

## Tema 6: VARIABLES PSICOLÓGICAS DEL PROFESOR Y SU ROL DOCENTE

Fernando Doménech Betoret

*Estos tiempos de cambio, de globalización, y competencia internacional demandan un nuevo profesional, no sólo para operar en el cambio sino también para dirigirlo y guiarlo de acuerdo con unos valores humanos irrenunciables. Todos estos cambios que caracterizan la sociedad actual, y por ende nuestro entorno, nos llevan a replantear cómo debe ser la formación de los nuevos profesionales para atender las necesidades que la sociedad actual demanda. Esto, a su vez, nos lleva a cuestionar el papel del sistema educativo y la práctica docente en la formación de los alumnos y alumnas del siglo XXI. Algunos interrogantes que surgen de estas reflexiones son los siguientes: ¿A que se enfrentan los docente que pretenden educar en el siglo XXI?, ¿Qué tipo de alumnos y alumnas son los que asisten a las aulas actualmente?, ¿Qué contenidos deben enseñarse?, y en definitiva, ¿Qué tipo de competencias, habilidades y estrategias docentes deben desarrollar los profesores para formar a los futuros ciudadanos del siglo XXI?. Estas cuestiones se irán abordando desde deferentes perspectivas en los temas que se desarrollan a continuación .*

Seis bloques de variables en el estudio del profesor:

- 1.- **CREER** (Teorías implícitas)
- 2.- **SABER** (Conocimientos, dominio de la materia)
- 3.- **PODER** (Capacidad, Inteligencia, Competencias, Destrezas, etc.)
- 4.- **QUERER** (Motivación, "Querer es poder dice el refran")
- 5.- **SER** (Personalidad). "El profesor enseña más por lo que es que por lo que hace" en cuanto a conociminetos actitudinales.
- 6.- **HACER** (Comportamiento en aula/Metodología que utiliza). Dos roles **Instructor** (diseña, implementa diseño y evalúa) y **gestor del aula** (control y disciplina).

Un profesor será mejor o peor según sean estos bloques de variables.

## 1. PROFESOR COMPETENTE, PROFESOR EFICAZ.

### 1.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR “BUEN PROFESOR”?

Actualmente, no existe un consenso generalizado de lo que se entiende por "buen profesor". Existe una diversidad de criterios en función del enfoque o marco teórico en el que nos situemos. Para unos, un buen profesor es aquel que domina la materia, otros consideran que lo que distingue a un buen profesor son las habilidades que posee para transmitir el conocimiento, mientras que para otros un buen profesor es aquel que consigue que sus estudiantes aprendan y consigan buenos resultados en los exámenes, etc. Cuando a los estudiantes se les pide que valoren las cualidades que, en su opinión, debe poseer un buen profesor, estos suelen destacar los siguientes aspectos, enumerados por este orden: entusiasmo, claridad en la comunicación y relaciones cordiales con los alumnos (Cyrs, 1994).

Tradicionalmente, enseñar ha sido considerado como sinónimo de presentar información, en consecuencia, se asume que el mejor profesor será el que más y mejor información posea y secundariamente quien mejor sepa exponerla, considerando que debe primar el dominio de la materia sobre otras consideraciones, como la destreza como enseñante. Ello le legitima, a su vez, para juzgar el grado de dominio alcanzado por los estudiantes en la disciplina. Por el contrario, desde la concepción constructivista actual, un buen profesor sería aquel docente que sabe guiar, orientar y, en definitiva, ayudar a que sus alumnos adquieran un aprendizaje de calidad.

Por tanto, la ausencia de una teoría o modelo único de lo que se entiende por "buen docente" esta condicionando tanto la política de selección y formación del profesorado como su evaluación.

### 1.2. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.

¿Que tipo de alumno queremos formar en el siglo XXI?, esa ha sido la pregunta inicial que ha orientado el desarrollo del primer capítulo, pero, esa pregunta nuclear nos conduce a otra también de gran importancia: ¿Qué tipo de profesional se requiere? o también ¿Cómo debe ser la formación del profesorado encargado de formar, a su vez, a los futuros ciudadanos del siglo XXI?. Estas cuestiones están supeditadas a la respuesta que demos a la primera pregunta, ya que constituye el principal referente hacia donde debería orientarse la formación inicial del profesorado en la actualidad. Por tanto, una vez clarificada la primera cuestión, nos parece importante abordar las competencias docentes que se deberían desarrollar en el profesorado de secundaria.

La competencia es un constructo molar que hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. El Instituto Nacional de Empleo ha definido la competencia como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (citado por Zabalza, 2003, p. 71). Por tanto, para el desarrollo de cualquier competencia se requiere una combinación de conocimientos teóricos y prácticos (saber y saber hacer).

Zabalza (2003) se plantea cuál es el tipo de competencias profesionales que definen el perfil docente en la actualidad. Este autor en su estudio hace una relación de las principales competencias docentes que a su juicio deberían de poseer los profesores universitarios eficaces, y que podrían ser aplicables a los profesores de secundaria:

- I. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- II. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- III. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- IV. Manejo de las nuevas tecnologías.
- V. Diseñar la metodología y organizar las actividades
  - a) Organización de espacios
  - b) La selección del método
  - c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas
- VI. Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- VII. Tutorizar
- VIII. Evaluar
- IX. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- X. Identificarse con la institución y trabajar en grupo.

Por su parte, Arreola (2000) distingue cuatro grandes dimensiones o bloques de competencias que se deberían tener en cuenta en la evaluación de la enseñanza, y que por tanto deberían estar suficientemente desarrolladas en el profesorado para ejercer eficazmente su profesión:

#### 1. Competencia y dominio del contenido (content expertise dimension).

Esta dimensión se refiere al conjunto de habilidades, competencias, y conocimientos de un contenido específico, en el que cada profesor se ha especializado recibiendo entrenamiento y enseñanza avanzada. A los estudiantes (excepto los de cursos muy avanzados) no se les considera competentes para evaluar el grado en el que el profesor es competente en un determinado campo o área de conocimiento. De hecho, en un cuestionario bien elaborado, raramente se le pide al estudiante que evalúe el grado de competencia del profesor en un campo determinado (Arreola, 2000).

#### 2. Habilidades para impartir la clase (instructional delivery skills dimension).

Esta segunda dimensión se refiere a las habilidades instruccionales y características del profesor para a) comunicar con claridad la información, conceptos y actitudes, y b) promover o facilitar el aprendizaje creando los entornos de aprendizaje apropiados. Los cuestionarios administrados a los estudiantes para evaluar a los profesores casi siempre incluyen ítems referidos a las habilidades/destrezas y características del instructor (claridad en la exposición, entusiasmo, habilidad para motivar o captar el interés de los estudiantes, etc.).

#### 3. Habilidades relativas al diseño de instrucción/evaluación (instructional design skills)

Esta dimensión se refiere a habilidades de tipo técnico sobre a) diseñar, secuenciar y presentar experiencias que induzcan al aprendizaje de los estudiantes, y b) diseñar, desarrollar, e implementar herramientas, y procedimientos para evaluar los resultados conseguidos por los estudiantes. Si la instrucción se define como la actividad que induce al aprendizaje, y el aprendizaje se define como un cambio específico y duradero en la conducta del estudiante que se puede medir, implica que el profesor debe poseer las destrezas y habilidades necesarias para ejecutar las tareas y actividades implicadas en el aprendizaje. Estas destrezas o habilidades se refieren a diseñar pruebas de examen, formular objetivos, diseñar el programa de la asignatura, elaborar apuntes y otros materiales de apoyo, organizar las exposiciones y presentaciones para

conseguir el máximo impacto instruccional, etc. Desafortunadamente (con excepciones) la mayoría de los profesores universitarios han tenido poco entrenamiento, o entrenamiento no formal, para desarrollar este tipo de habilidades, incluidas en esta tercera dimensión (Arreola, 2000).

#### 4. Habilidades relativas a la gestión del curso (course management skills dimension)

Las actividades relativas a la gestión del curso también constituyen una importante dimensión. Esta dimensión incluye habilidades burocráticas para gestionar y hacer funcionar el curso, tales como cumplimentar las actas, poner las notas oportunamente, mantener y cumplir los horarios de oficina/tutoría, gestionar recursos para el curso, coordinarse con otros colegas, etc.

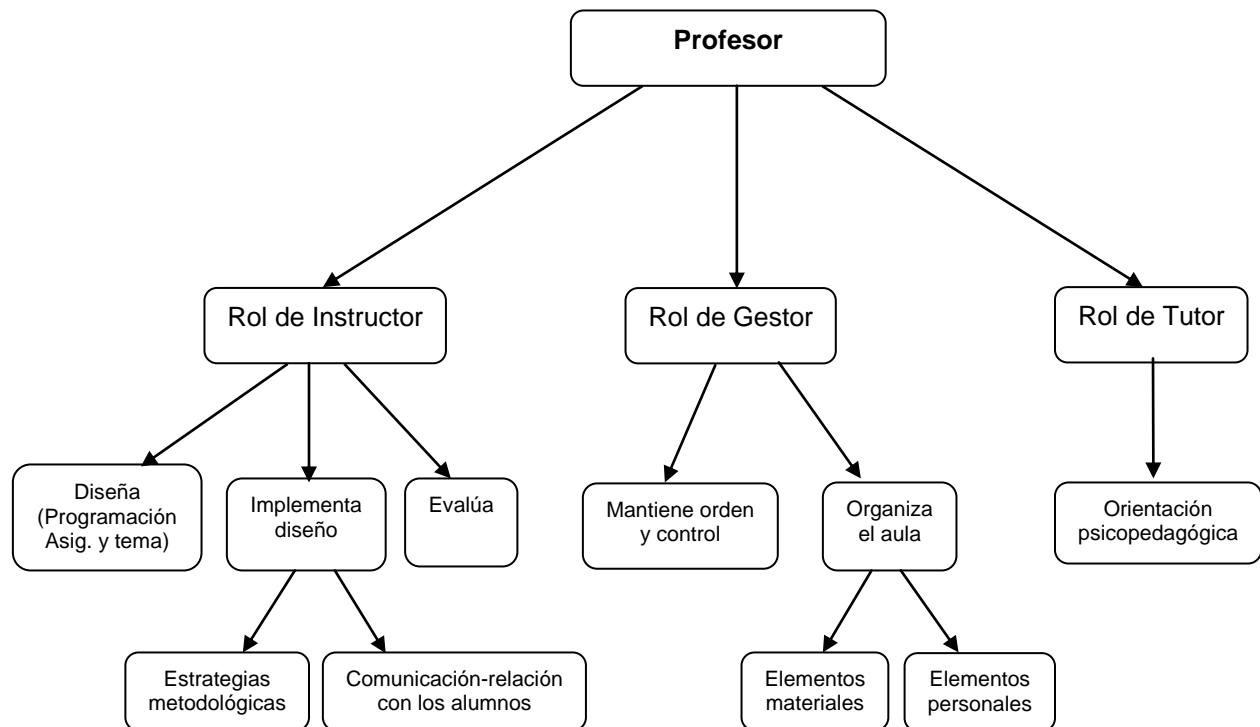


Figura 6.1. Competencias básicas del profesor en función de los roles que desempeña (Doménech, 2012).

### 1.3. MODOS DE ENTENDER LA EFICACIA DEL PROFESOR.

Al profesor eficaz se le define como *aquel que obtiene unos resultados favorables en el proceso E/A*, generalmente relacionado con el progreso de los alumnos.

La investigación desarrollada sobre la eficacia del profesor ha ido evolucionando con el tiempo. Simplificando, podemos diferenciar tres formas de afrontar el estudio de la eficacia del profesor en función del paradigma teórico de partida.

1. Centrado en la **personalidad** del profesor, basado en el paradigma presagio-producto. El lema que resume a este enfoque sería el siguiente: “Dime cómo eres y te diré cómo enseñas”. En la

enseñanza tradicional la eficacia del proceso de E/A estaba ligada a los rasgos personales del profesor. Según este planteamiento, el rendimiento de los aprendices dependía en gran medida de la manera de ser del profesor. Se hicieron numerosas investigaciones en este sentido tratando de descubrir las características que debía de poseer el profesor ideal pero no se llegó a resultados concluyentes. Es decir, “*no existe un perfil de profesor eficaz para todos los niveles ni para todas las materias cuya valía se fundamente en aspectos individuales de la personalidad*” (Rivas, 1997; p. 159).

2. Centrado en el **comportamiento** docente, basado en el paradigma proceso-producto. El lema que resume a este enfoque sería el siguiente: “Dime qué haces en clase y te diré cómo enseñas”. Es un planteamiento más actual que sostiene que el rendimiento de los estudiantes no depende de cómo es el profesor sino de lo que éste haga en el aula. Desde esta concepción, las investigaciones se han centrado en descubrir cuál es la lista óptima de pautas docentes que debe seguir el profesor en el aula para conseguir un aprendizaje de calidad. La mayoría de los estudios que se han realizado sobre eficacia docente lo han hecho desde el paradigma proceso-producto, tratando de establecer las conexiones entre “lo que el profesor hace y lo que el estudiante aprende como consecuencia de ese hacer del profesor”. Sin embargo, sería conveniente precisar y delimitar en qué comportamientos del profesor debemos centrar el estudio. Para muchos autores (Montero, 1992; Brophy y Good, 1986; Doyle, 1986; etc.) el constructo eficacia docente se refiere a dos grupos de comportamientos diferenciados pero estrechamente relacionados:

- Los comportamientos instructivos.
- Los comportamientos referidos a la organización, control y gestión del aula (classroom management).

Acciones estandarizadas a realizar por el profesor dentro del aula y tiempo estimado para cada una de ellas. Cuadro-resumen elaborado a partir de las aportaciones de representantes del Proceso-Producto

	<i>Sesión inicio de tema</i>	<i>Sesión intermedia</i>	<i>Sesión final de tema</i>	<i>Tiempo aproximado</i>
1ª. Enlazar con sesión anterior; ¿Qué vimos el día anterior?.	Sí	Sí	Sí	3'
2ª. Informar brevemente de la planificación del tema: ¿Qué vamos a ver hoy?	Sí			3'
3ª. Sondar lo que el estudiante ya sabe sobre el tema.	Sí			5'
4ª. Instrucción directa.	Sí	Sí	Sí	<b>Intercalar con actividades</b> 40'
5ª. Actividades cortas y dinámicas.	Sí	Sí	Sí	
6ª. Síntesis/Autoevaluación del aprendizaje del estudiante.			Sí	10'

\* Los pasos recogidos en el cuadro, se podrían condensar en la siguiente frase: “*diles lo que vas a decir, luego díselo y por último diles lo que has hecho*”.

3. Estudios más recientes apuntan, desde el cognitivismo, la idea de que la eficacia del proceso instruccional está más estrechamente relacionado con la **estructuración mental** que los profesores poseen de la SE que de lo que éstos hacen en el aula. Las investigaciones que se realizan en este sentido tratan de estudiar el pensamiento del profesor y cómo incide éste en la

eficacia docente. El lema que resumiría esta concepción quedaría expresado como sigue: “Dime cómo piensas y te diré cómo enseñas”, es decir; en función de las creencias y teorías personales que sostenga el profesor sobre la enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc. su comportamiento docente será de una forma o de otra ya que el pensamiento influye en la acción (Bandura, 1986).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar, entendemos por profesor eficaz aquel que es capaz de favorecer en sus alumnos un aprendizaje que sea útil y duradero; es decir, constructivo, contextualizado, activo, reflexivo, etc. Desde esta perspectiva, el profesor eficaz es aquel que sabe en cada momento cómo puede facilitar la construcción del conocimiento de sus estudiantes; y en consecuencia, cómo ajustar, de la mejor manera posible, la ayuda pedagógica en función de las características de la situación, del contenido y de los alumnos.

## 2. DEL ESTILO DE ENSEÑANZA A LA PERSPECTIVA DOCENTE

### 2.1. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Los estilos de enseñanza se pueden definir como las diferentes formas que tienen los profesores de desempeñar el rol docente (Díaz-Aguado, 1985), que se concreta y se observa a través de su conducta diaria de clase (forma de interactuar con los estudiantes, forma de explicar, forma de evaluar, forma de ejercer la disciplina, etc.). Los estilos docentes afectan tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, andamiajes, etc.) como a aquellas otras relativas a la organización y la vida del aula (organización de los espacios, los materiales y los tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.).

Los rasgos de personalidad del profesor constituyen un ingrediente importante en la explicación de los diferentes estilos, sin que puedan o deban reducirse a aquéllos.

Los investigadores trataron de identificar patrones globales de conducta que se repiten en el comportamiento de los maestros y relacionarlos con estilos de enseñanza. Uno de los primeros autores en clasificar estos patrones fue Flanders (1977) quien afirmó que el profesor podía adoptar dos estilos básicos:

- Un *estilo directo*: caracterizado por impartir los contenidos de forma expositiva, dar instrucciones directas, criticar la conducta de los alumnos, y justificar su autoridad.
- Un *estilo indirecto*: en el que el profesor plantea abundantes preguntas, anima a participar, acepta y clarifica las ideas de los estudiantes, alaba y estimula.

Flanders encontró que el estilo indirecto facilitaba la mejora del aprendizaje, y de actitudes favorables hacia el entorno escolar, mientras que el estilo directo la dificultaba. Sin embargo, estudios posteriores cuestionaron sus resultados, indicando que no siempre sucede así, por ejemplo, en los cursos de primaria el estilo directo se asocia con un mayor rendimiento, sin generar actitudes negativas. Actualmente los autores coinciden en señalar que no se puede hablar de que un estilo sea universalmente mejor que otro en todos los niveles ni en todas las áreas.

En general y como señala Kleine (1982), los estilos de enseñanza suelen representarse en una posición que se sitúa en un continuo entre dos variables dicotómicas cuyos nombres varían dependiendo del autor: *autoritativo-democrático*, *directo-indirecto*, *tradicional-progresista*, *centrado en el profesor-centrado en el alumno*, etc. (ver tabla 6.1.).

ESTILO DE ENSEÑANZA	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
AUTORITARIO, DIRECTO, TRADICIONAL, CENTRADO EN EL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomina la intervención del profesor y por tanto la pasividad del alumno.</li> <li>• El profesor critica a los alumnos y apela a su autoridad.</li> <li>• Existe un canal unidireccional de comunicación (Profesor→alumnos): el profesor expone sus propias ideas y opiniones.</li> <li>• Implica una organización vertical dentro del aula.</li> <li>• Inspirado en el paradigma conductista.</li> </ul>
DEMOCRÁTICO, INDIRECTO, LIBERAL, CENTRADO EN EL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor participación del alumno.</li> <li>• Potencia la independencia y autonomía del estudiante.</li> <li>• Existe bidireccionalidad en la comunicación del profesor con los alumnos (Profesor↔ alumnos): el profesor plantea preguntas y solicita las opiniones de los alumnos.</li> <li>• El tipo de organización establecida en el aula es horizontal.</li> <li>• Inspirado en el paradigma cognitivo.</li> </ul>

Tabla 6.1. Comparación entre estilos de enseñanza (Doménech, 2004).

Todos estos estilos son considerados globales, en el sentido de que afectarían a la totalidad de la actuación del profesor, y continúan teniendo vigencia actualmente.

Actualmente el estilo directo está desprestigiado. La mayoría de los psicólogos educativos afirman que la instrucción directa se limita a los objetivos de nivel inferior (memorización, comprensión, etc.) ignorando el pensamiento independiente de los estudiantes. Para estos autores las teorías del aprendizaje conductual están detrás de este estilo de enseñar. Con el auge de la perspectiva cognitiva se está descubriendo un elemento que durante mucho tiempo se había ignorado, el alumno. Al respecto, Rosenhine hizo un comentario (recogido por Woolfolk, A. 1990; p. 470) sobre que había que cambiar el estilo docente directo por otro más centrado en el alumno: “*Antes hacíamos preguntas a los estudiantes. Ahora nos damos cuenta que necesitamos enseñar a los estudiantes cómo formular preguntas*”. Se trata de algo muy diferente” (la actividad se está desplazando del profesor a los estudiantes).

## 2.2. LAS PERSPECTIVAS DOCENTES

Como apunta Montero (1991), desde el paradigma mediacional centrado en el pensamiento del profesor habrá que hablar de estilos de enseñanza “cognitivamente orientados”, que podemos encontrar englobados bajo el constructo teórico “perspectivas docentes”. Constructo que, siguiendo a autores como Tabachnik y Zeichner (1985) incluye pensamientos y acción docentes en una misma categoría de estudio (citados por Montero, 1991, p. 294). Para Tabachnik y Zeichner (1985) las perspectivas se concretan en “las direcciones en las que los profesores piensan acerca de su trabajo (por ej., metas, objetivos, concepciones de los alumnos, del currículum) y el grado en que esas creencias se corresponden con su acción en el aula” (p.2; cit. Por Montero, 1991, p.294).

Las perspectivas docentes parten de tesis comprensivas e integradoras, que intentan complementar y aunar los diferentes trabajos realizados a lo largo del tiempo bajo el epígrafe

estilos de enseñanza. De esta forma se reinterpretan los estilos de enseñanza desde la acción (comportamiento docente) y el pensamiento (creencias y concepciones docentes). La investigación educativa realizada desde el paradigma mediacional centrado en el profesor debe ser comprensiva, abordando de forma conjunta acciones y pensamiento (Clark y Peterson: 1989). Desde el análisis del comportamiento ponemos el énfasis en el análisis de las acciones instructivas y de gestión, desde el análisis del pensamiento en los procesos cognitivos que median en su comportamiento docente.

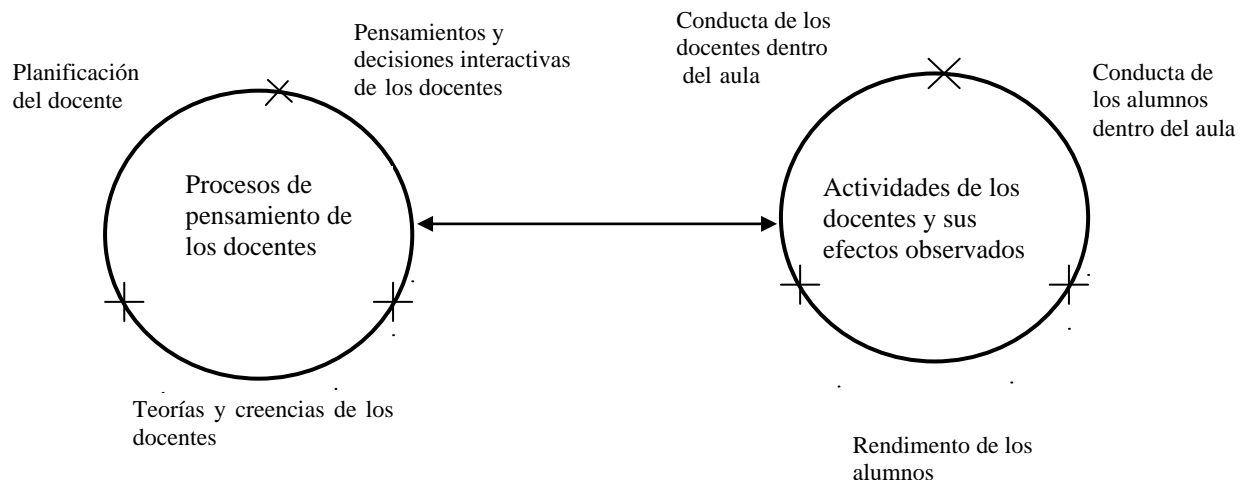


Figura 6.2. Modelo de Clark y Peterson (1989, p. 447) para estudiar el pensamiento de los docentes.

### 3. CREENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El pensamiento docente está en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Pero, a su vez, depende de las explicaciones y creencias, de los marcos teórico-prácticos que sobre la educación manejan los docentes cuando diseñan, intervienen o valoran sus prácticas educativas.

Los marcos explicativos que sobre la educación manejan los docentes podemos agruparlos en dos grandes teorías explicativas del hecho educativo. Una nos sitúa en nuestra tradición pedagógica: los modelos transmisivos. La otra, nos acerca a los planteamientos defendidos por las últimas líneas de investigación en psicología y pedagogía: las teorías constructivas de la enseñanza y el aprendizaje. Mientras los planteamientos transmisivos se encuentran detrás de la mayoría de las prácticas actuales y están en la base de las preconcepciones docentes que las fundamentan, las propuestas de mejora educativa parecen caminar principalmente de la mano de las concepciones constructivas y de las concepciones interaccionistas de la educación (Traver, 2004a). Una concepción transmisiva de la enseñanza-aprendizaje pone todo el peso de la educación en la figura del docente como modelo y fuente de educación, subordinando el aprendizaje a la enseñanza, siendo subsidiaria de una visión acumulativa del conocimiento que valora de manera prioritaria sus productos. Las *teorías constructivas de la educación* nacen de la concepción del alumno como un ser activo en referencia a los procesos intelectuales que pone en marcha en su aprendizaje. Esta teoría educativa pondrá el peso de la educación en el otro polo: el aprendizaje. Si el conocimiento es fruto de una interacción entre sujeto y objeto, será



esencialmente una construcción (Coll y Martí, 1991). Por tanto, valorará por encima de los productos los procesos de construcción de los aprendizajes. Mientras las visiones transmisivas centran sus explicaciones en uno de los dos polos de la educación, la enseñanza, y enfatizan el valor de los productos educativos, las visiones constructivistas se centran en el otro polo, el aprendizaje, y en el valor de los procesos.

Según Doménech (1999a, 1999b, 2004), Doménech y Gómez (2004) podemos caracterizar estos dos marcos teóricos en cuatro categorías de creencias en función de que el peso del análisis recaiga preferentemente en la enseñanza o el aprendizaje, el proceso o el producto (tabla 6.2.).

<b>TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO</b>	
<p style="text-align: center;"><b>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR</b> (Enfoque tradicional)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar.</li> <li>- La educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física).</li> <li>- El papel del profesor es de transmisor del conocimiento.</li> <li>- El alumno juega un papel pasivo-receptivo.</li> <li>- Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad.</li> <li>- La metodología es fundamentalmente expositiva.</li> <li>- Evaluación reproductiva.</li> </ul> <p><i>Escuela: un lugar para el saber</i> <i>Profesor: experto en contenido o transmisor</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO</b> (Enfoque cognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante.</li> <li>- El profesor no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes.</li> </ul> </li> <li>- El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.</li> <li>- El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción.</li> <li>- El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro.</li> <li>- La evaluación se centra en el proceso.</li> </ul> <p><i>Escuela: un lugar para pensar</i> <i>Profesor: enseñante</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO</b> (Enfoque humanista) (Psicoterapia)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad).</li> <li>- Importancia del desarrollo de destrezas socioafectivas y sociales (sentido crítico, reflexión).</li> <li>- El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia.</li> <li>- El diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. Critican la rigidez de la escuela en general.</li> <li>- El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones.</li> <li>- Importancia del aprendizaje cooperativo, diálogo y las interacciones.</li> <li>- Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados.</li> <li>- La evaluación es procesual.</li> </ul> <p><i>Escuela: un lugar para aprender a vivir y convivir</i> <i>Profesor: un educador</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PRODUCTO</b> (Enfoque conductista)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico.</li> <li>- Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos.</li> <li>- El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa.</li> <li>- El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos.</li> <li>- La enseñanza debe ser individualizada.</li> <li>- La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.</li> </ul> <p><i>Escuela: un lugar para saber y saber hacer</i> <i>Profesor: técnico</i></p>

Tabla 6.2. Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos (Doménech, 1999a, 1999b, 2004; Doménech y Gómez, 2004))

Las concepciones docentes pueden ser tanto fruto de la reflexión como de las presunciones y pueden actuar de forma consciente o inconsciente en su comportamiento en el aula. Mientras el pensamiento reflexivo es resultado de un acto consciente de análisis, reflexión, diálogo y

fundamentación de la práctica educativa, las presunciones son constructos que tomamos como verdaderos e incuestionables sin verificarlos (Doménech, 1999). Una presunción es un postulado que sostenemos y defendemos como verdadero y sobre el que apoyamos nuestro comportamiento docente sin que haya sido sometido a discusión o contraste público. Generalmente se nutre de la experiencia previa, de nuestras teorías personales o de los mitos que existen sobre la educación. Sólo haciendo explícitas las presunciones docentes podemos estar en condiciones de cuestionarlas y empezar a generar pensamiento docente reflexivo para guiar nuestra acción educativa.

## 4. LA CONDUCTA INSTRUCCIONAL DEL PROFESOR

### 4.1. LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Es imposible no comunicar. Todo comportamiento tiene un valor comunicacional, todo lo que se haga o no, tiene un valor de mensaje e implica comunicación. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre un valor de mensaje e influyen sobre los demás, que a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones, y por ende, también comunican. La comunicación implica un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta: verbal, postural, tonal, etc (ver figura 6.3.). Cualquier comunicación implica un compromiso, por tanto, define el modo en que el emisor concibe su relación con el *destinatario* (Cabrera, 2006).

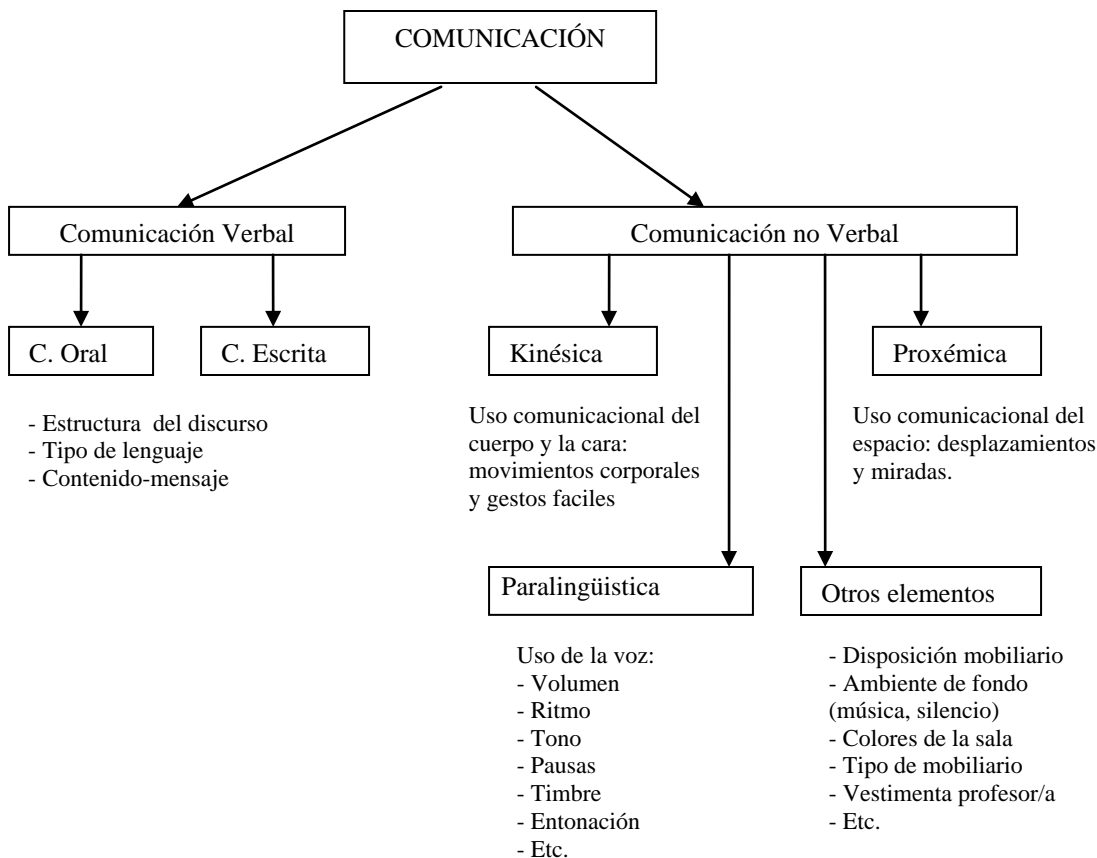


Figura 6.3. Clasificación de las formas de comunicar

Según Cabrera (2006), en la comunicación humana es posible referirse a los objetos de dos maneras distintas. Se les puede representar por un símil (dibujo, símbolo, gesto, etc.) o bien mediante una palabra. En el primer caso hablamos de *comunicación analógica* y en el segundo de *comunicación digital*. En la forma analógica se aprecia una semejanza con el objeto real mientras que la forma digital no guarda relación con el objeto. Las palabras son signos arbitrarios que se manejan según la sintaxis lógica del lenguaje. Se trata de una convención semántica del lenguaje y fuera de esto no existe otra relación entre la palabra y la cosa que la representa (excepto en las palabras onomatopéyicas). La comunicación analógica constituye una expresión más evidente y universal de su referente, ya que tiene sus raíces en periodos arcaicos de la evolución. La comunicación analógica es todo lo que sea comunicación no verbal. Los profesores usamos la comunicación analógica cuando apoyamos nuestros discursos y explicaciones con imágenes, ejemplos, demostraciones corporales y gestuales, etc. El lenguaje analógico es más cercano, didáctico y atractivo para el estudiante, facilitando la comprensión de los conceptos.

Aplicando la T<sup>a</sup> de la Comunicación Humana a la situación educativa formal o clase tenemos que los elementos clave genéricos se concretan en: **Profesor** (emisor), **Contenido** (Mensaje-Canal) y **Estudiante o escolar** (receptor): Veamos:

**El Emisor** puede adoptar forma humana con distintos roles: Profesor Instructor, Padre, etc. O elemento no humano: ordenador, cine, radio, valla publicitaria, etc. En la situación educativa escolar hablaremos de: Profesor. La aparición del profesor como agente educativo especializado es quizás el rasgo distintivo de la educación escolar, en comparación con otras prácticas educativas en las que intervienen otros agentes (padre, madre, monitor, etc.). Su función se concreta en exposición, transmisión, presentación, mediación, etc.

**El Mensaje o Contenido** manifiesta la base material de la *información* y es el nexo de la interacción entre los sujetos. En la SE escolar se le considera como los saberes culturales organizados y seleccionados del medio sociocultural en forma de asignaturas, lecciones, tópicos, etc. Al soporte físico del mensaje se denomina *canal*. Los intercambios de información exigen un canal o medio físico que haga posible la transmisión del mensaje. Según Heras (1997) hay que distinguir entre canal físico (órganos naturales de la persona) y canal artificial (medios tecnológicos, que constituyen una prolongación de los órganos naturales y cuya existencia en forma de soporte físico -cable, película, pintura, etc.- viene determinada por la necesidad de comunicarse a distancia).

**El Receptor o Aprendiz** es un sujeto inteligente que recibe, elabora e interpreta la información. Su función consiste siempre en lograr un aprendizaje, pero sus roles son muy variados: estudiante, hijo, visitante, lector, televidente, internauta, etc.

En la SE escolar hablaremos de alumno o estudiante

Y cuyo resultado es la Educación o Instrucción, interpretable siempre en términos de un cambio (cuantitativo o cualitativo) producido como consecuencia de un proceso de E/A. (Estado final = E<sub>i</sub>+incremento alcanzado)

La interacción y participación activa en el proceso de E/A es exigible a todos los elementos clave, y aunque no tienen la misma responsabilidad en el proceso instruccional, la

participación simultánea del Profesor-Contenido-Estudiante es una condición necesaria para que el proceso de E/A se produzca

Frente al modelo mecanicista lineal de comunicación ( $A \rightarrow B = X$ ), que no concuerda con la realidad de los hechos, se propone un modelo abierto y sistémico, donde “A” es un emisor-receptor de la misma manera que “B” es receptor-emisor dentro de un sistema circular de comunicación (Heras, 1997). El mensaje “X” al ser reelaborado subjetivamente por el receptor, se convierte en un dato informativo fundamental que “A” recibe de “B”. El fenómeno de realimentación asegura el carácter sistémico de la relación “A”, “B”, “X”.

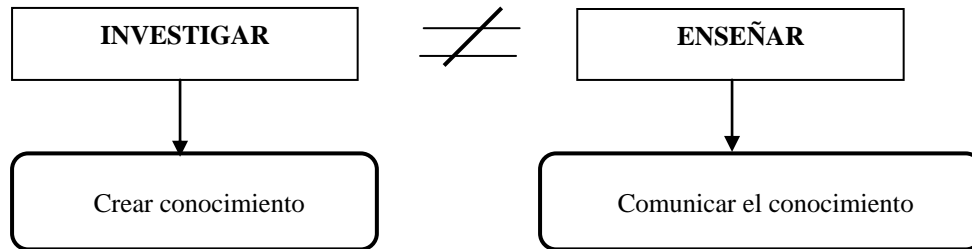


Figura 6.4. Diferencia entre investigar y enseñar.

En el nivel universitario, al profesorado se le atribuyen dos funciones básicas: enseñar e investigar. Tradicionalmente se ha concedido más importancia a la función investigadora en detrimento de la docente. Sin embargo, aunque complementarias, ambas funciones son diferentes ya que requieren diferentes habilidades y por tanto diferente formación. La función docente implica fundamentalmente saber comunicar el conocimiento mientras que la función investigadora implica crear conocimiento (ver figura 6.4.).

Un ingeniero trabaja con materiales estables, inmutables, independientes del contexto cultural, que siguen unas leyes físico-matemáticas bien determinadas. El docente, por contra, trabaja con personas que poseen deseos, intereses, motivaciones, expectativas, etc. cambiantes situadas en contextos también cambiantes con las que establece unas relaciones comunicativas fluidas, dinámicas. De este modo, se entiende el proceso de enseñanza/aprendizaje como un fenómeno social de comunicación e intercambio dinámico.

Conociendo las leyes básicas de la comunicación que nos presenta Birkenbihl (1990) comprenderemos mejor la importancia que juega el emisor en todo proceso de comunicación, y en consecuencia en el aprendizaje.

1. Lo verdadero no es lo que dice **A** sino lo que entiende **B**.

Esta ley desempeña un papel muy importante en la enseñanza. Ninguna persona actuando como “receptor” percibe un mensaje tal y como lo tenía en su mente el “emisor” (incluso cuando éste se expresa con la mayor claridad), debido a que el hombre lleva “gafas” como resultado de su programación anterior (sistema de valores, prejuicios, sentimientos, creencias, etc.) . Podemos hacer un ejercicio que propone Birkenbihl (1990) denominado “el recorrido de un mensaje” para aquellos que son algo escépticos con esta primera ley. Para conseguir que el receptor capte lo más fielmente el mensaje que trasmite el emisor, éste debe dar la oportunidad de establecer “feedback” entre emisor-receptor y la mejor forma es a través de la pregunta.

2. Cuando **B** interpreta mal un mensaje de **A**, el culpable es siempre **A**. Es decir, la responsabilidad de la comunicación es siempre del emisor.

Esta segunda ley procede de la primera. Dicho de otra manera, el que comunica algo tiene que investigar si el “receptor” le ha comprendido correctamente. Si el “emisor” omite el feedback que indicábamos anteriormente no puede responsabilizar al “receptor” de una interpretación falsa.

3. Cada comunicación implica un aspecto de contenido y un aspecto de relación, condicionando el último al primero.

Es decir, cada comunicación interhumana se desarrolla simultáneamente a dos niveles : a nivel racional (se refiere a la argumentación objetiva) y a nivel emocional (se trata de las emociones que afloran en la comunicación). El aspecto de la relación (emoción) condiciona el aspecto del contenido. Ello significa que si no es posible establecer un ambiente armónico entre los interlocutores no vale la pena invertir esfuerzos en el aspecto del contenido de la comunicación. Aplicado a la enseñanza significa que si un profesor no consigue crear un clima de sintonía no merece la pena empezar con la enseñanza.

El lenguaje verbal y sobre todo el lenguaje no verbal (el lenguaje del cuerpo) reflejan muy bien el tipo relación (¿de qué vamos?) que vamos a establecer durante la comunicación. Así, cuando el profesor abre la boca en clase ya define su relación con sus estudiantes. El efecto “pigmalion” prueba lo que estamos diciendo.

Por último, y para finalizar este tema, señalar que explícita o implícitamente la Psicología de la Educación/Instrucción toma la SE como elemento básico de estudio y análisis, donde se puedan obtener datos para mejorar el proceso de E/A allí desarrollado. Todo ello concibiendo el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a ese proceso.

#### 4.2. LA INTERACCIÓN Y LOS DESPLAZAMIENTOS

En la situación educativa escolar o formal, los elementos clave se identifican, como hemos dicho anteriormente, con el Profesor, Contenido/curricular y Estudiante. Cada elemento clave tiene funciones y roles diferenciados en el proceso de E/A, en donde las acciones de enseñanza (representada por E) es responsabilidad fundamental del profesor, las acciones de aprendizaje (representadas por A) son responsabilidad fundamental del escolar y el contenido curricular (representado por la barra inclinada /) hace de nexo entre ambos elementos personales.

a) Interacción óptima



c) El estudiante no participa

b) Interacción deficiente



d) No existe interacción

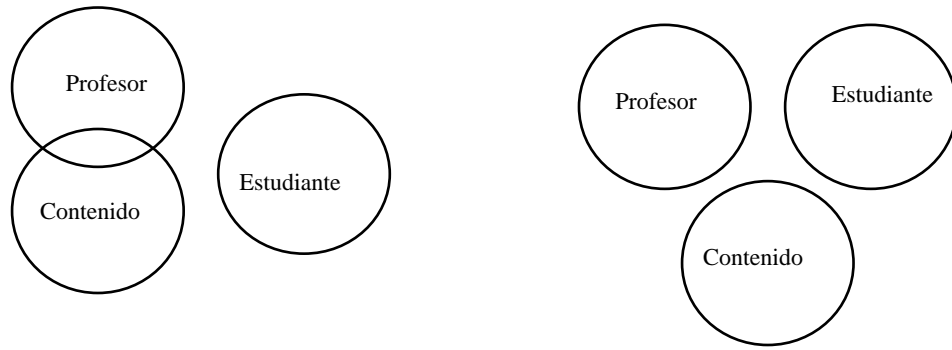


Figura 6.5. Formas posibles de interacción de los tres elementos clave (la primera interacción (a) sería la óptima; en las dos últimas (c, d) no se produciría aprendizaje).

La interacción y participación activa en el proceso de E/A es exigible a todos los elementos clave, y aunque no tienen la misma responsabilidad en el proceso instruccional, la participación simultánea del Profesor-Contenido-Estudiante es una condición necesaria para que el proceso de E/A se produzca. La Teoría de la Comunicación permite superar la deficiencia del clásico binomio de enseñanza-aprendizaje (en donde el guión significa que no se tiene en cuenta el contenido tratado) tratando de forma integrada los tres elementos clave (ver figura 2.5.). Desde esta perspectiva resulta inadecuado centrar el análisis en uno o dos elementos por separado. Así, por ejemplo, las dificultades de aprendizaje que puedan mostrar los alumnos en una situación determinada no pueden entenderse adecuadamente apelando aisladamente a factores como la baja competencia del alumno o su falta de conocimientos previos, el estilo de enseñanza del profesor, o la dificultad intrínseca del contenido.

Desde una perspectiva *constructivista* de la enseñanza y del aprendizaje escolar se pretende favorecer la interacción y la bidireccionalidad entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante (evitando la clase expositiva tradicional), asignando al aprendiz el papel de protagonista activo y al profesor el papel de mediador entre unos objetivos y contenidos, socioculturalmente relevantes, y los estudiantes. En este caso, las características personales de los aprendices (intereses, motivaciones, conocimientos previos, etc.) constituyen el punto de partida para la elaboración del diseño instruccional que realiza el profesor (enseñanza centrada en el alumno). Desde esta perspectiva, las estrategias metodológicas desplegadas por el profesor en el aula se caracterizan por presentar una variedad de técnicas y recursos didácticos (analogías visuales “visual analogies”, videos cortos “trigger videos”, escenarios o vídeo escenarios, “scenarios”, estudio de casos “case study”, role playing, etc.). Se trata de envolver a los estudiantes en una variedad de actividades donde la explicación del profesor queda reducida a un tiempo máximo de 10 a 15 minutos. De esta forma se pretende incidir en los niveles *solución de problemas* y *toma de decisiones/pensamiento crítico* (critical thinking), tomando como referencia la Taxonomía de Bloom.

En definitiva se propugna utilizar una metodología más activa, que fomente la interactividad profesor-estudiante, y permita una comunicación más rica, fluida y espontánea entre los tres elementos clave: profesor, contenido y estudiantes, en donde aumentará la actividad del aprendiz y se reducirá la del profesor, que pasará a desempeñar un papel predominantemente de guía y dinamizador, en lugar de ser un mero transmisor de conocimientos como ocurría en la clase expositiva (ver figura 6.6.). Pero el cambio de rol de profesor transmisor de conocimientos a profesor guía-orientador requiere entre otras cosas que los desplazamientos del profesor en el

aula sean frecuentes, buscando la proximidad física y psicológica con todos los alumnos de la clase, observando, orientando, animando y reforzando constantemente a los estudiantes en sus tareas de clase. La distribución del mobiliario de la clase debe permitir los desplazamientos del profesor por toda la clase, por lo que el espacio se organizará de modo que existan pasillos en todas direcciones que posibiliten al profesor establecer contacto con todos los alumnos de la clase.

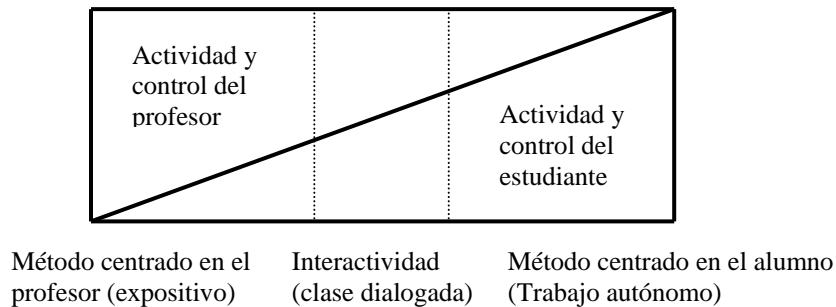


Figura 6.6. Relación entre actividad profesor-actividad estudiante en función del método de enseñanza (Doménech, 2004).

## 5. LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA

La reflexión sobre la perspectiva docente no puede realizarse en el vacío, sino que es necesario entenderla desde un enfoque ecológico. De esta manera podemos indagar sobre las relaciones entre el ambiente de enseñanza-aprendizaje y la conducta y pensamiento docentes, en un vínculo de interacción, tal como señala Contreras (1990) (en Angulo, 1999a:299): *“Llevado a la vida del aula, el análisis ecológico de la enseñanza pretende dar cuenta de las acciones de profesores y alumnos en términos de las demandas del ambiente de clase. Para ello es fundamental conseguir establecer las características esenciales del ambiente, como marco de partida para entender las estrategias de actuación de profesores y alumnos.”*

Según Loughlin y Suina (1997), la organización del espacio, la dotación o selección de los materiales para el aprendizaje, la disposición o colocación de los materiales y la organización que se establezca para propósitos especiales son las cuatro tareas principales que van a determinar el “ambiente o entorno de aprendizaje” creado en el aula. En función del entorno de aprendizaje creado por el profesor, se favorecerá un tipo de interacción u otra (vertical versus horizontal). Loughlin y Suina (1997) en su interesante libro “El ambiente de aprendizaje: diseño y organización” nos presenta una amplia variedad de ideas para crear entornos agradables de aprendizaje. La importancia del entorno lo expresan Pol y Morales (1982) (en Heras, 1997; p. 87) con estas palabras: *“El entorno jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que lo configuran, comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio “un lugar”, donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo”.*

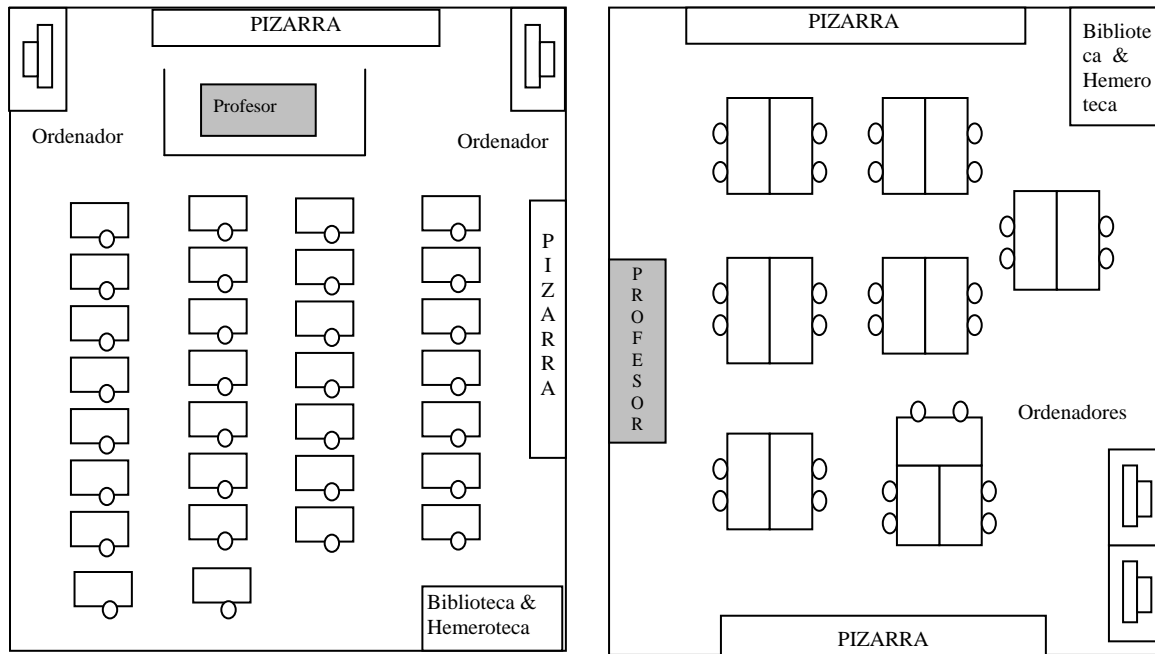


Figura 6.7. Ejemplos de organización vertical (figura izquierda) y horizontal (figura derecha), tomados de Doménech (2004).

La complejidad de la clase precisa de un profesional que sea capaz de gestionar eventos instruccionales y problemas de comportamiento que ocurren en el aula, además debe saber trabajar con una variedad de individuos como padres, otros profesores, el director, y estudiantes.

El principal problema que se tiene que enfrentar el profesor en el rol de *gestor de su grupo-clase* es el de mantener el orden y control de la clase, imprescindible para garantizar el aprendizaje. Hay profesores que son muy buenos gestores y no tienen problemas al respecto, sin embargo otros (como suele ocurrir con los profesores inexpertos) tienen que dedicar grandes esfuerzos a este fin. Depende en gran medida de la experiencia y estilo de enseñanza de cada profesor, sin embargo el aprendizaje de ciertas destrezas o pautas de comportamiento pueden resultar de gran ayuda.

Según Emmer (1987), el *control de la clase* y la *disciplina* son los componentes principales de la enseñanza eficaz. Entiende por *control de la clase* o *control del aula* el conjunto de actividades planificadas y desarrolladas por el profesor destinadas a conseguir disciplina en el aula. Entiende por *disciplina* el nivel de comportamiento adecuado de los estudiantes, lo que incluye tanto la realización de actividades orientadas a la tarea instruccional como la ausencia de comportamientos que distorsionen el funcionamiento del grupo. Ambos conceptos están estrechamente relacionados en la medida que el control del aula contribuye a establecer las condiciones óptimas para que se dé una disciplina positiva en la clase.

En el ámbito universitario, más que conductas indisciplinadas o disruptivas concretas, propias de alumnos de otros tramos educativos (Primaria, Secundaria, etc.), el profesor tiene que enfrentarse a lo que denominamos el *control de la clase*, es decir, que sea capaz de mantener cierto orden que garantice el normal funcionamiento del proceso instruccional.



Resulta evidente que las tareas que conducen al aprendizaje y al orden están fuertemente relacionadas, puesto que se precisa cierto nivel de orden para que la instrucción pueda darse. Sin embargo, aprendizaje y orden corresponden a niveles distintos de análisis. Si por una parte son los individuos los que aprenden, no los grupos, por otra parte el orden es una propiedad del sistema social por lo que debe considerarse básicamente como proceso de grupo.

### 5.1. ESTILOS DISCIPLINARIOS

Entre los diferentes métodos que existen para resolver conflictos de disciplina, o cambiar la conducta inapropiada del estudiante, destacamos el método “**disciplina asertiva**” propuesto por Lee y Marlene Canter (1976) (en Woolfolk, 1990). Estos autores distinguen tres tipos de estilos disciplinarios, según el modo que exhiben los profesores al tratar la disciplina del aula:

- *Estilo pasivo*: Los profesores que exhiben un estilo disciplinario pasivo no consiguen cambiar la conducta disruptiva o inapropiada del estudiante. Estos profesores pueden expresar lo que podría pasar pero nunca llegan a las consecuencias establecidas y siempre dan a los estudiantes “otra oportunidad”. También suele ocurrir que los profesores pasivos ignoren la conducta que debe recibir una respuesta de su parte o esperan demasiado antes de responder.

- *Estilo hostil*: Los profesores que ejercen un estilo disciplinario hostil sí consiguen modificar la conducta disruptiva o inadecuada del estudiante pero a costa de una ruptura de la relación. Estos profesores responden de forma demasiado agresiva o amenazante. Ejm.; si ven a un estudiante usar el teléfono móvil en clase, le dicen sin contemplaciones: "Te voy a tirar el teléfono por la ventana, lárgate de mi clase que no te quiero ver hasta que no aprendas a comportarte como las personas".

- *Estilo asertivo*: Los profesores con estilos disciplinarios asertivos son más eficaces en resolver situaciones conflictivas. El profesor asertivo, a diferencia de los dos estilos anteriores, consigue cambiar la conducta no deseada del estudiante sin romper su relación con él. Los profesores asertivos establecen claramente lo que esperan. Para ser más eficientes miran a los ojos del estudiante cuando le hablan, se dirigen a ellos por su nombre y quizás le tocan el hombro. La voz del profesor es calmada, firme e inspira confianza. Ejm.; si ven a un estudiante usando el teléfono móvil en clase le dicen: "¡Pero Rubén!, ¿por qué usas el móvil en clase?, ¿no sabes que está prohibido?, ¡venga!, haz el favor de guardarlo y te agradecería que respetases las normas como hacemos todos".

CONTRATO	
Se celebra este contrato entre _____	(estudiante)
y _____	(profesor)
Tiene una duración desde _____	hasta _____
(fecha actual)	(finalización del contrato)
Los términos del contrato son:	
_____	(estudiante) se compromete a:
_____	
_____	
_____	(profesor) se compromete a:
_____	
Al término de este contrato, el contratado será capaz de _____	
_____	
_____	
_____	
_____	_____
(El contratante)	(El contratado)
_____	
(Testigo)	
Nota: Este contrato puede darse por terminado por acuerdo de las partes firmantes. Pueden ser negociados nuevo(s) contrato(s) por las mismas partes.	

Figura 6.8. Modelo de Contrato (adaptado de Woolfolk, 1990).

El *delegado* de curso como representante de los estudiantes puede ser una figura clave en la gestión del aula por ello resulta conveniente que el profesor conozca las funciones que los estatutos le otorgan. El delegado es el canal de comunicación entre el profesor y los estudiantes por eso el profesor deberá negociar con él los conflictos que puedan surgir en clase, mientras que los conflictos personales se resolverán individualmente en tutoría o en cualquier otro momento previa concertación de una cita. Para tratar de resolver un conflicto individual, surgido entre el profesor y alguno de sus estudiantes sobre un problema determinado, puede resultar útil recurrir a un contrato como el que se presenta en la figura 6.8.

## 5.2. CONDUCTA INAPROPIADA DEL ESTUDIANTE EN CLASE

Las conductas inapropiadas que protagonizan los alumnos/as se pueden clasificar en tres amplias categorías dependiendo quién sea el receptor o el afectado por dicho comportamiento:

- a) En interacción con el profesor: Dentro de esta categoría se englobarían conductas tales como conducta disruptiva, mensajes/gestos negativos (irrespetuosos, despreciativos o amenazantes) contra el profesor, etc.
- b) En interacción con los compañeros: Dentro de esta categoría se encuentra uno de los conflictos escolares que ha recibido más atención en los últimos años, nos referimos al “bullying” o intimidación/acoso. Por ser una problemática preocupante en la sociedad actual, se tratará con mayor profundidad en otro tema.
- c) En interacción con el material: Dentro de esta categoría se encuentra el “vandalismo”, que consiste en causar daño intencionado al material o mobiliario escolar

Entre las posibles causas de estas conductas estarían:

- Personalidad inmadura
- Una forma de destacar en el grupo (ante las chicas)
- No tiene suficiente nivel para seguir las clases y se aburre
- Niño con carencias afectivas o frustraciones derivadas del ámbito familiar
- Falta de motivación por aprender, lo consideran una pérdida de tiempo (objetores del sistema)
- Niños hiperactivos (síndrome TDA-H)
- etc.

Entre las acciones que se podrían tomar para corregir este tipo de conductas destacamos las siguientes:

1. Aislar o apartar (time out). Para resolver momentáneamente la situación: mandarlo a otra clase, sentarlo sólo, mandarlo a la biblioteca, etc.
2. Registrar conducta en el *anecdotario*. Es conveniente registrar la conducta inapropiada (también las positivas) de un alumno/a, brevemente, indicando el día y la hora que ocurrió, para que quede constancia y se pueda esgrimir con objetividad en el momento oportuno.
3. Hablar con él al finalizar la clase (y comunicarlo a sus padres si procede). Es importante tratar de indagar (conjuntamente con otros especialistas “psicopedagogo” ) el *por qué* de su comportamiento. El objetivo final es que el estudiante cambie de comportamiento no por miedo sino por convicción (medidas disciplinarias y educativas).
4. Advertir al estudiante de las posibles consecuencias personales de seguir por ese camino (a corto y largo plazo).

### 5.3. MÉTODOS O PROCEDIMIENTOS DE ACTUACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

Básicamente, existen tres métodos para resolver un conflicto surgido entre un profesor y un estudiante:

1. Uno consiste en que un profesor imponga una solución. Este puede ser necesario durante una emergencia, como cuando un alumno desafiante rehúsa detener una conducta inapropiada, pero no es una buena solución para la mayor parte de los conflictos.
2. El segundo método es que el profesor acceda a las demandas del estudiante. Podría convencerle un argumento atractivo por parte del estudiante.

En ambos casos alguien es el perdedor y no tiene ningún efecto sobre la decisión final.

3. Gordon (1974) recomienda un tercer planteamiento, que denomina “**método sin derrota**”. Aquí se consideran en la solución tanto las necesidades del profesor como de los estudiantes. Este método consta de seis pasos:

- a) Definir el problema. ¿Cuál es la posición de cada persona? ¿qué quiere cada persona?. En este punto es importante “*escuchar con empatía*” (intentando captar sus sentimientos)
- b) Generar muchas soluciones posibles (lluvia de ideas).
- c) Evaluar cada solución. Cualquier participante puede vetar cualquier idea. Si no se encuentra ninguna solución aceptable vuelva al paso anterior.
- d) Tomar una decisión. Seleccione una solución por consenso. Todas las partes deben estar satisfechas.
- e) Determinar cómo implantar la solución: plazos, tareas, responsables, etc.
- f) Evaluar el éxito de la solución. Pasado algún tiempo debemos preguntarnos: ¿estamos satisfechos con nuestra solución? ¿debemos hacer algún cambio?, etc.

## 6. LA ANSIEDAD/ESTRÉS EN EL PROFESORADO

### 6.1. CONCEPTUALIZACIÓN

El austríaco HANS SEYLE (catedrático de Fisiología de la Facultad de Medicina de Montreal) describió por primera vez el “estrés” en 1936, partiendo del modelo físico de elasticidad y resistencia de los materiales sólidos. En física se denomina estrés a la fuerza externa o presión que se ejerce sobre el objeto y se denomina tensión a la consecuente distorsión interna o cambio en el tamaño del objeto. En el individuo, a la fuerza o estímulo actuante se le denomina “estresor” o “agente estresante” y la respuesta del organismo fue descrita por el mismo Seyle como “síndrome general de adaptación”. Podemos definir el estrés como un desequilibrio sustancial percibido entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo, bajo condiciones en las que el fracaso ante esa demanda posee importantes consecuencias (percibidas) (McGrath, 1983). Cuando una situación se considera estresante genera preocupación o ansiedad, esto hace que muchas veces se consideren sinónimos estrés y ansiedad. Si persiste la acción del estresor y/o los recursos del individuo no son suficientes para adaptarse, se agotan las reservas del organismo y aparecen alteraciones patológicas, cuyas consecuencias afectan a los tres aspectos de la salud: físicas psíquicas y sociolaborales (burnout).

Consecuencias del estrés:

- Consecuencias físicas: dolores de cabeza, sequedad de la boca, tensión muscular, tics-temblores, digestiones pesadas, colon irritable, gases intestinales, trastornos del sueño, desajustes menstruales, diarrea-estreñimiento, etc.
- Consecuencias psíquicas: trastornos emocionales (*ansiedad*, inseguridad, irritabilidad, apatía, frustración, *agotamiento emocional*)
- Alteraciones de la conducta: conductas de evitación o huida (absentismo, adicciones), conductas de ataque (agresión, quejas, sabotajes, robos), conductas pasivas (indiferencia, falta de participación en actividades, no asunción de responsabilidades, aislamiento)

- Consecuencias sociolaborales: Absentismo, conflictividad laboral, **“burnout” o síndrome del profesor quemado** considerado como estrés crónico.

Los profesores que tienen problemas profesionales y que no pueden enfrentarse a ellos de forma eficiente experimentan distrés (Pithers and Fogarty, 1995). Burnout es la consecuencia resultante de experimentar continuo distrés (*distrés* es siempre negativo mientras que *eu-estrés* es positivo). Por tanto, el burnout se relaciona con un largo periodo de estrés interpersonal en profesiones de servicio a los demás, como la enseñanza (Ralf Schwarzer and Esther Greenglass, cap.2). Y suele definirse a través de las tres dimensiones propuestas por Maslach and Jackson (1986): agotamiento emocional (*emotional exhaustion*), despersonalización (*despersonalization*), y baja realización personal (*reduced sense of personal accomplishment*).

- Agotamiento emocional: como elemento central del síndrome. Sensación de no poder dar más de sí. El esfuerzo prolongado sin logros es interpretado por el profesor como un esfuerzo sin sentido, que genera desánimo y frustración.

- Despersonalización: Si los problemas que interfieren y dificultan la labor docente continúan, el profesor pasa a ver a los otros (estudiantes, compañeros, padres, etc.) como sus enemigos, los causantes de sus problemas. Como consecuencia, el profesor desarrolla estrategias defensivas para protegerse que se concretan en distanciamiento, frialdad en el trato, desimplicación, etc.

- Baja realización personal: Surge de la no consecución de los objetivos o resultados deseados en el ejercicio de la profesión. Sienten que las demandas laborales exceden a sus capacidades, se autoevalúan negativamente.

Así pues, el “burnout” es considerado como estrés crónico en contexto laboral caracterizado por estas tres dimensiones y el instrumento más comúnmente usado para medir el burnout, según estas tres dimensiones, es el MBI (Maslach Burnout Inventory; Maslach and Jackson, 1981).

## 6.2. FUENTES GENERADORAS DE ESTRÉS

La literatura señala consistentemente varias condiciones generales del trabajo que son fuentes potenciales de estrés. En su trabajo, Byrne (1999) distingue tres categorías de variables que pueden ser fuente de estrés docente: variables background (género, edad, años de experiencia, etc.), factores organizacionales (conflicto de rol, ambigüedad de rol, etc.) y personales (autoestima, locus de control, etc.).

Los factores organizacionales que mejor explican, según Byrne, 1999, el estrés del profesorado, y que configuran el modelo validado por este autor (ver figura 6.9.).

a) Un factor importante es el *conflicto del rol*. El conflicto de rol se define como un conjunto de expectativas conflictivas e inconsistentes experimentadas de forma simultánea por el sujeto. Ejemplos comunes de conflicto de rol para profesores son: calidad del trabajo que se debería hacer y calidad del trabajo posible desde un punto de vista realista teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo, cumplir las demandas de grandes clases con estudiantes de diferentes niveles y cumplir las necesidades de los estudiantes individuales, tomar acciones positivas para resolver problemas disciplinares y afrontar el apoyo negativo o neutral de los padres y de la administración.

b) Una segunda condición del trabajo asociado con estrés es la *ambigüedad del rol*. Ambigüedad implica ausencia de información clara y consistente referente a derechos, obligaciones, tareas y responsabilidades.

c) Otra fuente de estrés es la *carga de trabajo*. Generalmente estrés está asociado con carga de trabajo que tiene dimensiones cuantitativas y cualitativas. La dimensión cuantitativa se refiere a la cantidad y ritmo de trabajo, mientras que la dimensión cualitativa se refiere a las características y dificultad del trabajo. Relacionado de forma importante con el tema de la carga de trabajo, particularmente con el exceso de trabajo, es la falta de capacidad para realizarlo (Sarason, 1985; Bandura, 1986). El estrés puede resultar cuando los individuos están, o ellos creen que están, mal equipados para tratar con problemas en su área de trabajo con responsabilidad.

d) Otro importante factor generador de estrés es el *Clima de la clase*. Aspectos relativos al clima de clase tales como problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los estudiantes, situaciones de maltrato verbal y físico constituyen las principales fuentes generadoras de estrés docente.

e) Otra fuente de estrés en el trabajo son las constricciones sobre la *autonomía individual* y de *control* en el trabajo y en el entorno de trabajo (toma de decisiones). La estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (procedimientos de funcionamiento estipulados, políticas y papeleos) pueden reducir la percepción sobre la autonomía.

f) La última fuente de estrés laboral es la *relación con supervisores y compañeros* (apoyo). El estrés también ha sido asociado con tensión, irritación y diferencias surgidas con los compañeros y supervisores (inspector, director, jefe de estudios, etc.).

En cuanto a los factores personales, existe cada vez mayor evidencia de que variables individuales pueden explicar por qué las personas con un mismo “background” (género, edad, experiencia, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante estresores potenciales. Esto es de gran importancia, ya que el estrés no depende exclusivamente de los estímulos agresores externos (estresores), pues no todos los docentes reaccionan de igual forma al ser insultados por un alumno agresivo. Se ha constatado de que el mismo agente estresor (el insulto de un alumno, una experiencia conflictiva en clase, etc.) no provoca los mismos comportamientos en personas distintas. Depende de cómo son percibidos en función de las características personales de los sujetos. Los estresores potenciales se convertirán en estresores efectivos si nosotros desarrollamos estrés, en función de nuestras variables personales. Las expectativas, creencias, actitudes, etc. acerca de lo esperable en el ejercicio de la profesión y nuestras competencias sobre la enseñanza, constituyen los principales factores personales que determinan si respondemos al problema con o sin estrés (Gómez Pérez y Carrascosa, 2000)

Según Byrne (1999) los dos factores personales más importantes que juegan un papel mediador entre las condiciones ambientales de trabajo y el burnout del profesor son el *locus de control* y la *autoestima*. Sin embargo, recientes investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de otras variables personales moduladoras del estrés y burnout del profesorado, como por ejemplo la *autoeficacia*, en instrucción y gestión, manifestada por los docentes en el ejercicio de su profesión (Doménech, 2006, 2007).

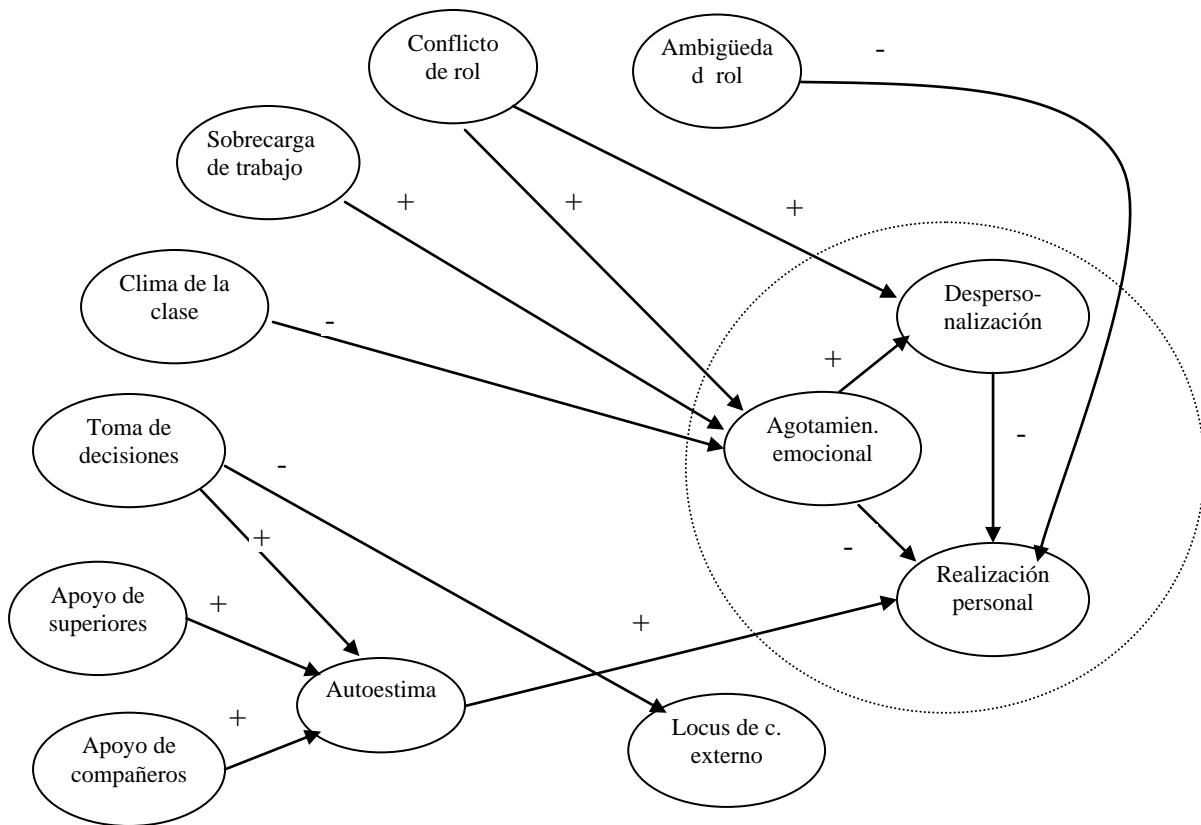


Figura 6.9. Variables que afectan al burnout del profesor. Modelo tomado de Byrne (1999).

### Un enfoque multinivel

Los profesores en el desarrollo de su profesión también tienen que interactuar con otros contextos externos a la clase tales como padres de alumnos, administración (inspección), órganos directivos (director, jefe de estudios, etc.), compañeros, etc. lo que convierte a la docencia en una profesión compleja.

Los autores Lens and Neves de Jesús (1999), basándose en la fórmula de Kurd Lewin (todos los procesos psicológicos y conductas son el resultado de la interacción entre variables individuales y situacionales), distinguen cuatro categorías de factores que podrían estar relacionados con el estrés docente. Un factor relativo a las características personales (P) de los profesores (género, edad, experiencia, estatus marital, salud física y psicológica, etc.) más otros tres factores relativos al entorno (E): *nivel de clase* (requerimientos de los profesores e instrumentos didácticos, tipo y nivel del currículum, los estudiantes y sus padres), *el nivel de escuela* (los órganos directivos, los representantes de los padres, colegas, la cultura de la escuela, etc.), y el *nivel nacional* (el gobierno, la iglesia, autoridades educativas, variables socioeconómicas, sociedad en general, etc.).

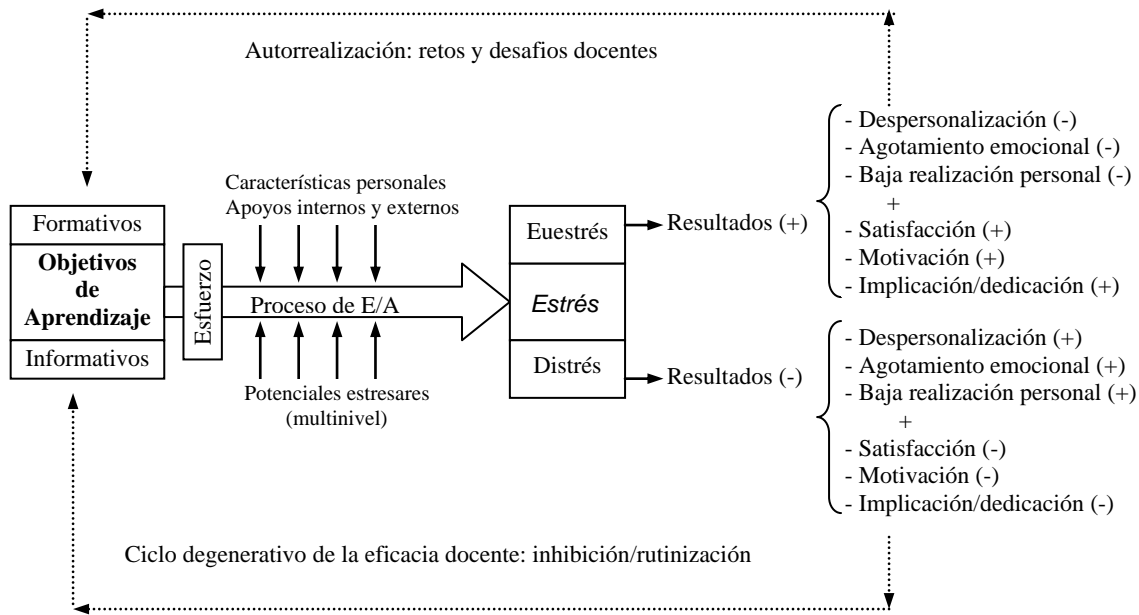


Figura 6.10. Modelo explicativo del estrés y burnout docente (basado en el modelo de Blase, 1982 y Doménech, 2007).

Según el modelo propuesto (figura 6.10.) el burnout se produce como consecuencia de una desproporción entre el esfuerzo invertido y resultados obtenidos. Los apoyos internos hacen referencia a la *autoeficacia* y *formación*, y los apoyos externos a los *apoyos sociales* y *materiales* (“ *coping resources*” según Blase, 1982). Los apoyos sociales se refieren tanto a los apoyos personales del ámbito de centro (especialistas, profesorado de apoyo, conserjes, etc.) como a apoyos personales externos al centro (familia, pareja, amigos, etc.). Los apoyos materiales se refieren tanto a los recursos disponibles en el centro (laboratorios, despachos, biblioteca, fotocopidora, etc.) como a los materiales didácticos de apoyo a la docencia (retroproyector, mapas, libros, dispositivos, software, etc.).

El estrés y los malos resultados se pueden deber a varios factores (Lazarus, 1991, 1993). Primero, antecedentes objetivos del estrés, tales como excesivas demandas combinadas con pocos recursos de afrontamiento (Hobfoll, 1989), éstos pueden ser externos tales como apoyo social, o internos tales como experiencia en el trabajo, destrezas de gestión del aula, o autoeficacia profesional percibida. Segundo, las valoraciones cognitivas que reflejan dicha ambivalencia (las demandas pueden ser vistas como abordables o como que superan nuestros recursos lo que a su vez provocaría amenaza). Tercero, los recursos de afrontamiento pueden neutralizar una crisis temporal pero pueden ser ineficaces a largo plazo. Una manera de obtener información sobre esos factores es identificando las demandas externas tales como exceso de trabajo, presión del tiempo, ambigüedad de los objetivos, etc.; o demandas internas tales como altas aspiraciones, conflicto de rol, etc.. Otra forma de examinar el estrés y el afrontamiento es centrando la atención en los recursos del individuo. La falta de estos recursos predispone al profesor a hacer valoraciones desfavorables del estrés y de su afrontamiento.



### 6.3. ENTRENAMIENTO DEL PROFESORADO PARA LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS Y BURNOUT:

#### Acciones orientadas a la “baja realización personal en el trabajo”

1. Entrenamiento en habilidades profesionales: estrategias y técnicas de enseñanza, trabajo en grupo, gestión del tiempo, etc.
2. Entrenamiento en habilidades sociales: interacción, comunicación y resolución de conflictos.
3. Estilo de afrontamiento (general): Otras claves para la prevención y resolución de conflictos están asociadas a las características de personalidad del docente, por tanto deberemos analizar el Estilo de afrontamiento (general): ¿Cómo actúo frente a los problemas?, ¿cómo resolvemos los problemas los docentes? ¿Qué estrategias aplicamos?:

#### Acciones orientadas al “agotamiento emocional”

3. Entrenamiento en autocontrol emocional: manejo de la tensión, pensamiento positivo, etc. Si pierdes los nervios puedes hacer el conflicto más grande. Por tanto, es muy importante aprender a dominar ciertas técnicas para reducir o controlar el nivel de ansiedad/estrés. Dado que cada uno reacciona de modo diferente a cada situación de estrés es difícil decir qué técnica será la más adecuada de forma absoluta. No obstante, a continuación presentamos algunos síntomas importantes que pueden aparecer ante una situación estresante prolongada y las técnicas más adecuadas para cada caso.

#### Técnicas:

Algunos síntomas:	Relajación progresiva	Respiración	Meditación	Detención pensamiento	Técnicas afrontamiento	Nutrición	Ejercicio físico
Ansiedad ante situaciones determinadas (miedos).	XX	XX	X	XX	XX		
Mal humor e irritabilidad.		XX	X			X	X
Pensamientos obsesivos, negativos e irracionales.		X	XX	XX			
Fatiga y cansancio crónico.	X	XX				X	X
Depresión, baja autoestima y desesperanza.	X	X	XX	X		X	X

No obstante, a parte de saber utilizar eficazmente las técnicas señaladas, el conocimiento y la detección de las señales del cuerpo (afinar los radares) constituye el primer paso para luchar contra el estrés.

#### Acciones orientadas a la “despersonalización”.

En cuanto al tercer componente, la despersonalización, su prevención primaria depende en gran medida de los otros dos componentes.

## Referencias bibliográficas

- Angulo, F. y Pérez Gómez, A.I. (Coords.) (1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- Arreola, A. Raoul (2000). *Developing a comprehensive Faculty Evaluation System* (second edition). Anker Publishing Company
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Traducción castellana (1987): *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- Birkenbihl, M. (1990): *Formación de formadores*. 4ª edición, Paraninfo.
- Blase, J.J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Brophy, J. y Good, T. (1986): "Teacher behavior and student achievement". En M.C. Wittrock (Ed): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, McMillan.
- Byrne, B. M. (1999): The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe and A. M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Cambridge University Press.
- Cabrera, J. (2006). *Impacto de la comunicación y el lenguaje en la relación profesor-alumno en el contexto de la evaluación docente*. Apuntes del curso impartido en la Universitat Jaume I dentro del programa formativo del profesorado novel organizado por el USE (Castellón, 6 de febrero de 2006).
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1989). "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: paidós Educador.
- Coll, C. y Martí, E. (1991) "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza editorial (2ª reimpresión).
- Cyrs, T. E. (1994): *Essentials Skills for College Teaching. An Instructional Systems Approach*. Center for Educational
- Díaz-Aguado, M. J. (1985). "Estilos de enseñanza". En J. Beltrán, *Psicología Educacional*. Madrid: UNED.
- Doménech, F. (1999a): Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Doménech, F. (1999b): Nivel de concordancia entre las teorías educativas del profesor universitario y su conducta de clase. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Doménech, F. (2005): Recursos de afrontamiento, autoeficacia y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471-483.
- Doménech, F. (2006): Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Doménech, F.; Gómez, A. (2004): Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies*. Vol. 30, nº4, 355-372.
- Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Echeita, G. (1988) "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente". En AAVV., *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo*. Serie Documentos, núm. 7. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 5-22.

- Emmer, E.T. (1987): Classroom Management and Discipline. En V. Richarson-Koehler (Ed.), *Educators Handbook. A Research Perspective*. Nueva York: Longman.
- Flanders, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid. Anaya
- Gómez Pérez, L.; Carrascosa, J. (Coord.) (2000): *Prevención del estrés profesional docente*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- Heras, L. (1997): *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- Hobfoll, S. E. (1989): Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, pp. 513-524.
- Kleine, P. F. (1982): Teaching Styles. En H. E. Mitzel (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: Macmillan and Free Press.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of a changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 1-21.
- Lens, W., & Neves de Jesus, S. (1999). A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. In Ronald Vandenberghe and A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 192-201). Cambridge University Press.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1997): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. 4ª reimpresión. Madrid, Morata.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout . *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986): *The Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA, Consulting Psychology Press.
- McGrath, J. E. (1983): Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351-1395). New York: Wiley.
- Montero, M. L. (1991). "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial (2ª reimpresión).
- Montero, M. L. (1992): Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación* (Tomo II, pp. 249-271). Madrid; Alianza.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995): Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Rivas, F. (1997): *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Ariel, Psicología.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1990): "Funciones docentes". En M.C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona. Paidós, 544-626
- Sarason, S. B. (1985): *Caring and compassion in clinical practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. y Zeichner, K. (1985). "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives". En B. Tabachnick y K. Zeichner, *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research.
- Traver, J. A. (2004 a). "Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema". En J. E. Adrián y Rosa A. Clemente (ed), *Convivencia escolar en secundaria*.
- Woolfolk, A. E. (1990): *Psicología Educativa*. Prentice-Hall.
- Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Nancea.

## Anexo 1

**Opiniones manifestadas por especialistas en una lista de distribución sobre la violencia escolar.**

Sender: "Psicología de la Educacion." <PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Estimados/as colisteros/as,

Últimamente, al menos en los medios de comunicación españoles, tanto audiovisuales como escritos, están apareciendo numerosas noticias relacionadas con la violencia en la escuela. Parece que se está propagando una imagen de que los centros educativos son lugares cada vez más peligrosos para todo el mundo. Sin embargo, mi primera impresión es que el tratamiento mediático no está contribuyendo mucho a clarificar las cosas, dado que se mezclan muchas cuestiones sin un análisis muy detenido. A mí se me ocurren, por lo menos, dos preguntas que quiero compartir con vosotros/as:

- 1) ¿Es un problema general? Quiero decir, ¿está pasando en todas las escuelas? ¿y en todos los países?.
- 2) ¿No se estarán mezclando cuestiones muy diversas? ¿O todo tiene una raíz común? (pienso, por ejemplo, en la violencia entre compañeros/as y de éstos hacia los profesores/as, o de padres y madres hacia profesorado)

Un saludo,

David

Universidad de Sevilla

---

Reply-To: "Psicología de la Educacion." <PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Las preguntas no son fáciles de responder. De un lado y de manera generalizada parece que hay un incremento de violencia en los centros de secundaria en todo occidente; sin embargo, esto puede deberse simplemente a un problema de sensibilización; es decir, se llama violencia a cosas que antes también pasaban pero no se sabían. También puede existir un problema derivado de la prolongación del sistema educativo y tener por tanto más repetidores y personas que no quieren estar por más tiempo escolarizados, dentro de un sistema y por dos años más. Ambos aspectos hacen que en los centros el ambiente y clima general sea más crispado.

Esta mayor crispación o problemática en general NO es violencia; es simplemente la dificultad que entraña trabajar con grupos muy heterogéneos, desmotivados y además a veces con grandes diferencias culturales. Estas dificultades ponen un tono de crispación en general, propicio para dar lugar a problemas de convivencia que pueden generar en problemas de violencia. Este clima mejorará a medida que el profesorado se adapte a la nueva situación y aumenten a su vez los recursos educativos.

Los medios de comunicación están utilizando esta falsa noticia de aumento de la violencia para señalar y asociar los problemas de determinados grupos sociales. Implícitamente están pidiendo la escolaridad selectiva y no generalizada, proponiendo medidas de exclusión para quién sea distinto a la mayoría. Concretamente (y esto pasa en todos los países) siempre salen estas noticias en zonas de negros, centros con alumnado gitano, en zona bastante pobre..., cuando la realidad nos dice que el maltrato y la violencia entre escolares existe también y mucha en las zonas de nivel social alto, en centros de clase alta, y estos nunca salen a la luz pública.

También existen intenciones de hacer modificaciones muy graves a la LOGSE, el gobierno ya ha empezado. Ha sacado hace unos meses el Decreto de valores, cultura y religión que es Anti-LOGSE. Nadie se ha enterado, nadie, y a mi juicio es todo un atentado a las libertades personales. Además, todos sabéis, que el gobierno está a punto de presentar la reforma de la LOGSE. El otro día me hicieron una entrevista sobre este tema en el Diario, el periodista puso en mi boca que todo esto ocurría por consecuencias de la LOGSE, le dije que yo nunca diría eso para mi la LOGSE es una buena ley de educación y que no era la culpable de estos problemas. Quieren difundir que la LOGSE no funciona, que hay que cambiarla.

Para terminar, el otro día estuve en un claustro de profesores de secundaria analizando los artículos de prensa y reportajes de TV sobre violencia escolar. Todos los documentos apuntaban a la idea de que la violencia es de los incultos, pobres, marginados y diferentes. Una profesora recordó que este fue el inicio de la violencia doméstica,

asociarla a borrachos, pobres e incultos. Afortunadamente ya se ha demostrado que la violencia en las relaciones personales no tiene que ver con la clase social. Cuidado con la prensa.

María José

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

*Martí escribió:*

*Creo que el tema de la violencia en los centros educativos ni es general ni es tan grave como parece. Esta es la sensación que yo tenía. Sin embargo, cuando hablo con profesores y orientadores me comentan que existen algunas diferencias cualitativas con momentos anteriores. Además, están los datos que menciona M<sup>a</sup> José de un progresivo incremento en nuestras sociedades de las tasas de incidencia.*

En la red he encontrado algunos datos relativos a España:

Conclusiones relativas a la convivencia en la escuela del "Diagnóstico general del sistema educativo" (España, 1998) del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Cultura de España:

a.) se han evaluado, mediante un cuestionario, 534 centros públicos y privados que imparten educación secundaria obligatoria.

b.) nivel de convivencia del alumnado:

bueno o excelente: 79 %

regular o malo: 21 %

c.) el 25 % dicen estar algo preocupados por el tema de la violencia en el entorno del establecimiento y solo un 8% lo percibe como asunto de preocupación grave.

d.) el Reglamento de régimen interior y las normas de convivencia de cada establecimiento educativo se consideran instrumentos adecuados para mejorarla y disminuir los problemas de disciplina.

e.) el 80% de las personas encuestadas afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su establecimiento durante los últimos tres años. Se consideran que los casos de indisciplina más frecuentes han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros. Se señalan por el estudio como causas principales de la indisciplina el desinterés de los alumnos y los problemas familiares.

f.) en los últimos tres años, se han impuesto sanciones en materia de disciplina de alumnos, solamente en el 30% de los centros.

g.) casi el 60% de las respuestas indican que ha habido agresiones entre alumnos en el establecimiento en los últimos tres años, pero las agresiones han sido aisladas. Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de 10 agresiones en el establecimiento durante ese periodo de tiempo.

Estos datos están en la dirección

<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/poster/espana.html>

¿Alguien tiene otra información?.

Por el lado de la intervención, estoy totalmente de acuerdo con Rafael. Parece que en general habría una atribución externa de las causas de la violencia que tiene un carácter más bien paralizante. Fijaos que en la encuesta que acabo de mencionar, se habla de que los motivos de la violencia son "el desinterés de los alumnos y los problemas familiares", contra los cuales desde la escuela se puede hacer poco. Por cierto, en la dirección donde encontré los datos anteriores, aparecen distintas propuestas europeas para la intervención en la violencia entre compañeros:

<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/>

Un saludo

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

Creo que el tema de la violencia en los centros educativos ni es general ni es tan grave como parece. Sin embargo empieza a ser preocupante ya que surge en grupos reducidos, pero cada vez más numerosos, en los cuales el comportamiento violento, no sólo no es sancionado por el grupo, sino que es altamente valorado i en un contexto en el cual, incluso los grupos no violentos, ven la violencia como algo ineludible, algo contra lo cual no se puede luchar

ni se pude evitar. Estoy convencido que no es una violencia generada en las aulas, sino una violencia que se vive en el exterior y que entra en los institutos igual como entra todo lo demás.

Creo una insensatez y una falta de perspectiva total culpabilizar al sistema educativo de este fenómeno (con LOGSE o sin LOGSE)

Salut, Martí

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

Interesante, comparto tus ideas, pero ¿qué se puede hacer desde los centros educativos?. También entran con una preparación y salen con otra mejor. Si algo aprenden ¿Por qué no aprender también a conocer como, cuando o porque son violentos y a controlar esa violencia?.

Si educamos o informamos a todos los alumnos de algunos riesgos: drogas, sida...porque no educar en la convivencia con iniciativas que puedan evaluarse y que se apliquen no solo en secundaria sino también en etapas anteriores.

Saludos, Rafael

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

En la actualidad estoy haciendo un curso sobre la convivencia en los centros docentes. A través de distintos ponentes proponen modelos para actuar ante un conflicto. En realidad parece que hay suficiente información teórica para abordar con éxito estas situaciones.

A veces sin embargo esta información no se entiende y menos aun llega a la practica cotidiana: escasamente iniciativas individuales y menos aun si hablamos de un grupo de profesores.

Lo cierto es que existe violencia en las escuelas independientemente de que violencia similar siempre ha existido (opinión de algunos que yo comparto).

A veces hay opiniones que reconocen a los medios de comunicación como elemento que la favorece, o culpamos a unos u otros: la culpa es de secundaria; no, es de primaria; no, es de infantil; no, es de la familia. Y si la familia dice que es de los profesores aun puede oírse: es que la violencia escolar se arregla con mas dinero (yo francamente no se como entenderlo), con mas profesores, con nueva legislación....

Hay opiniones que yo comparto que hablan de formación del profesorado. También de lo importante que es la participación o implicación de la familia. Pero salvo escuelas de padres no conozco otra opción. Sin embargo, aun conociendo y viviendo situaciones de violencia o en todo caso de un deficiente clima escolar o de aula, la colaboración de padres no aparece de manera clara como instrumento o elemento para abordar el problema. Quiero decir que el centro no lo pide y los padres tampoco: quizá porque no sabemos demandarlo o porque no interesa padres opinando sobre este tema (e inevitablemente sobre otros).

A veces ocurre que la demanda de solución de un problema dura hasta que hay que quedarse mas tiempo en el centro para elaborar un plan, debatir, buscar información... para abordarlo.

Digo esto porque quizá parezca a muchos que estos problemas se corrigen, mejoran o evita su aparición con más recursos, Sin embargo, en mi opinión hay recursos que no se utilizan porque ni hemos caído que están próximos o en el mismo aula o aun no se han identificado. O no sabemos como utilizarlos para este propósito.

Ya casi termino. Se me ocurren recursos para mejorar la convivencia que no suelen utilizarse (en mi opinión):

\* Técnicas de grupo

\* Los propios alumnos intervienen para ayudar a solucionar un conflicto entre otros.

\* Coordinación de valores, procedimientos y actitudes para dar coherencia a las iniciativas a realizar en cada etapa en relación a la convivencia (o violencia).

\* Sistema de refuerzos y valoración de alumnos que mantienen conductas favorecedoras del clima de aula, de alumnos que mejoran su conducta o del esfuerzo que podamos observar en algunos. Igualmente de alumnos que, a petición del profesor (o de los alumnos implicados en un conflicto) participan colaborando en su solución. Para ello es necesario:

\* Protocolo de actuación muy explicitado(muy conocido por los alumnos) y de común uso en todo el centro. Este protocolo está basado en la explicación del alumno, disculpas, compromiso (y seguimiento) y termino:

Me gustaría conocer si es acertado utilizar estos recursos, si hay otros que están mas a mano o alguien se ha dado cuenta de la existencia de otros y como los utiliza.

Rafael

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

Creo, como apunta Martí, que el tema de la violencia en las aulas está totalmente sobredimensionado. En mi opinión, por los medios de comunicación básicamente. Si en un centro de 1000 alumnos, dos de ellos se agreden, es posible que ese hecho aparezca como noticia en algún medio de comunicación (y que se "presuponga" que es algo que sucede habitualmente). Nunca se dará el mismo caso respecto a los 998 alumnos que no se han agredido. Nunca se considerará ese hecho una noticia, y, por tanto, no aparecerá en los medios de comunicación (y nunca se "presupondrá" que eso pueda ser lo habitual). Atribuir un presunto aumento de la violencia a la LOGSE me parece un argumento al que ni siquiera merece la pena prestar atención. Lo que quizás sería interesante es que algún organismo hiciese de una vez un estudio serio sobre el tema, diferenciando entre violencia física y verbal, y entre violencia objetiva y subjetiva. Relacionar el tema de la violencia en los adolescentes (la que se dé) con otros tipos de comportamientos violentos en la sociedad también sería bastante útil. ¿O es que acaso los adolescentes (y los centros educativos) no forman parte de la sociedad?. Creo que abordar estos y otros temas con datos fiables aportaría un poco de luz, más que la que da hablar por datos extraídos de medios de comunicación o de verbalizaciones de los profesores, que muchas veces están influenciadas por su estado de ánimo, etc.

Saludos, Ferran

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

David wrote:

*En los últimos tres años, se han impuesto sanciones en materia de disciplina de alumnos, solamente en el 30% de los centros.*

*Casi el 60% de las respuestas indican que ha habido agresiones entre alumnos en el establecimiento en los últimos tres años, pero las agresiones han sido aisladas.*

*Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de 10 agresiones en el establecimiento durante ese periodo de tiempo.*

Cuando hablo con compañeros de violencia, agresividad de alumnos, climas de aula conflictivos parece que la conversación se deriva a informaciones y temas muy teóricos buscando las causas y adjudicando responsabilidades a entes (los medios de comunicación, las familias... no cito más porque ¿para que?.

Lo que quiero decir es que hay que ser conscientes que el ser humano es violento (en la lista PSI-VIOLENCIA se pueden leer mensajes que amplían esta idea con mas precisión). Reconocer esto supone que el problema no esta en que haya violencia en los centros (que siempre ha existido –en mi opinión-) sino en que no tenemos recursos o experiencias previas que nos orienten o programas que ayuden a abordarla.

Aun así este no es el problema (en mi opinión). Es mas serio reconocer (al menos yo lo reconozco y entiendo así) que desde educación infantil hasta bachillerato no hay educación, entrenamiento, actividades, protocolos de actuación para solucionar conflictos. Ni para prevenirlos. Las iniciativas que conozco son muy dispares, a nivel individual terminan cuando el profesor cambia de centro. Y eso que a todos se nos llena la boca hablando de valores.

Según mi opinión la violencia, el conflicto, el clima de aula conflictivo no es algo que aparezca por generación espontánea en Secundaria. Es algo que se va incubando desde pequeño. En la escuela se puede controlar pero según crece el crío ese control se pierde. Y como el conflicto aparece en ESO y/o en bachillerato parece que la escuela de primaria o infantil lo ha hecho bien. Pues no (en mi opinión).

En las escuelas de primaria, en los planes de centro no hay iniciativas para mejorar la convivencia que entrenen al crío para actuar ante conflictos de manera que si se produce (porque es inevitable que se produzca) el alumno: sepa como actuar, que hacer, que decir, a quien acudir, como resolverlo, como participar en la solución, como ayudar a otros a solucionarlos, aceptar una solución negociada y/o mediada, resolver el conflicto antes de que llegue al profesor (aunque este deberá ser informado).

Y por supuesto tampoco hay algo similar en ESO ni en bachillerato que permita la continuidad de las mismas estrategias, protocolos o iniciativas adaptadas a esos edades para abordar el conflicto.

Es verdad que hay legislación: el decreto de derechos y deberes de los alumnos. Pero solo nos acordamos de él en casos extremos: expulsión o similar.

También es verdad que hay transversales de Educación para la convivencia, pero ¿funcionan?, ¿se lleva a cabo alguna iniciativa?. Pues sí, pocas, dispares e irrelevantes, cada uno la suya (lamentablemente). Aunque como he comentado antes también hay relevantes, bien fundadas e impregnando el currículo, pocas, eso sí.

Hay colegios que viven de la ilusión de que en ellos no hay conflictos, mira por donde los concertados. En conversaciones con compañeros parece que tienden a convertirse en los receptores de alumnos hijos de los que huyen de la violencia (mira por donde de los maestros y profesores). Espejismo puro. No conozco muchos centros concertados por dentro, pero también se producen, seguro, conflictos. Y sin embargo tampoco tienen planes o programas a desarrollar a largo plazo para educar en la convivencia (o en el conflicto). Y paro aquí que ya es demasiado largo.

Rafael

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

Hola me gustaría lanzar unas preguntas para que opinen al hilo de la violencia en las aulas:

¿Que opinan de los videojuegos de ordenador?.

¿Creen que existe alguna relación entre el comportamiento violento de los chavales y el uso indiscriminado de videojuegos?.

¿Cómo afectan los videojuegos al desarrollo y la personalidad de los adolescentes?.

Reciban un cordial saludo

NOTA: Además de sus opiniones me gustaría que me comunicasen la existencia de artículos, libros o cualquier otro material impreso o en la red sobre el tema. Mi interés radica en la iniciación de una investigación futura tesis doctoral.

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

*Rafael escribió:*

*Interesante, comparto tus ideas, pero ¿qué se puede hacer desde los centros educativos?.*

*Creo que en tu primer mensaje introdujiste una amplia gama de medidas bastante útiles.*

*Martí, por su parte, comentó que:*

*Sin embargo empieza a ser preocupante ya que surge en grupos reducidos, pero cada vez más numerosos, en los cuales el comportamiento violento, no sólo no es sancionado por el grupo, sino que es altamente valorado i en un contexto en el cual, incluso los grupos no violentos, ven la violencia como algo ineludible, algo contra lo cual no se puede luchar ni se puede evitar.*

En las investigaciones que conozco sobre maltrato entre iguales, se menciona a chicos y chicas que son víctimas, a los agresores, y a un grupo de lo presencia, conociendo los hechos y no interviniendo. Las actitudes concretas de estos alumnos son cruciales, no sólo en este tipo de agresión, sino que imagino que en general. Fomentar valores, y habilidades, en esta mayoría silenciosa probablemente sea una clave importante.

Uno de los temas que aparece recurrentemente en las discusiones en relación con la violencia (de cualquier tipo) contra profesores es la cuestión de la autoridad. Consideraciones y posicionamientos ideológicos al margen mi impresión es que uno de las mayores dificultades, en los adultos (los que somos profesionales de la educación y los que no), es cambiar nuestra percepción colectiva de lo que es la autoridad. Permitidme lo que quizá sea apartarme algo de tema (espero que no demasiado). Se habla mucho de la pérdida de autoridad de los adultos frente a los jóvenes (que además, como parece, no debe ser tanta, o quizá no se tuvo tanta en el pasado), pero se ignora el hecho de que esta autoridad ha cambiando en la sociedad en su conjunto. En general, la percepción acerca de cómo hay que establecer normas y el por qué uno tiene que respetarlas, por ejemplo, es distinta. Todas nuestras estructuras sociales, comenzando por la familia, son más democráticas en este sentido. Nuestra forma de proceder en la escuela no puede suponer que los chicos y chicas van a seguir aceptando ciertas "autoridades" porque sí, dado que nosotros mismos ya no reconocemos este principio como válido en general. En concreto, creo que, entre otras cosas, ayudaría mucho el



trabajar los mecanismos colectivos de participación y discusión colectiva de los estudiantes, que permitan sentar un sentimiento de pertenencia colectiva.

Por último, una de las cuestiones que quizá se pueda añadir a la lista de Rafael sea el cuidado por los elementos materiales del centro. En algunos centros que he visitado consideraban que el mantener unas instalaciones decentadas y limpias es un elemento importante para mantener un buen clima en el centro (y gastaban mucho dinero en ello). Con independencia de que esta actuación por sí sola no contribuye en mucho, quizá sea un granito de arena más.

Un saludo, David

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

Estimados amigos del foro,

Los felicito por el debate sobre la violencia en los colegios. Opino como Uds, la violencia siempre ha existido, y la idea es que aprendamos a sublimar tal impulso hacia fines más nobles. Konrad Lorenz hizo un estudio muy interesante sobre la filogenia de la violencia, desde los animales al hombre, en su libro "Sobre la Agresión: el pretendido mal" (Siglo XXI Editores 1977 México). De igual forma, Sigmund Freud, en su ensayo "Más allá del Principio del Placer" (en sus Obras Completas, sea la traducción de Ballesteros, como las de la Standard Edition), realiza un excelente desarrollo sobre la pulsión de muerte y su expresión clínica: la violencia. Por otro lado: La Revista Science del 28 de julio del 2000 (Science Vol 289 No. 5479) contiene una excelente revisión sobre la VIOLENCIA (de la página 569 a la página 594) / [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org) Saludos cordiales.

Dr. Augusto  
Médico Psiquiatra

---

To: PSICOEDUC@LISTSERV.REDIRIS.ES

*Francisco escribió:*

*Hola me gustaría lanzar unas preguntas para que opinen al hilo de la violencia en las aulas:*

*¿Qué opinan de los videojuegos de ordenador?*

*¿Creen que existe alguna relación entre el comportamiento violento de los chavales y el uso indiscriminado de videojuegos?*

*¿Cómo afectan los videojuegos al desarrollo y la personalidad de los adolescentes?*

Yo, en principio, evitaría en este campo cualquier alarmismo. Creo que la mayor parte de lo que se ha escrito al respecto ha satanizado los videojuegos sin ninguna evidencia empírica al respecto y con pocas contribuciones útiles para el análisis del problema. Supongo que sucede con todas las nuevas tecnologías (¿os suenan las "epidemias de adictos a internet"?

Por contrarrestar un poco las desventajas que siempre se mencionan, hay varios aspectos positivos que se debieran considerar:

- Posibilidades de desarrollo de habilidades cognitivas elementales y básicas, relacionadas con la percepción, la memorización, la coordinación visomanual o similares, incluso en los juegos más sencillos.
- La creación de situaciones problemas complejos, que requieren algunas respuestas altamente elaboradas y un pensamiento estratégico nada simple.
- El manejo de contextos, roles y personajes diversos, con el consiguiente enriquecimiento de procesos de formación de personalidad y cognición social.

Estas son sólo algunas de las oportunidades que muchos juegos ofrecen.

De cualquier forma, y desde la perspectiva de la investigación, creo que los videojuegos aisladamente tienen un efecto de difícil análisis. Han de ser interpretados en contexto: ¿cómo juegan los chicos y chicas a ellos? ¿quién los elige y media en la interpretación de los acontecimientos que tienen lugar en el "medio virtual" que se crea?. Entiendo que una posible línea de trabajo sería la revisión de estas cuestiones, situando el videojuego en el contexto social adulto-niño/a o niño/a-niño/a. Y si esta mediación (sobre todo la del adulto) se da escasamente, estudiando las posibilidades que existen al respecto y que pueden maximizar el potencial que he apuntado de esos videojuegos.

Finalmente, hay un par de estudios empíricos que pueden ser de interés:

Un estudio nacional de la Confederación de Consumidores y Usuarios

- C.E.C.A. (1994). La influencia de los videojuegos en los niños.

Madrid: Autor.

Varias investigaciones, no ya con población infantil pero que marca

pautas útiles, de Juan Alberto Estalló:

<http://www.ub.es/personal/ini.htm>

Un saludo, David

## Anexo 2

**PROCEDIMIENTO FORMAL A SEGUIR PARA LA EXPULSIÓN DE UN ALUMNO/A CONFLICTIVO/A**

Paso 1: Rellenar los partes disciplinarios (copia para los padres y para el Jefe de Estudios):

<p>GENERALITAT VALENCIANA          Conselleria de Cultura, Educació i Ciència          Institut d'educació secundària          I.E.S          Castelló de la Plana, Tel.</p> <p>El alumno .....F.J.N.....de ..... curso ha realizado el siguiente hecho:          Gritar a la profesora e insultarla .....</p> <p>He adoptado la siguiente medida:          - Mandar al alumno a trabajar a la biblioteca.          - Comunicarlo a la Jefatura de estudios y Dirección.          - Comunicarlo a los padres.</p> <p>Espero tener una entrevista con Ud. (padre, madre o tutor) el día ..... a las .....horas.</p> <p style="text-align: center;">Castelló, ..... de ..... de</p> <p style="text-align: center;">EL PROFESOR/A</p> <hr/> <p>Enterado/da: padre/madre o tutor/a.</p> <p>Firmado: .....</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Paso 2: Acuerdo de Instrucción de Expediente** (Artículo 38 del Decreto 246/91 de la G. V.)

La Dirección del Centro ha tenido conocimiento de la conducta irregular que el alumno F.J.N. de 4º de ESO grupo B ha protagonizado según consta en los informes que se detallan a continuación:

4 de Noviembre

*No trabajar en clase, hablar continuamente y no hacer los deberes para casa.*

12 de Noviembre

*Gritar a la profesora e insultarla.*

18 de Noviembre

*Molestar en clase y entorpecer el normal desarrollo de la misma.*

28 de Noviembre

*Meterse continuamente con sus compañeras e incluso llegar a pegarle un puñetazo a una de ellas durante el desarrollo de la clase.*

Etc, etc.

Por las razones expuestas y haciendo uso de las competencias atribuidas a esta Dirección según el artículo 38 del Decreto 246/91 de la G. V. ACUERDA:

- Primero: Incoar al alumno del centro .F. J. N. expediente disciplinario, observando las formalidades y garantías exigidas por la legislación vigente.

- Segundo: Designar Instructor del expediente al profesor ..... y Secretario a .....

El presente acuerdo será notificado al alumno, a sus representantes legales si es menor de edad, al Consejo Escolar del Centro, a los Servicios Sociales del Ayuntamiento, Al Instructor del expediente, al Secretario, a la tutora y también a la Dirección Territorial de Cultura y Educación.

**Paso 3: Declaración y alegaciones de F. J. N. ,** alumno de 4 de ESO del I.E.S ....., en presencia del instructor y del padre/madre o tutor/a, en relación a las conductas que se le imputan.

**Paso 4: Resolución del Consejo Escolar sobre el expediente disciplinario con resultado de sanción.**

En relación a los hechos ocurridos en los días que constan en el ACUERDO DE INSTRUCCIÓN DE EXPEDIENTE, anteriormente mencionado, este Consejo los ha calificado de MUY GRAVES y HA RESUELTO:

1º.- Imponer al alumno F. J. N. de 4º de ESO Grupo B domiciliado en la calle ..... de Castellón la siguiente sanción: la privación del derecho de asistencia al Centro por un periodo quince días, del 1 al 15 de diciembre de 2000 ambos inclusive.

2º.- Encargar a la tutora la recomendación y supervisión de tareas de acuerdo con el artículo 32.3.2 b), así como que ponga en conocimiento de todos los profesores del grupo la sanción impuesta al alumno.

3º.- Encargar a la psicóloga del Centro que reciba al alumno y le marque pautas de conducta.

4º.- Comunicar esta resolución al alumno, a sus representantes legales si es menor de edad, al Consejo Escolar del Centro, a los Servicios Sociales del Ayuntamiento, al Instructor del expediente, al Departamento de Orientación, a la tutora y también a la Dirección Territorial de Cultura y Educación.

5º.- Advertir al interesado del derecho que le asiste para interponer reclamación ante los Servicios Territoriales de Cultura y Educación, Avda. Del Mar 23, tel. 358440 de Castellón en el plazo de un mes a partir de la fecha de recepción de esta comunicación.

Castellón, ..... de ..... de .....

Vº Bº  
PRESIDENTE DEL CONSEJO

SECRETARIO DEL CONSEJO