	
Media	3,91	3,80	3,71	4,00	4,45	3,69	3,80
Desviación típica	0,88	0,81	0,98	0,84	0,64	1,00	0,92

Nota: Todas las correlaciones fueron significativas al nivel $p < 0,01$, excepto en aquellos datos con el superíndice *a*, donde lo fueron a $p < 0,05$.

1.2.3. ¿Qué observaciones hicieron los estudiantes?

De los 211 participantes que contestaron el cuestionario, 34 (16,11 por 100) realizaron una o varias observaciones sobre la innovación educativa. En total

contamos con 83 unidades de información, que hemos clasificado en 11 categorías basándonos en el análisis de su contenido siguiendo los planteamientos de la *Grounded Theory* de Henwood y Pidgeon (2003). En la tabla 18.2 se especifica cada categoría, algún ejemplo prototípico y la frecuencia de comentarios vertidos sobre las mismas.

TABLA 18.2
Categorías de información relativas a las observaciones sobre la experiencia de innovación educativa realizada por los estudiantes

Categoría	Ejemplos	f
Adecuación/dificultad	«Considero que el primer curso de la carrera es muy pronto para realizar algo de este tipo, debido a que los conocimientos, en muchos casos, no son demasiado extensos y aún estamos conociendo la universidad y los recursos que ésta nos aporta.» «[...] para hacer el caso hay que relacionarlo con dos asignaturas y hasta que no se ha dado el temario es difícil.»	17
Sugerencias de mejora	«Si seguís con ello, sería preferible dejar que cada persona esté con el grupo que quiera, no al azar.» «Creo que debería haber sido más fácil o haber recibido más ayuda, pautas o ideas.»	14
Utilidad y aplicabilidad	«Ha sido interesante sobreponernos a estas dificultades, nuevas para nosotros (como para el resto, por supuesto), y ver cómo poco a poco el informe iba saliendo.» «Es imprescindible para podernos enfrentar a situaciones semejantes en nuestra futura profesión.»	11
Coordinación	«Debería existir más consenso entre todos los tutores del proyecto.» «No estoy de acuerdo en que las horas de las tutorías se den fuera del período de clases.»	9
Evaluación negativa	«También creo que el trabajo se nos ha amontonado junto con otros y que tiene demasiado peso en cuanto a la nota.» «Al principio no estaba muy claro qué es lo que se pedía de nosotros a la hora de realizar el trabajo, y otra pega es la excesiva extensión del trabajo.»	9
Evaluación positiva	«La idea me parece muy buena, enriquecedora y positiva.» «Aplaudo la iniciativa de llevar a cabo trabajos de investigación como éste.»	7
Trabajo en equipo	«También me gustaría recordar, haciendo referencia a las reuniones del caso, que no por haber varias personas en un mismo espacio se está realizando trabajo en equipo...» «Creo que mi grupo ha cumplido con el objetivo y lo hemos sacado adelante bastante bien.»	5
Estrés	«Hay gente que aprovecha el trabajo de los demás para no hacer gran cosa, lo cual es muy frustrante.» «Me ha provocado un estado de estrés e inquietud bastante elevado, al no tener demasiado claro lo que debíamos hacer.»	4
Tiempo	«Se necesita mucho tiempo para hacer el PID.»	3

	«Me ha llevado muchísimo más tiempo del que había estipulado para esta actividad (búsqueda de información, lectura de manuales, etc.), pero creo que no cae en «saco roto» y me ha enseñado muchas cosas.»	
Esfuerzo	«Ha requerido un gran esfuerzo de grupo, así como también esfuerzo personal de investigación.» «Lo hemos sacado bastante bien adelante. Eso sí, nuestro trabajo nos ha costado.»	2
Comentarios sobre el caso	«No sé si otros casos eran más interesantes, pero el mío personalmente no me ha parecido muy interesante.» «Exactamente el caso que me ha tocado trabajar no era un caso del cual se podía sacar mucha información.»	2

Alrededor del 20 por 100 de los comentarios se han referido al grado de adecuación de la actividad propuesta para el curso y nivel formativo de los estudiantes y/o del nivel de dificultad percibido. Así nos encontramos con estudiantes que realizaron comentarios sobre la inadecuación de la metodología para el primer curso, por tratar de integrar dos asignaturas, ser el primer trabajo de este tipo que realizaban y estar desorientados. Aunque también contamos con un estudiante que señaló que no le había resultado difícil la actividad (por ejemplo, «no he encontrado mucha dificultad en llevarlo a cabo a través de las pautas que me hacían llegar mis compañeros»).

En segundo lugar, nos encontramos con cerca del 17 por 100 de unidades de información referidas a las sugerencias vertidas con objeto de optimizar la innovación educativa. Así, señalaron que esta metodología sería más adecuada para cursos superiores, que requeriría de una mayor coordinación entre los profesores, más pautas o guías para su resolución y la posibilidad de realizar el ejercicio de manera individual.

Muy cercanas, por el número de comentarios realizados (13 por 100), están las apreciaciones sobre la utilidad de la experiencia referida al proceso de sobreponerse a la dificultad de realizar la tarea, y también de la aplicabilidad de la experiencia, al tratarse de ejemplos propios de la labor docente y por su facilidad y atractivo.

Casi el 11 por 100 de la información aportada se refería a los problemas de coordinación docente, insuficiencia de tutorías o información para resolver el caso. No obstante, de los nueve comentarios, dos fueron positivos y destacaban el esfuerzo de los tutores por asesorarles cuando surgieron las dudas.

Los estudiantes también realizaron diversas valoraciones de la innovación educativa; el 8,43 por 100 fueron apreciaciones positivas, unas más globales (por ejemplo, «la experiencia con el caso ha sido en general muy positiva») y otras más concretas, pues señalaban la idoneidad de llevar a cabo estas actividades en clase (por ejemplo, «[...] el trabajo es una idea muy buena para trabajarla en clase»). No obstante, se filtraron asimismo comentarios negativos, que supusieron el 10,84 por 100 del total, relativos fundamentalmente a la relación entre el trabajo invertido y la nota correspondiente, la fecha de entrega del trabajo y la incertidumbre con respecto a las tareas que debían realizar en un primer momento.

Finalmente, detectamos otras categorías de información menos numerosas, pues en total no llegan al 20 por 100 del total de unidades de información, pero que resultan igualmente interesantes. Por una parte, nos encontramos comentarios sobre la cantidad de tiempo dedicado al trabajo, las implicaciones de realizar el trabajo en equipo (tres negativos y dos positivos), el estrés que supone la realización del trabajo integrando contenidos de dos asignaturas, el esfuerzo que conlleva, y únicamente dos comentarios sobre algunos casos que no les resultaron tan satisfactorios como al resto.

2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Por una parte, se presenta la estrategia de evaluación seguida, para pasar a continuación a describir los resultados de dicha autoevaluación y satisfacción de la propia actuación del profesorado implicado en el desarrollo y la coordinación con los compañeros. Por otra parte, se analizan sus percepciones sobre la idoneidad y utilidad de la metodología para el alumnado, señalando las fortalezas y dificultades detectadas en su articulación y aplicación, y por último algunas sugerencias de mejora.

2.1. Evaluando la percepción del profesorado sobre la innovación educativa

Al finalizar el período de evaluación, y una vez entregadas las actas de notas, se invitó a través de *e-mail* al profesorado implicado a responder a un autoinforme, al que accedían mediante un enlace a una página web (véase en el anexo 3). Para ello, se les informaba de que, además de las opiniones del alumnado, se requería recoger de manera formal las valoraciones del profesorado implicado sobre diferentes aspectos del proceso de innovación educativa, con el objeto de valorar la experiencia. Se les propuso un plazo de una semana para su cumplimentación, de modo que la evaluación se realizara antes del período vacacional estival.

Una vez recogida la información relativa a la identificación del grado de Magisterio (Educación Infantil o Educación Primaria) y del grupo en el cual imparten la docencia, así como del caso que habían tutorizado, el autoinforme evaluaba las siguientes cuestiones:

- *Valoración de la metodología ABP para aplicarla en colaboración con profesores de otra asignatura:* «Me ha parecido interesante emplear la metodología basada en problemas en colaboración con profesores de otra asignatura».
- *Idoneidad de los casos tutorizados:* «Me han parecido apropiados los casos que he tutorizado», «Los casos tutorizados han permitido integrar contenidos de las dos asignaturas».
- *Idoneidad de la actividad para alumnado de primer curso:* «Creo que la

actividad propuesta es adecuada al nivel de competencia del alumnado de primer curso».

- *Utilidad percibida de la metodología para la formación del alumnado como futuros docentes*: «Considero que es muy útil la metodología propuesta para la formación del alumnado como futuros docentes».
- *Satisfacción con la coordinación con los compañeros*: «Creo que me he coordinado satisfactoriamente con mis compañeros en el seguimiento y evaluación de esta metodología docente».
- *Implicación en el desarrollo de esta metodología*: «Creo que me he implicado en el desarrollo de esta metodología».
- *Adecuación de la orientación/asistencia proporcionada al alumnado*: «Creo que la orientación/asistencia que he proporcionado al alumnado ha sido adecuada».
- *Satisfacción global con la experiencia*: «Globalmente, estoy satisfecho con la experiencia de esta metodología».

Los profesores respondieron a las preguntas anteriores mostrando su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

Al final del autoinforme se planteaban tres preguntas abiertas para recoger sus opiniones sobre las *fortalezas* y las *debilidades-dificultades* que habían detectado en el desarrollo de esta innovación educativa, así como sus *propuestas de mejora* de cara a nuevas ediciones.

2.2. Resultados de la satisfacción del profesorado con la puesta en marcha y efectos de la metodología ABP

2.2.1. Autoevaluación y satisfacción con la experiencia

En términos generales, el profesorado ha señalado que les había parecido interesante emplear la metodología ABP en colaboración con otros profesores; también informaron del hecho de que se habían implicado y mostraron una satisfacción global con la experiencia (véase figura 18.3). Fue menor su satisfacción respecto a la coordinación con los compañeros, pues la puntuación media no fue significativamente superior al punto medio (3) de la escala ($p > 0,10$), y aunque también fue menor la valoración que hicieron de la asistencia proporcionada al alumnado, las puntuaciones se situaron significativamente ($p < 0,01$) en el lado positivo de la balanza.

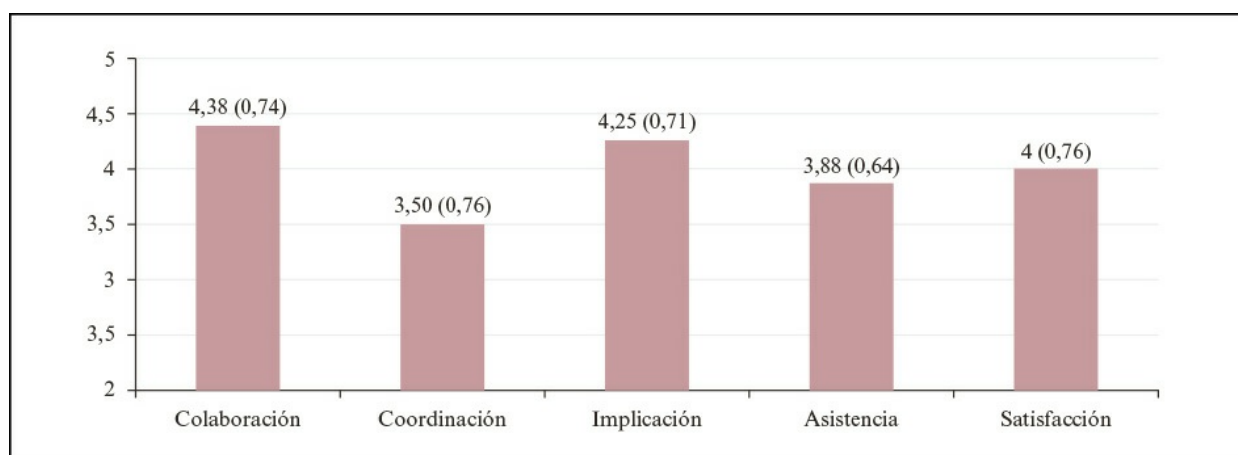


Figura 18.3.—Medias y desviaciones típicas en las variables sobre la autovaloración y satisfacción del profesorado.

2.2.2. Fortalezas, debilidades y propuesta de mejora de la metodología

Las respuestas dadas por el profesorado a la idoneidad de los casos tutorizados y la utilidad de los mismos para integrar contenidos y formar a futuros docentes han sido muy positivas. Como podemos ver en la figura 18.4, las puntuaciones sobre la idoneidad ($p < 0,01$), utilidad ($p < 0,01$) e integración ($p < 0,05$) se sitúan significativamente por encima de la media de la escala de respuesta; no fue así para la valoración que los profesores hicieron de la adecuación de la actividad docente al nivel de competencia del alumnado de primer curso ($p > 0,10$).

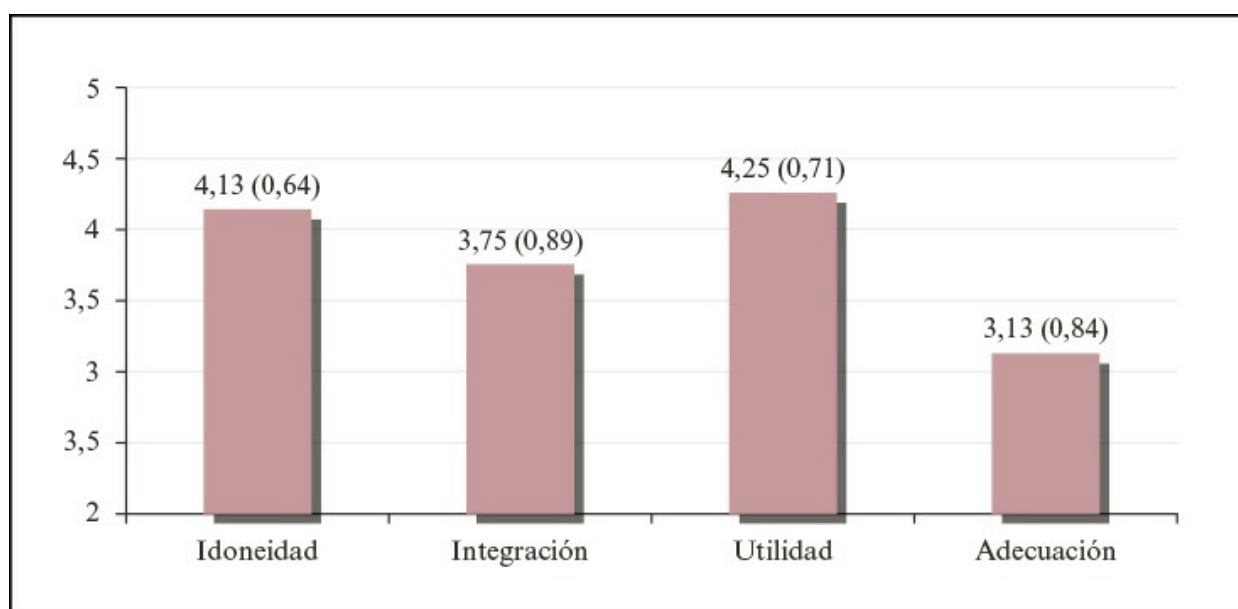


Figura 18.4.—Medias y desviaciones típicas en las variables relativas a la idoneidad y utilidad de la metodología según el profesorado.

Atendiendo en detalle a las puntuaciones, en relación a la idoneidad de los casos tutorizados cinco de los ocho profesores afirmaron su acuerdo con que los casos

tutorizados eran apropiados, dos mostraron el máximo acuerdo y tan sólo uno de los profesores indicó un acuerdo moderado.

La potencialidad de los casos para integrar los contenidos de las dos asignaturas también fue mantenida por seis de los profesores, e incluso uno de ellos mostró el máximo acuerdo; de los otros dos profesores, uno consideró que sus casos no lograban integrar totalmente los contenidos y otro que lo hacían pero de una manera moderada.

Más positiva fue la valoración que el profesorado hizo de la utilidad de la innovación educativa para la formación del alumnado como futuros docentes, de tal manera que tan sólo uno de ellos mantuvo una postura moderada, cuatro mostraron su acuerdo con dicha afirmación y tres expresaron el máximo acuerdo.

En cuanto al grado de adecuación de la actividad docente al nivel de competencia del alumnado de primer curso, las puntuaciones fueron más moderadas. Así, por ejemplo, ninguno de los profesores mostró el máximo acuerdo a dicha afirmación, presentando dos de ellos su desacuerdo, tres un acuerdo moderado y otros tres profesores su acuerdo.

Por otra parte, realizamos un análisis cualitativo de contenido (Henwood y Pidgeon, 2003), con la información que los profesores aportaron a las preguntas abiertas relativas a las fortalezas y debilidades (es decir, mayores dificultades) que habían detectado en el desarrollo de esta experiencia de innovación educativa.

Consecuencia del primer análisis se han obtenido cuatro categorías (véase tabla 18.3) que recogen fortalezas derivadas de la posibilidad de integrar aprendizajes procedentes de más de una asignatura, su aplicabilidad y utilidad percibida; la posibilidad de aprender de la praxis y conocimientos de los compañeros; y su facilidad para motivar y generar implicación en su desarrollo. En dicha tabla se recogen las categorías, así como los ejemplos relativos a cada una de ellas y la frecuencia de su ocurrencia, entendida ésta como el número de profesores que hacen comentarios referidos a cada categoría.

TABLA 18.3

Categorías de información relativas a las fortalezas de la experiencia de innovación educativa según los profesores

Categoría	Ejemplos	f
Integración de aprendizajes	«Poder trabajar por casos en ambas asignaturas e incorporar contenidos supone una oportunidad metodológica para los alumnos, y un posible fomento de competencias de reflexión, redacción...» «Ha reforzado la reflexión y la transferencia en los alumnos.»	5
Utilidad y aplicabilidad	«Esta experiencia basada en análisis de casos reales o cuasi-reales [...] ayuda al alumnado a sentir, pensar y actuar como si fuera un profesional.» «Ha presentado a los alumnos una aproximación válida a la complejidad del aula y del proceso de aprendizaje.»	4
Aprender de otros	«Oportunidad de aprender de todos y colaborar con otros docentes.» «La visión que tiene el profesorado de lo que se hace en otras asignaturas del mismo	4

compañeros	curso.»	
Motivación e implicación	«Los estudiantes, en su mayoría, parecían motivados por la experiencia. Me ha resultado muy motivadora.» «El realismo de los casos contribuye a que los alumnos se impliquen en su propio aprendizaje.»	2

En cuanto al análisis de contenido realizado con las respuestas sobre las mayores debilidades-dificultades y las propuestas de mejora que los profesores han detectado durante el desarrollo de esta actividad de innovación educativa, se obtuvieron dos categorías, relativas a la dificultad de coordinación y organización, por un lado, y a la metodología de la innovación educativa, por otro (véase tabla 18.4).

TABLA 18.4
Categorías de información relativas a las dificultades y a las propuestas de la mejora para la experiencia de innovación educativa según los profesores

Categorías	Dificultades		Propuestas de mejora	
	Ejemplos	f	Ejemplos	f
Dificultad de coordinación y organización	«La dificultad en coordinar un equipo de ocho profesores/as tan heterogéneo en horarios y dedicación en la UC.» «La dificultad logística para reunirse de algunos grupos compuestos por alumnos repetidores.»	7	«Mejorar la coordinación entre el profesorado y establecer unos criterios de actuación más claros y definidos.» «No requerir de seminarios extra para hacer el seguimiento, sino que se podría integrar dentro del programa de la asignatura.»	8
Metodología de la innovación educativa	«La falta de conocimientos previos de los estudiantes, por ejemplo en búsqueda de información.» «Gran diversidad de personas, tutores y casos; especialmente el primer caso ha generado diferencias en grado de orientación y en criterios de exigencia en evaluación.»	6	«Necesidad de competencias previas en relación a búsqueda de información, citación y redacción académica. Por ello puede llevarse a cabo en cursos posteriores como metodología propuesta.» «Casos más equilibrados (mismo nivel de complejidad y grado de conexión con las asignaturas).»	3

La categoría de la dificultad de coordinación y organización fue apuntada por la práctica totalidad de los docentes implicados. Fundamentalmente, los comentarios giran en torno a la dificultad de coordinación entre el profesorado, debido a que son profesores de dos asignaturas diferentes y a su heterogénea dedicación docente y disponibilidad horaria. En este sentido, proponen mejorar la coordinación y establecer criterios de actuación más precisos. También señalan la dificultad que ha tenido el alumnado en reunirse entre ellos y en las tutorías con el profesorado. En este sentido, recordemos que los trabajos grupales eran actividades no presenciales y que las tutorías con el profesorado se celebraban en horario no lectivo. Como alternativa, los docentes proponen la integración de los posibles seminarios y tutorías en horario

presencial, aunque esto suponga que no puedan estar presentes los dos tutores al mismo tiempo, por incompatibilidad horaria.

Con respecto a la categoría de la metodología seguida en esta innovación educativa, los docentes hicieron observaciones sobre las dificultades y propuestas de mejora relacionadas con la falta de conocimientos previos de los estudiantes, el diseño de los casos y la dificultad en la aplicación de dicha metodología, debido fundamentalmente al grado de diversidad de docentes implicados y de los grupos de estudiantes, así como de los contenidos de los casos.

En la tabla 18.4 se recogen dichas categorías, así como los ejemplos relativos a cada una de ellas y la frecuencia de su ocurrencia.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El EEES supone la oportunidad de desarrollar metodologías activas en la formación del futuro maestro (Martín, Calleja y Navarro, 2009; Plaza et al., 2010), así como la actualización del docente universitario en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2004). Con esta misión diseñamos la innovación educativa que se ha presentado en este libro y evaluado en este capítulo.

De la valoración realizada podemos destacar la elevada satisfacción de los estudiantes con la innovación educativa, así como su implicación en la resolución del caso propuesto. Esta experiencia y los casos analizados les parecieron interesantes y de utilidad para su formación como docentes. Los estudiantes también aportaron casi un centenar de observaciones relativas a la adecuación de la experiencia, utilidad, aplicabilidad de la misma y propuestas de mejora. Sin duda, esto evidencia una vez más su implicación en esta experiencia y enriquece su desarrollo en siguientes ediciones.

No obstante, señalaron dificultades en su desarrollo, tales como falta de conocimientos previos, desorientación en el proceso de resolución del caso y falta de consenso entre los docentes. Algunas de estas dificultades forman parte del proceso del ABP (Barrows, 1998), pues estas actividades de aprendizaje implican problemas poco estructurados que admiten soluciones diversas, lo cual puede generar cierto desconcierto en los estudiantes, sobre todo si se parte de una cultura educativa carente de este tipo de experiencias. Además, suponen un acicate en el desarrollo de sus competencias de autorregulación (Hmelo-Silver, 2004) y de trabajo en equipo (Chanlin y Chan, 2004; Hmelo, Gotterer y Bransford, 1997), pues deben fijar metas, consensuarlas y supervisar su grado de ejecución. Es por ello que durante este trabajo autónomo (individual y en equipo) las orientaciones del docente serán imprescindibles (Kirschner, Sweller y Clark, 2006), y las faltas de consenso entre los mismos en sus orientaciones, valoradas de manera negativa.

Por otra parte, los resultados muestran que los estudiantes resolvieron con éxito la actividad. En concreto, el 86 por 100 de los equipos de alumnos elaboró informes de calidad, con notas correspondientes a las calificaciones de Notable y Sobresaliente. Alcanzar tal resultado implicó por parte del alumnado llevar a cabo tareas diversas.

Los estudiantes revisaron detenidamente los casos para identificar factores críticos, buscaron y estudiaron información sobre los mismos, emplearon tal información para interpretar teóricamente el caso, idearon posibles soluciones para los casos y plasmaron todo ello en un informe. Todo eso exige manejar conceptos propios de las materias de Psicología y desplegar habilidades de autorregulación, discursivas y de trabajo en equipo (salvo en un equipo, los alumnos lograron colaborar con sus compañeros en pro de una meta común).

Por tanto, parece que logramos despertar en alguna medida la motivación intrínseca de los estudiantes y un aprendizaje profundo de los contenidos de las materias, al permitir el uso de sus conocimientos de forma productiva, tal como se obtuviera en estudios previos (Walker y Leary, 2009). Así pues, el balance es positivo no sólo en términos fríos (resultado académico) sino en términos cálidos (la experiencia de aprendizaje).

En general, la percepción de los ocho profesores responsables de la experiencia de innovación educativa es también positiva, como viene siendo habitual entre los docentes universitarios implicados en la práctica de metodologías activas (Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004; Briones y Vera, 2012). En este sentido, destacamos que se sintieron implicados y satisfechos con la metodología ABP desarrollada en colaboración con otros compañeros, aunque manifestaron cierta inquietud en aspectos de coordinación.

El profesorado destacó como fortalezas de la metodología ABP su capacidad para integrar conocimientos entre las dos asignaturas, visibilizar situaciones cotidianas de la docencia y promover que los estudiantes exploren sus competencias personales, grupales y profesionales.

Las principales dificultades y propuestas de mejora observadas por el profesorado se relacionan con la coordinación y organización de la experiencia, así como con el reto de manejar el alto grado de diversidad de los perfiles docentes, los grupos de estudiantes y los contenidos de los casos.

Hemos realizado un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) con objeto de sintetizar la información derivada del estudio de las valoraciones realizadas por el alumnado y el profesorado (véase figura 18.5). El análisis DAFO supone una técnica imprescindible para el diagnóstico en el ámbito de la Educación (Trujillo, 2010). Contempla tanto elementos internos (debilidades y fortalezas) como contextuales (amenazas y oportunidades), y de esta manera facilita la comprensión y comunicación de nuestra experiencia de innovación educativa.

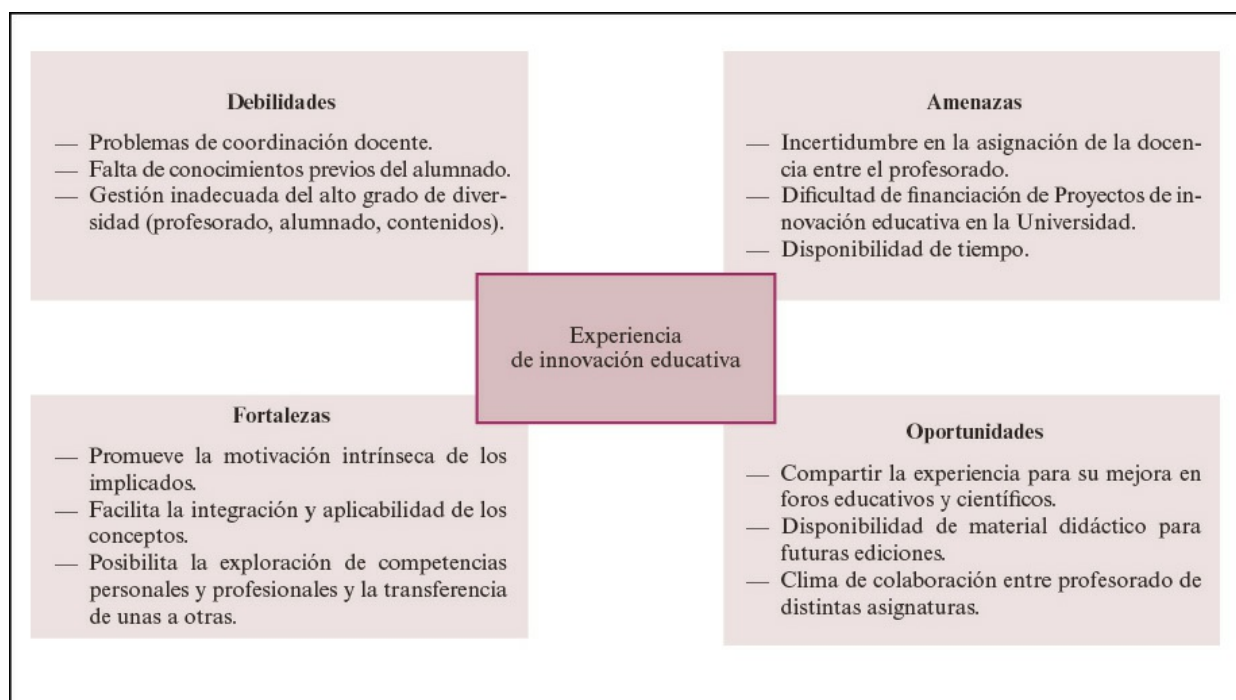


Figura 18.5.—Análisis DAFO derivado del análisis de la información facilitada por el alumnado y los docentes implicados en la experiencia de innovación educativa.

Partiendo del análisis DAFO, proponemos una serie de recomendaciones con el objeto de optimizar la réplica de esta innovación en cuanto a su diseño, desarrollo y aplicación de la metodología ABP, la colaboración docente y la integración de asignaturas en la formación de docentes:

- Fortalecer la coordinación docente a través del diseño conjunto y manejo de rúbricas claras y precisas, protocolos de actuación y modelos de casos resueltos, así como de reuniones periódicas con objeto de consensuar las decisiones a tomar derivadas del desarrollo de la metodología.
- Garantizar la formación previa del alumnado en cuanto a búsqueda de información, trabajo en equipo y autogestión de las actividades académicas, por ejemplo mediante cursos transversales específicos o preuniversitarios tutoriales y/o tutorías específicas.
- Mantener disponible la información relativa al procedimiento de la resolución de los casos, calendario de tutorías, fechas de seguimiento y entrega de trabajos.
- Contemplar al inicio de la experiencia la resolución conjunta de un caso prueba que facilite el comprensión de la actividad a realizar, así como animarles a que elaboren un organigrama que integre las funciones de cada miembro del grupo y los tiempos dispuestos para la resolución, tutorías y entregas de trabajos.
- Tener presente que en el desarrollo de experiencias de innovación educativa de este tipo se debe garantizar la implicación del profesorado y alumnado en un clima de colaboración centrado en la resolución de escenarios reales o cuasi-reales, con objeto de explorar y potenciar competencias personales, grupales y

profesionales.

REFERENCIAS

- Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M. P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.
- Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62 (9), 630-633.
- Briones, E. y Vera, J. (2012). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): percepción de carga de trabajo y satisfacción con la metodología*. Comunicación presentada en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander.
- Chanlin, L. y Chan, K. (2004). Assessment of PBL design approach in a dietetic web-based Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 31 (4), 437-452.
- Henwood, K. y Pidgeon, N. (2003). Grounded Theory in Psychological Research. En P. M. Camic, J. E. Rhodes y L. Yardley (eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in methodology and design*. Washington: American Psychological Association.
- Hmelo, C. E., Gotterer, G. S. y Bransford, J. D. (1997). A theory-driven approach to assessing the cognitive effects of PBL. *Instructional Science*, 25, 387-408.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Martín, C., Calleja, M. A. I. y Navarro, J. I. (2009). La naturaleza humana en la Psicología del Desarrollo. En C. Martín y J. I. Navarro (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Plaza, F. J., Gómez, E., López, A. C. y Fernández-Fuertes, A. A. (2010). Reflexiones en torno a una experiencia de Evaluación Continua en el EEES. *Docencia e Investigación*, 20, 11-32.
- Trujillo, F. (2010). *El análisis D.A.F.O. en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación*. Retirado el 11 de diciembre de 2012 de: <http://www.educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>.
- Walker, A. y Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 12-43.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Disponible en http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf.

Anexos

ANEXO 1. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL INFORME DEL CASO ELABORADO POR LOS ESTUDIANTES ([Descargar](#) o [imprimir](#))

Valoración global

Excelente

Medio

Pobre

Capacidad de análisis

*¿Diseciona adecuadamente el caso? ¿Identifica factores o elementos críticos del mismo?
¿Considera múltiples elementos/perspectivas? ¿Están todos bien articulados?
¿Las soluciones propuestas se desprenden del análisis? ¿Las soluciones son una respuesta a los
problemas identificados y tienen en cuenta las particularidades del caso?*

Excelente

Medio

Pobre

Fundamentación

*¿Maneja fuentes documentales? ¿Cuántas? ¿Son de calidad?
¿Conecta los contenidos extraídos de esas fuentes con el caso? ¿Usa las fuentes para interpretar/resolver
el caso?
¿Usa las fuentes fiables para sostener sus afirmaciones?*

Excelente

Medio

Pobre

Redacción

*¿Usa oraciones cortas? ¿Usa adecuadamente puntos y comas?
¿Divide adecuadamente en párrafos?*

¿Comete faltas de ortografía y/o expresión?

Excelente

Medio

Pobre

Aspectos técnicos

¿Se ajusta al guión propuesto (resumen, análisis, soluciones, referencias)?

¿Ha citado/referenciado correctamente?

¿Hace un buen uso de los anexos?

¿Hace un buen uso de las comillas, cursivas, siglas, mayúsculas, cifras...?

Excelente

Medio

Pobre

**Nota:* Excelente = Más del 75 por 100 se ajusta a los criterios (entre 1,125 y 1,50); Medio = Del 50 por 100 al 75 por 100 se ajusta a los criterios (entre 0,75 y 1,125); Pobre = Sólo el 25 por 100 se ajusta a los criterios (menos de 0,75).

ANEXO 2. AUTOINFORME DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PID) ([Descargar](#) o [imprimir](#))

Evaluación de satisfacción con el PID

A continuación os pedimos vuestra opinión sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza del PID. Muchas gracias de antemano por vuestra participación.

Nombre y Apellidos

Señala a qué grado perteneces

- ☐ Primaria
☐ Infantil

Señala el grupo de grado al que perteneces

- ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

Indica el nombre del caso sobre el que te ha tocado trabajar

Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el PID en relación a la siguiente escala:

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Me ha parecido interesante la tarea de analizar un caso

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Me ha parecido interesante el caso que he analizado

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Me ha resultado útil la tarea de análisis de caso para integrar contenidos de las asignaturas

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Me ha resultado útil la tarea de análisis de caso para mi formación como futuro docente

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que me he implicado en la tarea

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que la orientación/asistencia que he recibido ha sido adecuada

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Globalmente, estoy satisfecho con la experiencia del trabajo de análisis de caso

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Otras observaciones que quieras aportar

Enviar

Con la tecnología de [Google Docs](#)

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

ANEXO 3. AUTOINFORME DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PID)
([Descargar o imprimir](#))

Evaluación de la satisfacción del profesorado con el proceso y resultados del PID

A continuación os pedimos vuestra opinión sobre diferentes aspectos del proceso del PID. Muchas gracias de antemano por vuestra participación.
*Obligatorio

Señala en qué grado impartes docencia *

- ☐ Grado Educación Infantil
☐ Grado Educación Primaria
☐ Otras enseñanzas universitarias
☐ Otras enseñanzas no universitarias

Señala el grupo de grado en el que impartes docencia: *

- ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

Indica el nombre de los casos de los que eras tutor/a *

Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el proceso y resultados del PID empleando la escala de 5 puntos propuesta (desde 1= nada de acuerdo, hasta 5= totalmente de acuerdo)

Me ha parecido interesante emplear la metodología basada en problemas en colaboración con profesores/as de otra asignatura:

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Me han parecido apropiados los casos que he tutorizado

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Los casos tutorizados han permitido integrar contenidos de las dos asignaturas

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que la actividad propuesta es adecuada al nivel de competencia del alumnado de primer curso

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Considero que es muy útil la metodología propuesta para la formación del alumnado como futuro/s docentes

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que me he coordinado satisfactoriamente con mis compañer@s en el seguimiento y evaluación de esta metodología docente

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que me he implicado en el desarrollo de esta metodología

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Creo que la orientación/asistencia que he proporcionado al alumnado ha sido adecuada

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

Globalmente, estoy satisfech@ con la experiencia de esta metodología

1 2 3 4 5

Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente de acuerdo

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has detectado en el desarrollo de esta experiencia educativa?

¿Qué destacarías como fortalezas de esta experiencia de innovación educativa?

¿Cuáles serían tus propuestas de mejora de cara a una nueva edición de dicha metodología?

Otras observaciones que quieras aportar

Con la tecnología de [Google Docs](#)

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Edición en formato digital: enero de 2016

Los derechos de la publicación serán destinados a una organización sin ánimo de lucro con fines educativos.

© Elena Briones Pérez (Coord.) y Alicia Gómez-Linares (Coord.)

© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2016

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15

28027 Madrid

piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3532-8

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Relación de autores	3
Precisiones en torno al uso del lenguaje	7
Prólogo	8
Bloque I. Innovando en la enseñanza-aprendizaje de la psicología para docentes	11
1. Introducción	12
Referencias	15
2. Las actividades de Aprendizaje Basado en Problemas	17
1. Un nuevo concepto de educación superior	17
2. ¿Qué son las actividades de ABP?	18
3. ¿Qué efectos tienen las actividades de ABP sobre el aprendizaje?	20
4. ¿Qué apoyos brindan los tutores durante las actividades de ABP?	23
5. ¿Cómo se definen los grupos de trabajo?	24
6. ¿Qué planes de estudios incorporan actividades de ABP?	25
Referencias	27
3. Aprendizaje y desarrollo psicológico I	30
1. Descripción de la asignatura	30
2. Competencias trabajadas	30
3. Resultados de aprendizaje	32
4. Objetivos	33
5. Contenidos y metodología	33
6. Sistema de evaluación	36
7. Bibliografía de la asignatura	37
Referencias	38
4. Formación en valores y competencias personales para docentes	39
1. Descripción de la asignatura	39
2. Competencias trabajadas	39
3. Resultados de aprendizaje de la asignatura	41
4. Objetivos de la asignatura	41
5. Contenidos y metodología	42
6. Evaluación de la asignatura	45
7. Bibliografía de la asignatura	46
Referencias	49
5. ¿Cómo desarrollamos la innovación educativa?	50
1. Integración de competencias comunes y distribución de tareas	50

2. Creación de los casos-problema	50
3. Elaboración de la rúbrica de evaluación y estructura del informe	52
4. Planificación y desarrollo de las sesiones de orientación dirigidas a los estudiantes	54
5. Revisión y preparación para la publicación de los ejercicios seleccionados	55
Referencias	56
Bloque II. Presentación de los casos resueltos	57
6. Primer caso: Cuando aparece un callejón sin salida	58
1. Descripción del caso	58
2. Resolución del caso	59
Referencias	66
7. Segundo caso: ¿Una píldora de empatía?	68
1. Descripción del caso	68
2. Resolución del caso	69
Referencias	75
8. Tercer caso: ¿Yo con vosotros jugar puedo?	77
1. Descripción del caso	77
2. Resolución del caso	78
Referencias	88
9. Cuarto caso: Juan se va y Marta no llega	90
1. Descripción del caso	90
2. Resolución del caso	91
Referencias	98
10. Quinto caso: Error de novato	99
1. Descripción del caso	99
2. Resolución del caso	100
Referencias	106
11. Sexto caso: Christian, un diamante en bruto	107
1. Descripción del caso	107
2. Resolución del caso	108
Referencias	117
12. Séptimo caso: ¿Un juego de niños?	118
1. Descripción del caso	118
2. Resolución del caso	119
Referencias	127
13. Octavo caso: ¿Hicimos algo malo?	129
1. Descripción del caso	129

2. Resolución del caso	130
Referencias	138
14. Noveno caso: Una historia X	140
1. Descripción del caso	140
2. Resolución del caso	141
Referencias	148
15. Décimo caso: El caso de Carlos	150
1. Descripción del caso	150
2. Resolución del caso	150
Referencias	157
16. Undécimo caso: Daniel, el travieso	159
1. Descripción del caso	159
2. Resolución del caso	160
Referencias	168
17. Duodécimo caso: Pedro, el amigo sabio	169
1. Descripción del caso	169
2. Resolución del caso	169
Referencias	177
Bloque III. Valoración de la experiencia educativa innovadora	179
18. Valoración de la experiencia de innovación educativa	180
1. Apreciaciones de los estudiantes	180
2. Percepción del profesorado de la experiencia de innovación educativa	187
3. Conclusiones y recomendaciones	192
Referencias	195
Anexos	196
Anexo 1. Rúbrica para la evaluación del informe del caso elaborado por los estudiantes	196
Anexo 2. Autoinforme de la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de innovación educativa (PID)	197
Anexo 3. Autoinforme de la percepción del profesorado sobre la experiencia de innovación educativa (PID).	198
Créditos	201