

15

EL PROFESOR EMOCIONALMENTE COMPETENTE

Un puente sobre «aulas» turbulentas

Joan Vaello Orts

DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO



 **GRAÓ**

15

EL PROFESOR EMOCIONALMENTE COMPETENTE

Un puente sobre «aulas» turbulentas

Joan Vaello Orts

DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO



Colección Desarrollo personal del profesorado
Director de la colección: Gregorio Casamayor
Miembro de los Consejos de Redacción de las revistas *Guix* y *Aula*.
Director académico del Instituto de Formación Continua, IL3,
de la Universidad de Barcelona.

© Joan Vaello Orts
© de esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: marzo 2009
2.ª reimpresión: noviembre 2009
ISBN: 978-84-9980-647-1
D.L.: B-42.180-2009

Diseño de la colección: Maria Tortajada
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

ÍNDICE

Introducción

1. El profesorado y las competencias socioemocionales

Nuevo escenario, nuevos roles

El rol de profesor: competencias docentes

Docencia y competencias socioemocionales

Argumentos a favor de las competencias socioemocionales en la profesión docente

La socialización en la escuela

La educación socioemocional

Tipos de competencias socioemocionales

2. La actitud del profesor

Concepto de *actitud*

Finalidades de la actitud

Factores influyentes en la actitud

Actitud respecto a los elementos del proceso de enseñanzaaprendizaje

La actitud resiliente

3. Resiliencia: la superación de adversidades

Concepto de *resiliencia*

La mentalidad resiliente

Resiliencia y competencia

Fases y pasos en la conducta resiliente

El profesor resiliente: estrategias

Transformar las adversidades en desafíos

4. El profesor coherente: principios de actuación

Principios de actuación *versus* ensayo-error

Catálogo de principios de actuación

5. El profesor mentalizado

Antes de entrar a clase: la mentalización

La misión y la satisfacción

Mecanismos de autorreflexión mental: intuición, reflexión y análisis

Distorsiones cognitivas: ver las cosas de otra manera

6. Autocontrol: el profesor calmado y reflexivo

El autocontrol: el dominio sobre sí mismo

El profesor calmado: vigilancia del nivel de ansiedad

El estilo comunicativo balsámico
Actitud táctica del profesor
Control periódico del nivel de ansiedad
Combatir causas generadoras de ansiedad tóxica

7. Autoestima: el profesor mentalmente fuerte

Qué es la autoestima
Indicadores de una baja autoestima
Distorsiones cognitivas: detección de pensamientos tóxicos
El estilo atribucional: la explicación de los éxitos y fracasos profesionales

8. Habilidades interpersonales del docente

Las relaciones del profesor
Habilidades del docente que favorecen su relación con el alumnado
Habilidades del docente que favorecen su relación con otros profesores
Habilidades del docente que favorecen su relación con las familias
El respeto mutuo: la asertividad
El profesor flexible: la negociación

9. El profesor integrado: el trabajo en equipo

La importancia de trabajar en equipo
La creación de un clima positivo de trabajo: redes formales e informales
El equipo docente: un ejemplo de red formal de apoyos
Tabla actitudinal La comunicación La empatía
El profesor gestor de conflictos

Bibliografía recomendada

Referencias bibliográficas

Páginas web recomendadas

Índice de cuadros

1. Objetos y ámbitos de la gestión docente
2. Competencias interpersonales e intrapersonales
3. Componentes de la actitud
4. Propuesta de principios de actuación
5. Pasos para el cambio cognitivo en la interpretación de la realidad
6. Pensamientos proactivo-creativos frente a los errores
7. Los seis principios de influencia (para cerebros perezosos) de Cialdini (1984)
8. Actitudes de los alumnos en clase

9. Tabla actitudinal
10. Actitudes interpersonales

Índice de actividades

1. Actitudes interpersonales en el centro
2. Autoevaluación inicial en competencias socioemocionales
3. Mi perfil actitudinal
4. Estoy orgulloso/contento de...
5. Sustituir guiones negativos
6. La vacuna: entrenamiento de fortalezas
7. ¡A empezar ya!
8. Mi primer patrón de conducta resiliente
9. El problema del día
10. Tus personas carismáticas
11. Lo que ayer me hizo sufrir, hoy no me hará sufrir
12. El gráfico diario del malestar
13. Hacer real mi día ideal
14. Un pez al día por lo menos
15. Día 1
16. Autovaloración del perfil de gestión del profesor
17. Nivel de satisfacción del profesor
18. Registro diario del estado de ánimo
19. Detectando el estilo profesional
20. Entrenamiento de la calma: objetivo temporal
21. Entrenamiento de la calma: objetivo específico
22. A la caza del malestar
23. Reducir la distancia entre el yo ideal y el real
24. Qué hago bien
25. El amigo aceptante
26. Carta a mí mismo
27. Aviso clasificado
28. Tres cualidades y tres éxitos de los últimos tres días
29. Interpretar positivamente los errores
30. Mis cinco errores crónicos
31. Errores y sugerencias
32. *Stop* a la autocrítica venenosa
33. La función de la crítica
34. Mis satisfacciones recientes
35. Describirme positivamente
36. Islas de competencia
37. Lo que de mí depende
38. Conductas sociales que potenciar, debilitar, reconducir...
39. El profesor ideal

40. Las conexiones sociales y los nexos de unión
41. Ayudas mutuas: la red de apoyos
42. Qué puedo hacer para mejorar la cohesión de mi centro
43. Análisis de un perfil familiar
44. La tienda mágica
45. Compañeros carismáticos
46. Comunicando con la boca cerrada
47. Ejemplos de escucha activa
48. Evaluación de la empatía
49. Autoanálisis de las habilidades sociales
50. Emociones y situaciones

INTRODUCCIÓN

La profesión de enseñar es una labor apasionante pero al mismo tiempo compleja y exigente, pues para desempeñarla con éxito se necesitan múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivo de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria. La situación se complica en los niveles obligatorios, sobre todo en secundaria, al estar implicados alumnos y alumnas escolarizados forzosamente y en edades complicadas, lo que provoca la aparición de no pocos conflictos derivados de las resistencias que algunos de ellos presentan ante una situación que perciben como desagradable y opresora, y que el profesorado ha de saber gestionar con soltura.

Estas inevitables dificultades que forman parte intrínseca de la situación pueden ser vistas como un inconveniente o como una oportunidad de mejorar a través de una preparación sólida para poder abordar en el futuro los desafíos que se vayan presentando. En este libro se intenta optar por esta segunda opción, basada en el concepto de *resiliencia*, es decir, la capacidad de superar adversidades saliendo fortalecido de las mismas.

Entre las variables no estrictamente pedagógicas implicadas en la profesión docente, destacan una serie de competencias sociales y emocionales que permiten convivir con un grupo complejo de personas diversas (alumnos, directivos, compañeros, familias) durante un período prolongado de tiempo, y que permiten mantener un saludable equilibrio emocional por encima de los obstáculos que suelen llevar aparejados. Estas competencias básicas requieren un dominio eminentemente práctico que alcance a *todo* el profesorado, pues están en la raíz tanto de los éxitos y fracasos profesionales como de muchos de los problemas psicológicos típicos asociados a la profesión docente.

Cuando se pregunta a profesores a qué cualidades propias atribuyen las metas personales conseguidas (haber terminado una carrera, haber aprobado unas oposiciones, conducir eficazmente una clase...), las competencias sociales y emocionales acaparan casi todas las respuestas, muy por encima de las competencias cognitivas. La mayoría piensa que en la base de su éxito personal o profesional están competencias como la fuerza de voluntad, la perseverancia, el autocontrol, el afán de superación o la capacidad de automotivación, entre otras, mientras que en pocas ocasiones se mencionan aspectos cognitivos como la inteligencia, la memoria o la capacidad de razonamiento. Es por tanto la madurez socioemocional la que nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades.

Dar clase (conducir un grupo hacia unas metas) tiene fundamentos psicológicos similares y precisa, por tanto, de las mismas competencias. Si repasamos, por ejemplo, las estrategias utilizadas para concluir con éxito cualquier tipo de estudios, encontraremos técnicas y procedimientos que se corresponden con una visión poliédrica de la

inteligencia al estilo de la propuesta por Gardner (1998), es decir, compuesta por diferentes campos aptitudinales que incluyen, por supuesto, y no en un lugar secundario, competencias sociales y emocionales como el autocontrol, la empatía o el optimismo. En este libro se va a hablar precisamente de esas competencias, con el objetivo de aportar propuestas que permitan afianzarlas mediante su entrenamiento (porque son entrenables).

Otro gran objetivo del libro es romper el desequilibrio que ha existido secularmente en la educación a favor de los aspectos cognitivos respecto de los socioemocionales. Es nuestra madurez emocional la que nos permite superar los retos más complicados; sin embargo, la educación sigue centrándose en el aprendizaje meramente cognitivo del alumnado y en la preparación exclusivamente técnica del profesorado. A nuestro juicio, es una visión parcial e incompleta que debería complementarse con una formación en competencias sociales (de relación con los demás) y emocionales (de relación con uno mismo). El profesor ha de asumir que debe ser un entrenador de competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar en campos tan decisivos como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía.

El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero esta atención a los aspectos emocionales no se debe entender como una carga añadida, sino que el profesor no puede evadirse de estos aspectos socioemocionales, porque en cada una de sus intervenciones están presentes las emociones, en sentido positivo o en sentido negativo. Es decir, no se trata de hacer más, sino de hacer diferente.

El libro no pretende dar soluciones, sino sugerencias abiertas a la consideración del lector, con la única finalidad de servir de punto de reflexión, dentro de una cultura de soluciones centrada proactivamente en averiguar qué se puede hacer, por qué y cómo hacerlo. Para ello, es fundamental aprovechar todas las ocasiones que espontáneamente se vayan presentando en la práctica diaria para aplicar estrategias que nos vayan acercando día a día a un estilo profesional cada vez más eficaz y satisfactorio.

✓ Los problemas vienen solos, las soluciones hay que crearlas.

El profesorado y las competencias socioemocionales

Nuevo escenario, nuevos roles

El rol de profesor: competencias docentes

Complejidad del rol de profesor

Docencia y competencias socioemocionales

Presencia de las competencias socioemocionales en el aula

Argumentos a favor de las competencias socioemocionales en la profesión docente

Consecuencias de las deficiencias en competencias socioemocionales

Consecuencias de las deficiencias en competencias socioemocionales

La socialización en la escuela

La educación socioemocional

Vías de educación socioemocional

Tipos de competencias socioemocionales



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ **Conocer el concepto de competencia.**
- ✓ **Reflexionar sobre las nuevas demandas de la profesión docente.**
- ✓ **Conocer la relación entre profesión docente y competencias socioemocionales.**
- ✓ **Comprender qué son las competencias socioemocionales y para qué sirven.**
- ✓ **Valorar la importancia de la socialización en la escuela.**
- ✓ **Conocer tipos de competencias socioemocionales, tanto intraindividuales como interindividuales.**

NUEVO ESCENARIO, NUEVOS ROLES

El aula de hoy es un nuevo escenario en el que la obra que se representa no tiene nada que ver con la de hace algunos años. Este cambio requiere un nuevo rol por parte del

profesor que antaño tenía garantizadas la audiencia y la obediencia, mientras que ahora tiene que ganarse la actitud y el respeto de su alumnado, para lo cual se necesita incorporar nuevas competencias profesionales que le faciliten una gestión de la clase en óptimas condiciones. Estas nuevas competencias, que quizá no sean tan nuevas, incluyen aspectos habituales en el aula: observar activamente, convencer, entusiasmar, captar y mantener la atención, prestar atención equitativamente a los alumnos, escuchar activamente, advertir, pactar, dirigir, mediar, respetar, hacerse respetar, decir no, argumentar, perdonar, sancionar, negociar, tomar decisiones, esperar, olvidar, renunciar, emprender, planificar... Parecen muchas teclas que tocar, pero en realidad no se trata de realizar más tareas, sino de hacerlas mejor, pues estas variables, mal conducidas, pueden acabar por arruinar cualquier posibilidad de tener éxito en la tarea de enseñar..., y en la de aprender.

✓ *Antes, las competencias socioemocionales eran recomendables (para ser un buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor).*

EL ROL DE PROFESOR: COMPETENCIAS DOCENTES

Una *competencia* es un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2000) que, dado su carácter práctico, integra tanto el saber, como el saber hacer y el saber ser.

La profesión docente se desarrolla hoy en un nuevo escenario que requiere del profesor nuevos papeles y el dominio de nuevas competencias, para ganarse con nuevas fórmulas una audiencia más difícil y complicada. Bueno, quizá no tan nuevas, pues siempre han formado parte de las cualidades que adornaban a nuestros profesores más valorados y queridos, sólo que ahora se han vuelto imprescindibles en un contexto educativo que se ha vuelto árido y complicado. El profesor se ha de adaptar a la situación que se encuentra, rectificando lo disfuncional y rediseñando situaciones para crear un lecho propicio para el aprendizaje. Todas las competencias mencionadas anteriormente han ido ganado peso por encima de otras que tradicionalmente han sido el centro del interés del profesor: explicar, examinar...

Hoy cada profesor debe saber jugar sus bazas lo mejor posible, independientemente de cuáles sean, es decir, intervenir sobre las condiciones que se encuentra en vez de quejarse de las cartas que le han tocado en suerte. La intervención sobre las condiciones directamente presentes en el trabajo escolar se focaliza en tres direcciones:

- *Las condiciones que se refieren al alumnado* (cómo motivarlo o controlarlo, por ejemplo).
- *Las referidas al propio profesor* (por ejemplo, cómo mantener la calma o la autoestima alta).

- *Las referidas al currículo* (cómo adaptarlo a la diversidad de alumnos, por ejemplo).

El objetivo que se persigue es crear un clima ordenado, de trabajo y donde imperen las buenas relaciones.

Se aprende de todo en múltiples entornos, casi siempre no escolares, y se enseña mucho más de lo que se cree, pues a los aprendizajes formales de carácter fundamentalmente académico hay que añadir los aprendizajes informales derivados de los contactos interpersonales que se producen en los centros educativos en general y en las aulas en particular.

Cómo ganar capacidad de influencia sobre los alumnos, cómo organizar logísticamente las funciones en una organización educativa, o cómo mejorar las competencias sociales y emocionales son ejemplos de campos que deben ser abordados si se persigue dotar al profesorado de una formación completa.

Complejidad del rol de profesor

Dado que las exigencias profesionales son cada vez más complejas y problemáticas, se requiere una preparación específica en todas estas áreas, lo que se manifiesta fundamentalmente en varios aspectos:

- *Tipo de contenidos.* El profesor debe facilitar la adquisición de aprendizajes cada vez más amplios y complejos, tanto en los aspectos puramente académicos –pues aparecen nuevos contenidos e incluso nuevas áreas de conocimiento a una velocidad difícilmente asimilable por los profesores e incluso por las administraciones educativas (informática, tecnología...), como en el formato utilizado para gestionar dicho conocimiento (Internet, programas informáticos, etc.).
- *Tipo de competencias que hay que educar.* El profesor actual no se puede limitar a transmitir conocimientos teóricos, obviedad tan repetida en el discurso pedagógico como incumplida en la práctica, pues cada vez están más al alcance virtual del alumnado y de los propios profesores. Ha de trabajar en los alumnos (y en él mismo) todo tipo de competencias que contribuyan a aprendizajes autónomos y a una formación integral que prepare ciudadanos/personas, lo que incluye, además de las competencias cognitivas, las sociales y emocionales, entre otras.
- *Tipo de alumnado.* La diversidad del alumnado, especialmente en niveles obligatorios de enseñanza, ha aumentado extraordinariamente en todos los sentidos, desde la variabilidad de conocimientos y capacidades, pasando por la diversidad de intereses, motivaciones o expectativas académicas, lo que ha multiplicado las demandas competenciales del profesorado.

Ello, si se siguen fielmente los principios de economía, eficacia y rentabilidad de esfuerzos, no debería suponer una carga adicional excesiva para el profesor, sino un enfoque profesional diferente al tradicional que debe incluir necesariamente una formación reforzada y específica, que abarque habilidades para prevenir problemas propios, para optimizar las relaciones con sus alumnos, y para educarlos emocionalmente.

Para que ello sea posible, el lugar de trabajo debe ser un centro de aprendizaje continuo también para los profesores: deben formarse teóricamente y desde el análisis

crítico de la práctica, evolucionando continuamente, sin caer en la tentación de pensar que somos perfectos profesionales y no tenemos nada que mejorar.

- ✓ *No se puede no aprender. Tampoco no enseñar.*
- ✓ *El alumno aprende de todo a todas horas.*
- ✓ *El profesor siempre está enseñando, por acción o por omisión.*

DOCENCIA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En la profesión docente, junto a competencias de marcado carácter técnico, aparecen otras que responden a la naturaleza social de la misma: son las **competencias socioemocionales**, que podemos entender como el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto.

Presencia de las competencias socioemocionales en el aula

Somos seres emocionales, más que racionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), pero tratándose de profesores, con más motivo, pues el aula está permanentemente inundada de relaciones intensas y extensas, cargadas de emociones, de las que no nos podemos sustraer: en cualquier momento, en un aula hay siete sonrisas, tres miradas despectivas, dos gestos de rechazo o cinco muestras de aceptación, por ejemplo.

La enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por lo que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión, a pesar de no estar a menudo consideradas como un requisito profesional, sino como una especie de complemento que adorna aleatoriamente a unos profesores y a otros no, dándoles un carácter determinista donde no cabe la mejora ni el entrenamiento sistemático. Sin embargo, si reflexionamos, comprobaremos que es necesario conocer y canalizar las emociones propias y ajenas para poder gestionar con solvencia las situaciones habituales a fin de poder desplegar el potencial educativo propio.

Ámbitos de gestión

Sólo desde una determinada actitud del profesor se puede cambiar la actitud del alumnado, y esa actitud pasa por una intervención activa sobre una serie de condiciones referentes al alumno, al profesor o a la tarea:

- Cometidos directamente relacionados *con el alumno*, como motivarlo, controlarlo o ayudarlo en tareas académicas.
- Funciones directamente relacionadas *con su propia persona*, como modificar estrategias de gestión o vigilar sus niveles de estrés.
- Intervención *sobre la tarea/currículo*, realizando la correspondiente adaptación a la diversidad de alumnos, programando actividades o seleccionando contenidos, por ejemplo.

Esta gestión de condiciones presentes en el aula la podemos dividir metodológicamente en tres ámbitos básicos de actuación:

1. **Control del aula**, que persigue la creación de un clima ordenado que propicie tanto el aprendizaje como la convivencia.
2. **Regulación de relaciones interpersonales** (entre alumnos, alumnos-profesores, entre profesores, profesor-familias) **e intrapersonales** (de cada uno consigo mismo). A la competencia encargada de regular las relaciones intrapersonales la llamaremos *competencia emocional*, mientras que a la encargada de regular la relaciones interpersonales con los demás la llamaremos *competencia social*. Esta competencia social, en el caso del profesor, ha de atender a los tres tipos de relaciones interpersonales en las que está inmerso fundamentalmente:
 - Relaciones con alumnos, que son relaciones entre desiguales con una misión predefinida por medio y unas funciones diferenciadas (enseñar-aprender), caracterizadas por la necesidad de recursos técnicos al tener carácter formal, pero que a la vez están impregnadas de elementos informales.
 - Relaciones con otros profesores, tanto compañeros como directivos, con un proyecto común que puede cohesionar o enfrentar a los individuos dentro de la organización.
 - Relaciones regulares con las familias que, aunque más esporádicas, no dejan de ser fuentes potenciales de malestar y de conflictos, a veces muy desagradables, que requieren el dominio de ciertas técnicas específicas que contribuyan a crear una atmósfera de cooperación.
3. **Optimización del rendimiento escolar**, fundamentalmente en su faceta académica.

Esta diferenciación metodológica no debe hacernos perder de vista que los diferentes ámbitos están absolutamente imbricados entre sí, pues lo emocional, lo cognitivo y lo social forman una red multidimensional en la que los distintos componentes interactúan inevitablemente entre sí (véase [cuadro 1](#) en la página siguiente).

Cuadro 1. Objetos y ámbitos de la gestión docente

OBJETOS DE LA GESTIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">• El alumnado.• El propio profesor/a.• La tarea/currículo.
ÁMBITOS DE LA GESTIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">• Control del aula.• Regulación de las relaciones interpersonales e intrapersonales en el aula.• Optimización del rendimiento escolar.

ARGUMENTOS A FAVOR DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Máxima importancia, mínima atención. Un centro educativo es una factoría que produce incesantemente intercambios interpersonales, es decir, contactos que dejan huellas emocionales, insípidas e irrelevantes algunas veces, pero otras dulces o amargas, que pueden perdurar en el tiempo y que, en algunos casos, acaban por instalarse de forma estable en nuestro cerebro social cronificándose.

El profesor trabaja con personas, para personas y, además, no puede evitar que su dimensión personal y social invada los terrenos profesionales, pues está inevitablemente inmerso en una maraña de relaciones diversas y específicas con otras personas y consigo mismo.

El profesor necesita para poder desarrollar sus métodos dominar *destrezas sociales* como saber persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, conseguir cooperación, trabajar en equipo..., y *destrezas emocionales*, como motivarse, controlarse, vigilar el nivel de ansiedad... Sin embargo, se da la paradoja de que, a pesar de su importancia, a las competencias socioemocionales, se les presta una atención mínima y marginal, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos y, lo que es peor, improvisados (currículo oculto).

No es extraño ver cómo se rebuscan soluciones académicas a problemas cuyas causas son fundamentalmente socioemocionales. Así pues, es hora de que se pongan las cosas en su sitio: lo socioemocional es al menos tan valioso como lo cognitivo, ya que el

respeto, la responsabilidad, las actitudes pro-sociales, el esfuerzo o la fuerza de voluntad están presentes en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y deberían formar parte de las provisiones que cualquier alumno o profesor llevarán consigo en su quehacer-convivir cotidiano.

Frente a los recelos que a veces provocan en un determinado perfil del profesorado, conviene resaltar que son competencias más aplicables, transferibles y funcionales que la mayoría de conocimientos y habilidades académicas que habitualmente se consideran «importantes». Además, trascienden el valor de cualquier materia y están presentes en los contenidos de cualquier currículo, por lo que deberían ser el *contenido transversal por excelencia* y la gran meta educativo-social que perseguir, dado su peso en un desarrollo pleno y equilibrado de la personalidad.

Pero poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar en sus alumnos y alumnas destrezas sociales o emocionales que él no aplica ni domina. Estas habilidades, que algunos profesores dominan de forma intuitiva y sin apenas esfuerzo, pueden y deben ser aprendidas y practicadas especialmente por aquellos otros que sienten que están faltos de ellas.

El profesor debe atender a una doble faceta debido a su liderazgo socioemocional en el aula: por un lado, debe *formar a los alumnos en competencias socioemocionales*; por otro lado, *debe formarse él* para cumplir mejor su misión; para sentirse mejor; para educar a sus alumnos, y para que éstos se sientan mejor.

Veamos algunas razones que apoyan la relevancia de las competencias socioemocionales en educación, entendidas como objetivos derivados de las mismas:

- *Son instrumento de poder (objetivo social)*. Las competencias socioemocionales son un poderoso instrumento de influencia social, pues permiten obtener cambios en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de los demás.
- *Facilitan la consecución de logros (objetivo instrumental)*. De ellas depende el éxito en el trabajo o en los estudios, el acierto en la elección de pareja o de los amigos, el éxito social. Y ello por encima de la brillantez académica, que tiene menos influencia en la vida emocional y es menos determinante en el éxito profesional, ya que no aporta demasiados recursos para afrontar los retos que habitualmente plantea la vida, mientras que la madurez emocional es la que nos permite superar las situaciones y retos más complicados, mediante el aporte energético de competencias como el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia o el autocontrol, que están en la base de cualquier logro profesional o personal.
- *Son vehículo de satisfacción (objetivo afectivo)*. Las relaciones constructivas y seguras, basadas en la aceptación mutua, sirven para aumentar la sensación de bienestar. Si pasamos más de mil horas al año en el trabajo, es obvio que éste ocupa un lugar central en nuestra vida; por lo tanto, no podemos permitirnos el lujo de pasar tanto tiempo impregnados de emociones negativas y malestar.
- *Sirven para adaptarse eficazmente al contexto (objetivo ecológico)*. Las emociones en el profesorado están ligadas a la capacidad para adaptarse funcionalmente a un escenario (aula) y de responder a una variedad de situaciones que pueden resultar en ocasiones especialmente problemáticas. Las emociones positivas van a multiplicar las probabilidades de adaptación, mientras que las emociones negativas las van a mermar, pues nublan nuestros recursos racionales, privándonos de la capacidad de concentración y de la de tomar decisiones equilibradas.
- *Tienen valor protector (objetivo preventivo)*. Sirven para prevenir problemas propios, para

optimizar las relaciones disminuyendo la probabilidad de aparición de problemas, para crear un buen clima social y para poder atenuar o evitar conflictos, pues la resolución de la mayoría de ellos requiere el control de emociones de los intervinientes. Sirven para ayudar a evitar que la profesión docente sea una de las de más alto índice de riesgo de engendrar problemas de salud en forma de síndrome del profesor quemado (*burnout*), crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas, cuando no quedan en problemas emocionales menores latentes que no suelen ver la luz.

Consecuencias de las deficiencias en competencias socioemocionales

Las raíces socioemocionales de muchos problemas habituales en las aulas y en los centros educativos impiden el desarrollo personal, social y cognitivo del individuo (Bisquerra, 2000), ya que decisiones aparentemente racionales no suelen ser «neutras» emocionalmente, sino que están cargadas de afectividad: nuestras emociones presentes y los rescoldos de emociones pasadas (que suelen perdurar bastante tiempo) contaminan nuestros pensamientos y acciones, tanto cuando interactuamos con los demás (alumnos, padres, compañeros) como con nosotros mismos, hasta el punto de que es difícil encontrar alguna debilidad o fortaleza personal que se dé al margen de lo socioemocional.

Las competencias cognitivas por sí solas no son garantía de éxito ni de bienestar personal si no van acompañadas de competencias sociales y afectivas, que permitan a aquéllas visualizar las situaciones con claridad mental para adoptar decisiones óptimas.

LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA

Los agentes externos a la escuela, especialmente la sociedad, ejercen una influencia notable y constante sobre los niños y jóvenes, aumentando exponencialmente esta presión paraescolar por el efecto globalizador de los medios electrónicos de comunicación. Mientras estas influencias van modelando hábitos a menudo antisociales en las mentes en formación, ¿se trabajan en la escuela de forma práctica, rigurosa, coordinada y sistematizada los hábitos pro-sociales? Creemos que no.

Cada lección socioemocional que se deja de dar, cada momento en que la escuela no se implica en esta misión, renunciando a su papel socializador, está dejando vía libre a otros agentes socializadores, sobre todo a factores externos a la escuela y la familia (llamémosle «la calle», en un sentido amplio que incluya todo lo que sean influencias físicas o virtuales ajenas a la escuela y la familia), donde hay, junto a sus claras posibilidades formativas, evidente riesgo de aprendizajes inconvenientes.

Pero, además, en esta responsabilidad socializadora no podemos perder tiempo. Debemos empezar ya en las primeras etapas educativas de forma continuada y coordinada, pues es el plus que debe caracterizar a una enseñanza presencial. En palabras del profesor Marina (2004), «el profesor debe educar a través de su

asignatura... pero educar». Si llegamos cuando el alumno ya ha aceptado cantos de sirena que le han hecho caer en hábitos incompatibles con el estudio y la convivencia, quizá sea ya demasiado tarde. Alguien les tiene que ayudar consistentemente a aprender a ser tolerantes, empáticos, comprensivos, dialogantes, asertivos o pro-activos, y, al mismo tiempo, a dejar de ser intolerantes, obcecados, insolidarios o abusivos, y no se puede dejar esta decisiva labor exclusivamente en manos de la calle o de familias que en algunos casos pueden estar obstaculizando más que ayudando a la formación de los hijos.

El trabajo sistemático y transversal de educar socioemocionalmente a nuestro alumnado nos corresponde y es imprescindible para conseguir dos objetivos complementarios:

1. **Formar ciudadanos** que actúen socialmente de forma responsable y respetuosa.
2. **Formar alumnos** que se comporten en la escuela de forma responsable y respetuosa.



ACTIVIDAD 1 Actitudes interpersonales en el centro

A continuación te encontrarás una serie de situaciones en las que están en juego tus aptitudes ante las relaciones interpersonales.

Puntúa de 3 a 0 según el siguiente criterio:

3 = estás totalmente de acuerdo con la afirmación; 2 = estás moderadamente de acuerdo con la afirmación; 1 = estás ligeramente en desacuerdo con la afirmación; 0 = estás en total desacuerdo con la afirmación.

Plantéate qué puedes hacer para mejorar los ítems en los que te has valorado con 1 ó 0.

ACTITUDES INTERPERSONALES	3	2	1	0
Eres aceptado por tus compañeros.				
Destacas entre tus compañeros.				
Intervienes en las reuniones.				
Se aceptan tus opiniones y criterios.				
Influyes en las opiniones de los demás.				
Se te escucha cuando hablas.				
Escuchas a los demás.				
Aceptas y respetas las opiniones de los demás.				
Colaboras con el grupo.				
Eres admirado por los compañeros.				
Eres valorado por tu inteligencia.				

Eres valorado por tus cualidades humanas.				
Aceptas los acuerdos tomados por el grupo.				
Ayudas al grupo en situaciones difíciles.				
Das ideas en beneficio del grupo.				
Te sientes a gusto en el grupo.				
Rivalizas con algunos miembros del grupo.				
Haces grupo aparte con unos pocos.				
Manifiestas tus opiniones.				
Te opones por sistema a los demás.				
Permaneces callado y pasivo.				
Huyes de cualquier compromiso que el grupo proponga.				
Eres ignorado por el grupo.				
Eres rechazado por el grupo.				

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

La educación socioemocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000).

La educación socioemocional contempla tanto la formación del alumnado en competencias socioemocionales como la autoformación del profesorado en las mismas, pues no se puede transmitir lo que no se tiene. El profesor debe ocuparse de cuidar su dimensión socioemocional tanto o más que su dimensión cognitiva, pero sin perder de vista que las dos están interactuando continuamente, pues son recursos sinérgicos: el uno sin el otro resultan incompletos e ineficaces.

Vías de educación socioemocional

Si se acepta *qué* hay que hacer (el profesor tiene que aprender y enseñar competencias socioemocionales) y *por qué* hay que hacerlo (para aumentar la satisfacción, para facilitar el acceso a logros, para adaptarse al contexto, para ganar influencia y para prevenir problemas), nos queda concretar el *cómo*, es decir, qué vías puede aprovechar el profesor para formarse (y formar) en estas habilidades.

El modelado, la instrucción directa y la práctica periódica son las vías habituales de transmisión, todas ellas practicables en un clima de clase basado en el respeto, la comprensión, la confianza y la sinceridad.

Especialmente importante es el *modelado*, pues no podemos transmitir lo que no tenemos ni exigir lo que no se da: hay que empezar por uno mismo. La competencia emocional del profesor influye poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos, pues, quiera o no quiera, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantemente señales emocionales que tienen efectos sobre su desarrollo social, emocional y moral. Sócrates ya lo afirmaba:

Todos somos, para bien o para mal, maestros de moralidad, pues todos nos mostramos personalmente a los demás, comunicando a través de nuestra simple presencia sentimientos vitales de signo moral positivo o negativo.

El profesor emocionalmente competente posee un buen nivel de autoestima, enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus alumnos, suele tener una actitud ante la vida optimista y positiva, además de ser capaz de ponerse en el lugar de los demás, resistir bien las presiones de los compañeros, superar sin dificultad las adversidades y tener altas probabilidades de ser más felices y tener más éxito.

TIPOS DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

De las numerosas competencias socioemocionales que el profesor necesita para su desarrollo personal y profesional, conviene destacar algunas que parecen más influyentes y que dividiremos en competencias intrapersonales (útiles para perfeccionar la relación con uno mismo) e interpersonales (convenientes para mejorar la relación con los demás). (Véase el [cuadro 2](#) en la página siguiente.)

Cuadro 2. Competencias interpersonales e intrapersonales

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS INTRAPERSONALES
Asertividad/respeto mutuo.	Autoconocimiento.
Comunicación.	Autocontrol.
Empatía.	Autoestima.
Gestión de conflictos.	Automotivación.
Influencia/poder.	Estilo atribucional.
Negociación.	Resiliencia.

Competencias intrapersonales

- **Autoconocimiento.** Capacidad de reflexionar sobre las propias emociones y estados de ánimo.
- **Autocontrol.** Capacidad de inhibir respuestas, pensamientos o emociones que nos puedan generar posteriores perjuicios.
- **Autoestima.** Conjunto de juicios de valor sobre sí mismo.
- **Automotivación.** Capacidad de emprender nuevas metas por propia iniciativa.
- **Estilo atribucional.** Forma de explicarse los éxitos y los fracasos propios.
- **Resiliencia.** Capacidad de superar adversidades, saliendo reforzado de las mismas.

Competencias interpersonales

- **Asertividad o respeto mutuo.** Capacidad de hacer valer los derechos propios sin vulnerar los ajenos, y considerar los derechos ajenos sin renunciar a los derechos propios.
- **Comunicación.** Capacidad de intercambiar mensajes verbales o no verbales para conseguir determinados objetivos.
- **Empatía.** Capacidad de conectar afectivamente con los demás y de ponerse en su lugar.
- **Gestión de conflictos.** Capacidad de afrontar problemas de forma saludable, creativa y pacífica.
- **Influencia o poder.** Capacidad de conseguir cambios en las conductas, pensamientos o emociones de otras personas con nuestras intervenciones.
- **Negociación.** Capacidad de llegar a acuerdos y hacer encajar objetivos aparentemente incompatibles mediante la flexibilización de posturas y la modificación de actitudes.



ACTIVIDAD 2 Autoevaluación inicial en competencias socioemocionales

Valórate en las competencias sociales y emocionales que aparecen en esta tabla, de acuerdo con el siguiente criterio:

3 = muy competente; 2 = competente; 1 = poco competente; 0 = nada competente.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	3	2	1	0
Autoconocimiento.				
Autocontrol.				
Autoestima.				
Automotivación.				
Forma de explicarse éxitos y fracasos (estilo atribucional).				
Resiliencia (superación de adversidades).				
Asertividad (defensa de derechos propios sin pisar los ajenos).				
Comunicación.				
Empatía.				
Capacidad de negociación.				
Influencia/poder.				
Gestión de conflictos.				
Capacidad de motivar.				
Aceptación social.				

La actitud del profesor

Concepto de *actitud*

Finalidades de la actitud

Influencia

Cambio

Factores influyentes en la actitud

Actitud respecto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

La actitud resiliente

ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ **Conocer el concepto de actitud.**
- ✓ **Calibrar la importancia de la actitud del profesor en el desempeño de su labor y en su satisfacción profesional y personal.**
- ✓ **Conocer algunos factores determinantes de la actitud.**
- ✓ **Relacionar la actitud con los elementos presentes en el aula.**
- ✓ **Familiarizarte con la actitud resiliente ante los problemas.**

CONCEPTO DE ACTITUD

Según Hall-Tonna (1995), la actitud es una disposición relativamente estable de la conducta que lleva al sujeto a comportarse repetidamente de una manera determinada ante personas, grupos, ideas u objetos. Cada situación se percibe de una determinada manera en función del marco mental que filtra y moldea lo que vemos, y que está conformado por valores, experiencias previas, expectativas y referencias/presiones del entorno social. Este filtro mental puede ayudarnos a enfocar mejor los problemas diarios a los que nos enfrentamos, pero también puede coartarnos y desviarnos de nuestros objetivos, por lo que resulta conveniente reflexionar periódicamente sobre la propia actitud y vigilar el grado de satisfacción que ésta nos proporciona.

- ✓ **Sólo cambian las relaciones si cambian las actitudes.**

FINALIDADES DE LA ACTITUD

Entre los *fin*es que una actitud permite conseguir, están los siguientes:

- **Finalidad adaptativa.** La actitud es un mecanismo de adaptación que se mantiene si es funcional y nos aporta beneficios, mientras que se intenta modificar si conduce a situaciones angustiosas y problemáticas. En la situación actual, resulta más funcional adoptar una actitud de entrenador de competencias que de transmisor de conocimientos. Podemos ver diariamente ejemplos de profesores inadaptados pedagógicamente que mantienen actitudes disfuncionales que perjudican al colectivo y a su propia labor educativa (profesores que crispan, que no controlan, que están en un estado de permanente enfrentamiento, que se evaden, que no cumplen...) junto a otros que saben jugar sus bazas profesionales optimizando fortalezas propias y combatiendo debilidades.

No debemos rasgarnos las vestiduras y quedarnos quietos en una postura nostálgica de momentos quizá más cómodos, sino aprovechar las nuevas oportunidades que nos brindan las nuevas situaciones, con una nueva actitud que permita al profesor ganarse a la audiencia con respeto y credibilidad, y que le facilite una adaptación funcional al aula, pues si la realidad va cambiando, el profesor ha de evolucionar en la misma medida si no quiere verse sobrepasado por los acontecimientos. Se trata de una *adaptación pedagógico-actitudinal*, que le permita mejorar sus estrategias, su formación y, sobre todo, su actitud ante los acontecimientos.

- **Finalidad económica.** Las actitudes son un recurso mental que sirve para ahorrar fuerzas y esfuerzos, al aplicar, siempre que es posible, experiencias pasadas a situaciones presentes, lo que permite decidir cuántos recursos vamos a disponer según las circunstancias a las que nos enfrentamos. Los sucesos previsibles ya experimentados en el pasado los agrupamos en categorías con el fin de poder aplicar las mismas reacciones a experiencias catalogadas como semejantes, con la consiguiente economía de recursos.

Cada sujeto decide la actitud que adoptar ante una situación tras estudiar la rentabilidad de las actividades que hay que emprender: si ve que los resultados que obtener van a superar a los esfuerzos, se implica y mantiene o aumenta el nivel de esfuerzo, pero si no percibe claramente el provecho que hay que conseguir, tiende a modificar la actitud reduciendo esfuerzos o incluso absteniéndose de actuar. Esta valoración de esfuerzos y recompensas es totalmente subjetiva y depende de las *características personales* por un lado y de las *circunstancias contextuales* por otro.

Hay ocasiones en que las circunstancias que rodean a un centro educativo son tan complicadas y adversas que pueden tentar a algunos profesores a inhibirse e implicarse lo mínimo, adoptando una actitud defensiva y autoprotectora; pero también puede ocurrir lo contrario, es decir, que las dificultades provoquen una reacción colectiva de afán de superación y de motivación extra que sirva de revulsivo ante las dificultades. No debemos olvidar, por tanto, que en las mismas circunstancias cada persona o grupo reacciona de una manera distinta, lo que nos indica que siempre tenemos cierto margen de actuación para adaptar nuestra actitud a las circunstancias contextuales, independientemente de cuáles sean.

- **Finalidad preventiva.** Ayudan a evitar la repetición de errores, anticipando defensas y aportando los recursos necesarios para potenciar soluciones que han funcionado en el pasado y eliminar las que no resultaron eficaces. Esta finalidad preventiva permite encarar las situaciones hacia los detalles más relevantes e interesantes para el sujeto.

- **Finalidad instrumental.** No se puede pretender cambiar la actitud de los demás (del alumnado por ejemplo) sin estar dispuestos a cambiar la actitud propia cuando sea necesario.

- **Finalidad pragmática.** Parece que la profesión docente ha ido evolucionando hacia un perfil actitudinal cada vez más técnico y complejo, abandonando la dimensión vocacionalmoral que tradicionalmente la había caracterizado. Dice Meirieu (2006) que «ser profesor ya no es una

vocación, y eso es malo porque se necesita un ideal y es bueno porque permite enfoques más pragmáticos». Las actitudes sirven para preparar rutinas positivas (que aporten seguridad) y para armarse para romper rutinas negativas; construir en suma rutinas de buen trato, preparación, sensibilidad, dedicación, escucha, disponibilidad, cercanía...

Influencia

La actitud con que cada profesor se enfrenta a su labor determina en gran medida los resultados de su intervención, pues las mayores diferencias entre profesores, dentro de la diversidad personal y profesional existente, son de actitud, que puede ir desde una entrega incondicional y entusiasta hasta un descreimiento o indiferencia ante las situaciones, pasando por el escepticismo, el acomodamiento, el desencanto o la impotencia. La actitud, entendida como predisposición, aparece por tanto como uno de los tres componentes axiales que, si no garantizan, sí allanan la consecución de las metas perseguidas: *querer* (actitud), *poder* (capacidad de influencia) y *saber* (conocimientos). (Véase el [cuadro 3](#).)

Cuadro 3. Componentes de la actitud

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
COGNITIVO	Conjunto de creencias y percepciones que sostienen la actitud.
APECTIVO	Conjunto de emociones y sentimientos ligados a la actitud y que tienen cualquier conducta relacionada con ella.
CONDUCTUAL	Conjunto de acciones en las que se pone de manifiesto la actitud.

Cambio

El mero conocimiento de la propia actitud de nada sirve si no tenemos capacidad e intención de cambiarla si consideramos que no nos está beneficiando ni a nosotros ni a la comunidad educativa. El cambio de actitud, especialmente cuando se llevan años de profesión acostumbrados a un estilo consolidado en el tiempo, no es fácil, pero tampoco lo es cambiar la actitud de alumnos desmotivados o conflictivos y no por ello renunciamos a intentarlo. Aunque seamos prisioneros de hábitos que nos han ido ahorrando experiencia a experiencia, tenemos en nuestras manos la posibilidad de romper rutinas perjudiciales y replantear otras formas de enfocar las situaciones.

FACTORES INFLUYENTES EN LA ACTITUD

Aunque hay numerosos factores constituyentes de una actitud, apuntaremos algunos que consideramos básicos para la profesión docente:

- **Claridad en la misión.** La actitud está evidentemente relacionada con la percepción que cada profesor tiene sobre su misión: «¿Qué hago yo aquí?», «¿Cuál es el sentido de mi trabajo?», «¿En qué consiste mi cometido?». A estas preguntas no es fácil responder: no está claramente definido cuál es nuestro trabajo, de lo cual se derivan modos de funcionar muy diversos. Una disyuntiva clásica es la que opone el modelo de *profesor transmisor* de conocimientos frente al *profesor educador*. Ya se sabe que las dos facetas pueden y deben ser compatibles, complementarias e insolubles, pero también sabemos que, en la práctica, cada profesor pone el acento, a veces exagerado, en uno u otro enfoque. Mientras unos, deliberada o inconscientemente, se instalan en el modelo de transmisión de conocimientos académicos y se dedican exclusivamente a ello, otros se concentran en el carácter formativo, contemplando su materia como un mero instrumento al servicio de la educación integral del alumno.
- **Innovación o apertura al cambio.** Respecto a la actitud ante los cambios/innovaciones, hay dos perfiles antagónicos:
 - **Inmutables/estatuas.** Son profesores conservadores y generalmente poco receptivos, aferrados a un modo estático e invariable de hacer las cosas basado en la costumbre, que les aporta seguridad y comodidad, lo que suele llevar aparejado un rechazo de cualquier posibilidad de cambio y una tendencia a la evitación de riesgos, a no ser que vean claras ventajas en las propuestas innovadoras que se le hacen.
 - **Innovadores/plantas.** En el otro extremo estarían los profesores receptivos a las innovaciones, dispuestos a incorporar cambios que les permitan evolucionar, siempre abiertos a aprender y mejorar, a la caza de nuevas ideas.
- **Integración en el proyecto colectivo.** Respecto a la integración en los proyectos colectivos, podemos distinguir:
 - **Profesores integrados** en los proyectos colectivos, que procuran implicarse en los fines de la organización, a los que subordinan sus necesidades individuales.
 - **Profesores individualistas**, que adoptan una posición centrada en satisfacer las necesidades particulares, apartándose de todo lo que no sean iniciativas propias, dejando el proyecto común en lugar secundario y tolerándolo sólo mientras no interfiera en aquéllas.
- **Receptividad.** En esta dimensión nos podemos encontrar con estos dos polos:
 - **Profesores esponja:** con una actitud receptiva, suelen buscar formación, leen para prepararse mejor cada día, y piden y aceptan consejos, partiendo de una postura humilde de reconocer que no lo saben todo y que tienen un amplio margen de mejora por recorrer.
 - **Profesores manguera:** desde una posición de superioridad, piensan que lo hacen muy bien, que ya saben demasiado y que nadie tiene nada

que enseñarles, despreciando cualquier aportación ajena y rechazando cualquier tipo de formación.

• **Actitud ante los problemas.** Podemos señalar dos tipos de profesores por el modo de enfrentarse a los problemas:

- **Agravantes (leña):** los que, ante los problemas, los magnifican y exageran su importancia y gravedad «echando leña al fuego», exigiendo a los demás sin aportar colaboración, y creando continuamente situaciones innecesariamente tensas y cargadas de agresividad, además de interpretar todo lo que ocurre desde el lado negativo y destructivo.
- **Atenuantes (hierro):** el polo contrario, aquellos profesores que «quitan hierro» a los problemas, ayudando a solucionarlos, evitando complicaciones, restando importancia a lo negativo, y procurando aminorar los efectos corrosivos y hacer los problemas pequeños.

• **Ascendencia.** Es la capacidad de liderazgo sobre los compañeros y de tomar iniciativas referentes al grupo. En esta variable podemos distinguir dos polos:

- **Profesores líderes-ascendentes,** con capacidad de arrastre (ascendencia) sobre los demás, que se sienten cómodos dirigiendo, decidiendo y mandando, y que suelen expresar sus opiniones contundentemente, lo que les suele dar un sólido poder en la organización, para bien o para mal.
- **Profesores seguidores-descendentes,** que se dejan llevar, opinan poco y procuran no contradecir a los líderes, prefiriendo que otros decidan y asuman riesgos, evitando cualquier enfrentamiento o disensión y acatando las decisiones ajenas para evitarse problemas.

• **Implicación profesional.** La disposición o grado de implicación varía también, pudiéndonos encontrar con:

- **Profesores implicados** que «se dejan la piel», cumplidores, que colaboran en todo y se implican al máximo con entusiasmo, siempre dispuestos a dar lo mejor de sí mismos.
- **Profesores remisos,** poco comprometidos, que ponen reparos a todo quizá para no involucrarse demasiado, haciendo el mínimo esfuerzo a no ser que le obliguen o no le quede otro remedio.

• **Aceptación de los compañeros.** Respecto a la aceptación, podemos observar que se fluctúa entre estos dos polos:

- **Aceptación positiva:** la que gozan profesores con altos niveles de popularidad entre los compañeros, que caen bien y suelen ser solicitados para actos sociales, festivos o de trabajo.
- **Aceptación negativa:** son los profesores que hay que evitar, que no caen bien y suelen ser ignorados o rechazados en las relaciones

informales.

- *Principios*. Como veremos con detenimiento en un capítulo aparte por su gran importancia, la actuación por principios es fundamental para evitar incoherencias y la repetición crónica de errores, frente a una actitud que lo fía todo a la improvisación, la intuición y el ensayo-error, con cambios continuos de criterio, lo que genera desorientación y redundancia en una total falta de seguridad y previsión. Los principios aportan coherencia y nos sirven de guía para localizar el camino adecuado, dónde residen los fallos y cómo corregirlos en el futuro.



ACTIVIDAD 3 Mi perfil actitudinal

Piensa dónde te situarías en las dimensiones actitudinales del cuadro que aparece abajo.

Ubícate en cada dimensión en la casilla correspondiente.

Plantéate, en cada dimensión, cambios hacia otras casillas que puedan aportar mejoras a tu trabajo y a tu satisfacción personal.

PERFIL ACTITUDINAL DEL PROFESOR						
ACTITUD	+2	+1	0	-1	-2	ACTITUD
Transmisor de conocimientos (que sepan mucho).						Educador (que sean personas).
Estatua (no me gustan los cambios).						Planta (necesito evolucionar e innovar).
Individualista (primero lo mío).						Colectivista (primero el grupo).
Esponja (a ver qué puedo aprender).						Manguera (nada me van a enseñar, a mí me va muy bien...).
Metal (hacer los problemas pequeños, rebajar tensión).						Madera (exagerar los problemas y crear tensión).
Ascendente (lidera, arrastra).						Descendente (se deja arrastrar).
Implicado (cumplidor y comprometido).						Desvinculado (falta de compromiso).
Aceptado por los demás (con éxito social).						Rechazado por los demás (marginado social).
Funcionamiento por principios.						Funcionamiento intuitivo.

ACTITUD RESPECTO A LOS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La actitud se concreta en el modo particular que cada profesor tiene de relacionarse con los tres elementos directamente presentes en el aula:

1. *El que enseña* (el profesor/a): el director del proceso, es decir, consigo mismo.
2. *El que aprende* (el alumno/a): el protagonista.
3. *Lo que se aprende* (el currículo): el punto de encuentro o de choque entre los dos anteriores.

Aunque lo deseable es mantener una atención equilibrada hacia los tres elementos, no es lo más frecuente, pudiéndose caer en sesgos que acaban por afectar negativamente a las relaciones y a la gestión. Para evitarlos, conviene vigilar cómo se atiende diferencialmente a cada elemento y procurar no dejar desatendido ninguno de los tres, ni caer en alguna de las desviaciones más frecuentes:

- *Profesor centrado en sí mismo (egocéntrico)*. Su principal objetivo es el lucimiento personal y el mantenimiento de su autoestima en niveles altos, a lo que dedica sus mayores esfuerzos, utilizando su intervención en el aula como mecanismo compensador de carencias personales, pudiendo emplear en ocasiones la relación con el alumnado como sustitutivo de relaciones personales insatisfactorias y las clases como terapia compensatoria de carencias en otros ámbitos.
- *Profesor exclusivamente centrado en el currículo (robot)*. Sólo le preocupa dar el temario, despreocupándose de qué tipo de alumnos tiene delante y sin prestar ningún tipo de atención a la diversidad. Aunque cambien las circunstancias sociales, su sistema no varía: dar temas es el objetivo, con el cual considera que ya ha cumplido su misión. Si no hay resultados satisfactorios, se debe a causas ajenas a él, como que los alumnos no estudian, las familias no se implican...
A este perfil de profesores no les suele afectar ningún cambio, pues se trata de dar siempre los mismos temas que domina con suficiencia, lo que le sirve para sacar la conclusión de que lo que falla es todo lo demás, y que él sólo debe esperar a que las circunstancias mejoren y se pongan a su nivel. Adopta un enfoque idealizado, apoyado en la idea de que «alguien debe arreglarle la clase, someterle a los indisciplinados y motivarles a los desmotivados», en el que sólo caben alumnos interesados y dispuestos a aprender, pero pensando que eso no es labor suya. Puede deberse esta actitud a un amor platónico por su materia o a cierta inseguridad y escepticismo pedagógico, unido al temor al cambio, al tener que aventurarse por terrenos cenagosos y poco conocidos, como la psicología, la pedagogía o la sociología.
- *Profesor centrado sólo en la relación con el alumno (colega)*. Estos profesores priman, sobre todo lo demás, las relaciones con sus alumnos, pero descuidando a menudo la tarea y el control del aula, de lo que suele derivarse un clima amigable pero excesivamente descontrolado, lo que hace que se resienta el trabajo y se descuiden los objetivos formativos.



ACTIVIDAD 4 Estoy orgulloso/contento de...

Piensa en cinco cualidades tuyas que te provocan buenas sensaciones y que pueden ayudarte en tu labor docente. Pueden ser cualidades personales, profesionales, hechos agradables que te han sucedido recientemente, éxitos o pequeñas satisfacciones, cosas que has hecho por los demás, cosas que alguien ha hecho por ti...

- Estoy orgulloso de... ..
.....
.....
.....

LA ACTITUD RESILIENTE

La forma que cada uno tiene de enfrentarse a los problemas merece un tratamiento aparte. Como se verá más adelante, caben dos maneras de afrontar las contrariedades que con seguridad se van a ir presentando en la vida diaria, tanto a nivel personal como laboral:

1. *Actitud resiliente*. Se afrontan los problemas con decisión y con el convencimiento de que son oportunidades para ejercitar nuestra capacidad de superación, saliendo de ellos reforzados personalmente de cara a futuros problemas.
2. *Actitud no resiliente*. Se afrontan los problemas con temor, preocupación y ansiedad, desde una perspectiva puramente negativa y sin sacar ninguna enseñanza de ellos de cara al futuro.

La actitud resiliente frente a los problemas es una competencia socioemocional de carácter transversal, que está presente en mayor o menor medida en todas las demás: una actitud fuerte y resiliente requiere autocontrol, empatía o capacidad de automotivación, por ejemplo.

En este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la *actitud resiliente de afrontamiento de situaciones problemáticas*, apoyándonos en las siguientes competencias necesarias para salir con éxito de las mismas:

- El profesor resiliente: superación de adversidades.
- El profesor coherente: principios de actuación.
- El profesor mentalizado: mentalización.
- El profesor calmado y reflexivo: autocontrol.
- El profesor mentalmente fuerte: autoestima.
- El profesor vigilante de pensamientos tóxicos: distorsiones cognitivas.
- El profesor como causa: estilo atribucional.
- El profesor conectado (I): relaciones con el alumnado.
- El profesor conectado (II): relaciones con otros profesores.
- El profesor conectado (III): relaciones con familias.
- El profesor respetuoso y respetado: la asertividad.
- El profesor integrado: el trabajo en equipo.
- El profesor conectado (IV): la comunicación.
- El profesor flexible: la negociación.
- El profesor gestor: la gestión de conflictos.

Resiliencia: la superación de adversidades

Concepto de *resiliencia*

La mentalidad resiliente

Resiliencia y competencia

Fases y pasos en la conducta resiliente

El profesor resiliente: estrategias

Prepararse cuando uno está bien

La vacuna: autoexponerse a dificultades controladas

Centrarse en el presente

Redimensionar pequeños

Actitud planta: crecer día a día

Ayuda incondicional de dos personas significativas

Desconexión emocional ante los contratiempos: lo que ayer me hizo sufrir, hoy no me hará sufrir

Transformar las adversidades en desafíos



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ Entender qué es la resiliencia.
- ✓ Ver la utilidad de la resiliencia para el desarrollo profesional docente.
- ✓ Detectar síntomas de baja resiliencia.
- ✓ Conocer estrategias para superar adversidades y desarrollar una actitud resiliente.

CONCEPTO DE RESILIENCIA

- ✓ *El concepto de resiliencia ha acabado con la dictadura de la vulnerabilidad. (Tomkiewicz)*
- ✓ *El que se levanta es más fuerte que el que no ha caído.*
- ✓ *Volverse invulnerable, que no me afecte. Frente al quemado, el incombustible.*

Resiliencia es la capacidad de superar adversidades saliendo reforzado de ellas. Etimológicamente, procede del término latino *resilio* ('rebotar'), que la psicología ha adoptado proveniente de la física, consistente en la capacidad de un cuerpo físico de recuperar su forma original después de estar sometido a una deformación o a altas presiones. Un ejemplo de cuerpo físicamente resiliente es una pelota de tenis, capaz de recuperar su aspecto primitivo tras rebotar contra una pared, mientras que un vaso de cristal valdría como muestra de cuerpo no resiliente, al ser incapaz de recuperar su forma primitiva tras sufrir una deformación.

En psicología podemos entender la resiliencia como la capacidad humana de afrontar situaciones adversas, superándolas y saliendo fortalecido por la experiencia (Rutter, 1993). Esta capacidad de transformar lo negativo en positivo, de minimizar o sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad, se basa en la creencia de que sobre nosotros influye más la forma de afrontar las situaciones que las mismas situaciones, siendo de capital importancia la capacidad de diferenciar las que están bajo nuestro control (en las que debemos centrarnos en buscar una solución) de las que no dependen de nosotros (en las que deberíamos centrarnos en que no nos afecten más de lo conveniente).

El profesor es un profesional expuesto a un número elevado de situaciones deformantes/adversas, que necesita tanto profesional como personalmente estar preparado mentalmente para que los contratiempos no le afecten emocionalmente. Sin embargo, a pesar de conocer los efectos nocivos que se pueden derivar de un mal enfoque situacional, no es extraño caer en actitudes disfuncionales como atacarse inútilmente a sí mismo o atacar a los demás eludiendo responsabilidades propias, lo que mina la estabilidad emocional y vuelve a la persona adicta a mecanismos defensivos poco operativos.

Podemos reconocer dos *factores predisponentes* de los que depende la gran variabilidad individual en el modo de afrontar adversidades:

1. *Condiciones ambientales*, que pueden ser negativas, como circunstancias difíciles de trabajo, demandas desmesuradas o presiones externas agobiantes; o positivas, como el apoyo familiar, la calidez en las relaciones entre compañeros o el apoyo social.
2. *Factores de predisposición personal*, que también pueden ser negativos, como una baja autoestima, indecisión, estilo atribucional externo; o positivos, como la perseverancia, la capacidad de esfuerzo o la tolerancia a la demora de las gratificaciones.

Los dos factores predisponentes se combinan de forma que a mayor predisposición personal, menor influencia ambiental se necesitará para que emerjan conductas resilientes; pero aun teniendo en cuenta la importancia de los factores contextuales, hemos de ser conscientes de que sobre todo influye la forma de percibir las situaciones, siendo crucial afrontarlas como retos, más que como amenazas.

LA MENTALIDAD RESILIENTE

Una mentalidad resiliente es el mejor antídoto contra las adversidades y el mejor modo de evitar posibles crisis emocionales ligadas a las mismas. Según Brooks y Goldstein (2004), la mentalidad resiliente se caracteriza por:

- Tener la capacidad de transformar las adversidades en desafíos.
- Tener la sensación de que controlamos nuestra vida.
- Tener conocimiento sobre cómo cultivar la fortaleza y la resistencia al estrés.
- Tener empatía con los demás.
- Comunicación efectiva y capacidades interpersonales.
- Desarrollar sólidas habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones.
- Establecer metas y expectativas realistas.
- Aprender tanto del éxito como del fracaso.
- Ser un miembro de la sociedad compasivo y contribuyente al bienestar común.
- Llevar una vida responsable basada en valores sensatos.
- Sentirse especial mientras ayudamos a los demás a sentir lo mismo.

Ser resiliente no significa estar libre del estrés y los conflictos, sino tener la confianza y el potencial suficiente para salir airoso de ellos sin merma para la salud emocional. El hallazgo de fórmulas eficaces pasa por sustituir los guiones negativos que, a pesar de su inutilidad, se siguen utilizando mecánicamente una y otra vez, para lo cual hemos de hacer un esfuerzo consciente por encontrar guiones positivos alternativos que nos conviertan en causa de lo que nos ocurre y no meros efectos dependientes de las circunstancias. Esta explotación de las propias posibilidades nos dispone para enfrentarnos a las situaciones difíciles de forma cada vez más potente y capaz. Covey (1997) afirma que la gente efectiva concentra todas sus energías en lo que puede controlar y no gasta ningún tiempo ni energía en lo que está más allá de su esfera de influencia.

Muchos de estos patrones de pensamiento tienen su origen en la infancia, y si son positivos, deberían mantenerse y potenciarse, pero si son contraproducentes, deberían modificarse o abandonarse, asumiendo la responsabilidad de reescribir nuevos guiones. Ello pasa por sopesar si el esfuerzo que hay que invertir en los cambios es más rentable que la carga que supone mantener los guiones negativos, y la respuesta es casi siempre sí, aunque es cierto que activar un nuevo guión puede llevar tiempo y requiere cierto esfuerzo, ya que a veces hay que dar pasos previos antes de asaltar el objetivo final, pero debemos pensar que mantener el mismo guión supone un mayor desgaste físico y emocional.



ACTIVIDAD 5 Sustituir guiones negativos

Piensa en tres guiones negativos que suelen esclavizarte en tu forma de enfrentarte a los problemas de clase.

1.
2.
3.

Piensa en tres guiones positivos que podrían sustituir a los anteriores.

1.
2.
3.

RESILIENCIA Y COMPETENCIA

La actitud resiliente implica una resistencia activa y creadora. Relacionado con ella está el interesante concepto de *islas de competencia*, es decir, áreas de fortaleza que nos vuelven invulnerables frente a las dificultades, bien solucionando las que estén bajo nuestro control (*estrategias de acción directa*), bien procurando que nos afecten lo mínimo las que no lo estén (*estrategias paliativas*). Estas islas de competencia las podemos entender como una serie de aptitudes específicas que se pueden utilizar en situaciones concretas, que permiten afrontarlas desde una posición sólida y una actitud de compromiso, pasando de un enfoque de ansiedad a otro de oportunidad.

Entre las competencias relacionadas con la resiliencia están las siguientes:

- *Autoestima* o conjunto de juicios valorativos sobre uno mismo.
- *Responsabilidad* o capacidad de asumir y prever las consecuencias sobre los propios actos.
- *Creatividad* en la toma de decisiones o capacidad de transformar intenciones en acciones.
- *Logros* o consecución de resultados positivos de nuestras acciones.
- *Afrontamiento de problemas* o capacidad de centrarse en cómo superar cualquier desafío, más que en la pregunta de si se puede superar o no.
- *Atribución interna* o capacidad de centrarse en lo que uno puede hacer, más que en lo que deberían hacer los otros, y de buscar errores propios más que culpas ajenas.
- *Capacidad de introspección* o de reflexionar sobre el modo habitual con que afrontamos situaciones difíciles para cambiarlo cuando sea conveniente.

- *Capacidad de relacionarse armónicamente* con los demás.
- *Iniciativa* o capacidad de emprender con imaginación acciones creativas que nos acerquen a nuestras metas.
- *Humor* o capacidad de desdramatizar y de alinear con emociones positivas las situaciones complicadas. El humor permite la liberación de endorfinas, hormonas ligadas a la sensación de placer.
- *Optimismo* o capacidad de ver las situaciones con confianza de que se van a poder afrontar las cosas con éxito.
- *Equilibrio emocional*, que incluye el manejo del estrés.

La fortificación de islas de competencia emocionales debe complementarse con la vigilancia de conductas de riesgo que nos hacen más vulnerables a los efectos de las contrariedades, como por ejemplo:

- Confundir fracasos con falta de valía global.
- Usar indiscriminadamente acusaciones globales contra otras personas.
- No saber digerir las críticas justas que nos hacen.
- No saber interpretar adecuadamente los rechazos.
- Convertir la aprobación de los demás en una necesidad opresora.

FASES Y PASOS EN LA CONDUCTA RESILIENTE

La conducta resiliente consta de tres fases:

1. *Resistencia a la destrucción*, consistente en aguantar el primer embate, resistiendo y soportando la contrariedad sin romperse.
2. *Reconstrucción*, consistente en rehacerse y recomponerse a pesar de las circunstancias adversas.
3. *Fortalecimiento de defensas* con vistas a futuras reparaciones de las mismas adversidades.

Como complemento a estas tres fases, Brooks y Goldstein (2004) identifican una serie de pasos que caracterizan a las respuestas resilientes:

- a. Identificar los guiones negativos y asumir la responsabilidad de cambiarlos.
- b. Definir objetivos a corto y medio plazo.
- c. Valorar posibles guiones/planes de acción nuevos ajustados a los objetivos.
- d. Seleccionar uno con posibilidades de éxito. Criterio para evaluar dicho éxito.
- e. Anticipar obstáculos y pensar cómo superarlos.
- f. Poner en práctica el nuevo guión y evaluarlo.

- g. Cambiar los objetivos, guiones o enfoque si no funciona.

EL PROFESOR RESILIENTE: ESTRATEGIAS

Lo visto anteriormente no basta si se queda en un conocimiento teórico y no somos capaces de transformarlo en acciones concretas que vayan esculpiendo un estilo de comportamiento resiliente.

A continuación se presentan algunas estrategias que nos pueden abrir posibilidades de acción.

Prepararse cuando uno está bien

Hay que trabajar las propias fortalezas antes de que aparezcan los problemas, cuando tenemos un estado de ánimo favorable y calmado, intentando crear hábitos que sirvan para automatizar respuestas resilientes, y que las adversidades no nos pillen desprevenidos. Hay que tener previsto con suficiente antelación qué se va hacer y qué pensamientos vamos a procesar cuando aparezcan las dificultades, para lo cual podemos recurrir a visualizar problemas similares aparecidos en ocasiones anteriores y simular reacciones resilientes, basadas en el autocontrol y la confianza.

La vacuna: autoexponerse a dificultades controladas

Al igual que las vacunas nos inmunizan con la inoculación de una pequeña cantidad de sustancias tóxicas para provocar la reacción orgánica que nos preserve de problemas de mayor calado, podemos reproducir emocionalmente el mismo procedimiento, exponiéndonos voluntariamente a situaciones de dificultad controlada y gradual, con el fin de endurecernos entrenando nuestra fuerza de voluntad, y evitando la excesiva sobreprotección (que fomenta la atribución externa y la indefensión), evitación sistemática de complicaciones o acomodación, y todo ello sin perder de vista que una exposición permanente y desmesurada al estrés tampoco es conveniente, pues acaba provocando una actitud de indefensión o resignación fatalista.



ACTIVIDAD 6 La vacuna: entrenamiento de fortalezas

Reserva un espacio de tu tiempo para realizar tareas que no te gustan como forma de entrenar tu capacidad resiliente y tus fortalezas, visualizando mentalmente la satisfacción que sentirás una vez te hayas quitado de encima la tarea enojosa. Al principio, conviene que sean sencillas, de corta duración y de resultados visibles, para ir aumentando su dificultad y duración a medida que se van consiguiendo resultados.

Tareas desagradables que tengo que hacer:

- Tarea 1: Hora:
- Tarea 2: Hora:
- Tarea 3: Hora:

Empezar ya

Hay muchas buenas ideas, en teoría, que no pasan de ahí y no llegan a aplicarse nunca. Buenas intenciones que quizá algún día aplicaremos, lo que suele ser la mejor garantía de que nunca las vamos a llevar a la práctica. Frente a esta actitud, tenemos la posibilidad de contemplar la resiliencia como una competencia de carácter eminentemente práctico que cultiva la acción inmediata y directa, mediante la práctica diaria, empezando por plantearse como objetivo inmediato (e inmediato quiere decir «ya») una dificultad modesta y molesta, y empezar a ejercitarnos en sustituir los patrones habituales negativos de indefensión por otros positivos basados en la fortaleza. Si hacemos lo que siempre hicimos, obtendremos lo que siempre obtuvimos, por lo que hay que cambiar de patrón de conducta. No debemos perder de vista tres ideas básicas en este sentido:

- ✓ *Busca un momento: decídetelo ahora mismo, arranca.*
- ✓ *La voluntad, o se entrena o se debilita.*
- ✓ *La derrota suele ser pasajera; es la claudicación la que la vuelve permanente.*
(Von Savant)

A continuación encontrarás varias actividades que te pueden ayudar a empezar a utilizar respuestas resilientes ante las dificultades.



ACTIVIDAD 7 ¡A empezar ya!

Decide una acción inmediata que te sirva para vencer una incomodidad y que se pueda resolver en cinco minutos (recuerda: modesta y molesta).

Ponte en acción ya, sin dejarlo para después.

Disfruta después de la sensación de gozo que acompaña al hecho de haberse quitado de encima un deber engorroso.

- Incomodidad:

.....
.....
.....
.....
.....

- Acción:

.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 8 Mi primer patrón de conducta resiliente

Piensa en una dificultad reciente que te haya causado incomodidad y que haya dejado mal sabor de boca y anótala aquí:

.....
.....
.....

Repasa las decisiones y acciones que hiciste, y los resultados que obtuviste, así como las consecuencias emocionales que se derivaron de dicha actuación:

- Pensé:

.....
.....

- Hice:

.....
.....

- Las consecuencias negativas fueron:

.....
.....

- Pensamientos alternativos resilientes. Mejor podría haber pensado:

.....
.....
.....

- Acciones alternativas. Mejor podría haber hecho:

.....
.....
.....

- Consecuencias positivas. Las consecuencias que se derivarían serían:

.....
.....
.....



ACTIVIDAD 9 El problema del día

Elige, al empezar el día, un problema personal o profesional que te cause malestar o ansiedad y disponte a enfrentarte a él como un reto que tienes que superar, sin angustia y con el convencimiento de que, si quieres, puedes.

- Problema:

.....
.....
.....

- Acciones que hay que realizar para superarlo:

.....
.....
.....

Centrarse en el presente

Las culpabilizaciones y las preocupaciones compulsivas son los mayores enemigos de la acción directa por sus efectos paralizantes y generadores de actitudes pasivas ante los problemas, pues mientras estamos centrados obsesivamente en el pasado (culpabilizaciones) o en el futuro (preocupaciones), perdemos tiempo y dedicación hacia el presente (acción). Frente a esta postura, toca preguntarse *qué puedo hacer ahora*, buscando una acción reparadora por cada error cometido, en lugar de caer en un circuito de recriminaciones atormentadoras.

✓ *Mejor buscar una solución para cada problema y no un problema para cada solución.*

Redimensionar pequeñeces

La mayoría de las cosas que nos angustian no son importantes. Algunas, sí. Pero lo habitual es que caigamos con demasiada frecuencia en la magnificación de los problemas. Frente a este peligro, el primer paso es ser consciente de él y no quemarnos diariamente con insignificancias. Hay que poner las cosas en su sitio y no convertir cada pequeño incidente en un problema donde apostamos innecesariamente todo nuestro crédito, relativizando fracasos y rechazos, redimensionándolos y dándoles la importancia que merecen o que le conviene a nuestra salud emocional.

Es necesario, de vez en cuando, cambiar el zoom/enfoque y ampliar el campo de visión, poniendo distancia cuando sea preciso y apostando lo justo en cada situación.

Actitud planta: crecer día a día

La mejor comparación que uno puede hacer es consigo mismo, procurando crecer día a día, lo que tiene efectos potenciadores y activadores, frente a los efectos desmoralizadores y paralizantes que pueden tener las comparaciones con los demás.

Fijarnos en compañeros muy competentes a los que consideramos inalcanzables nos puede provocar frustración e incomodidad. No hay que olvidar que todos somos diferentes y que la diversidad es un valor. Todos tenemos puntos fuertes y débiles, y un amplio margen de mejora que hay que procurar recorrer.

Ayuda incondicional de dos personas significativas

Sentirse respaldado aporta confianza. Saber que si surgen problemas, que uno no puede abordar en solitario, va a encontrar ayuda de otras personas aviva las propias fuerzas.

Conviene asegurarse la ayuda incondicional de al menos dos personas significativas de las que tomar fuerzas y conseguir apoyos, a ser posible de contextos diferentes: una del *entorno familiar* y otra del *entorno laboral*, por ejemplo, o una persona del ámbito laboral y otra de las relaciones sociales extralaborales...

Una opción interesante es el *trabajo en paralelo* con al menos un compañero de confianza que nos arrastre y nos mantenga alto el ánimo, siendo la opción ideal la potenciación de equipos de trabajo, que pueden coincidir con las estructuras oficiales (equipo docente, departamento didáctico.) o pueden crearse informalmente (grupo de trabajo, mini-equipo docente...).

El efecto de *co-acción* (Cottrell, 1972) nos dice que cuando una persona comparte la misma tarea con otras se produce un incremento en la motivación y el rendimiento. También produce incrementos en la misma dirección, aunque más moderados, el efecto de *audiencia*, cuando una persona adopta el papel de observador del trabajo de otro.



ACTIVIDAD 10 Tus personas carismáticas

En este contexto, entendemos por persona carismática aquella en quien confiar, dispensadora de aprecio y afecto, además de aceptación incondicional.

Todas las personas tienen (o deberían buscar) algunas personas carismáticas a quien recurrir en caso necesario.

Piensa en tres personas carismáticas para ti:

-
-
-

¿Por qué son carismáticas para ti? ¿Qué atributos les hacen ser carismáticas?

1.
.....
2.
.....
3.
.....

¿Para quién eres carismático?

También tú eres carismático para algunas personas.

Piensa en quiénes te consideran persona carismática:

-
-
-
-

¿Por qué crees que te consideran una persona carismática? ¿Qué atributos perciben en ti para que te vean como carismática?

1.
.....
2.
.....
3.
.....

Desconexión emocional ante los contratiempos: lo que ayer me hizo sufrir, hoy no me hará sufrir

En la vida, y en la profesión docente, ni se pueden evitar ni resolver todos los problemas, pues algunos caen fuera de nuestro campo de control, y otros es posible que no los hayamos sabido/podido gestionar adecuadamente.

En cualquiera de los casos, es fundamental aprender a desconectar emocionalmente cuando se presentan problemas que no podemos evitar o resolver, centrándonos (sin perjuicio de buscar acciones que corrijan nuestros errores) en proteger nuestro equilibrio emocional mediante medidas paliativas, aprendiendo a luchar activamente contra el malestar o el sufrimiento:

✓ *Lo que ayer me hizo sufrir, hoy no me hará sufrir.*

Una de las claves de esta desconexión emocional pasa por deslindar los problemas personales de los profesionales, evitando en la medida de lo posible la contaminación de unos sobre los otros.

El aparcamiento del centro puede servir simbólicamente para dejar en él los problemas personales al entrar al trabajo y, sobre todo, aparcar los problemas laborales a la salida, desconectando y acotando cada campo de acción.



ACTIVIDAD 11 Lo que ayer me hizo sufrir, hoy no me hará sufrir

Piensa en un problema que recientemente te haya provocado un malestar considerable y anótalo:

.....
.....
.....

Replantea la misma situación, pero adoptando otra perspectiva que te inmunice contra el malestar. Anota pensamientos que te ayuden a ver la situación desde una perspectiva positiva:

.....
.....
.....
.....
.....

TRANSFORMAR LAS ADVERSIDADES EN DESAFÍOS

En el afrontamiento de adversidades, se tiene mucho ganado cuando se adopta una actitud firme apoyada en pensamientos como los siguientes:

- ✓ *El que resiste, gana.*
- ✓ *Quien lucha puede perder; quien no lucha, ya perdió.*
- ✓ *Ocuparse de los problemas, mejor que preocuparse o culpabilizarse.*

El abatimiento se supera con éxitos y afecto, cultivando el optimismo y la esperanza, pues cuestan lo mismo que el pesimismo y el desánimo: los problemas vienen solos, pero las alegrías/soluciones hay que buscarlas. Buscar el lado positivo del problema nos va a fortalecer, dejándonos mejor preparados para futuras ocasiones, pues no es una pérdida de tiempo idear respuestas para posibles contratiempos futuros: si no aparecen, no se ha perdido nada; si lo hacen, nos pillan preparados.



ACTIVIDAD 12 El gráfico diario del malestar

En la jornada diaria de trabajo hay actividades que se realizan más a gusto que otras. En algunos profesores las horas «felices» son la mayoría, mientras que en otros predominan las horas «infelices», que además tienen mayor poder de contaminar negativamente la percepción global sobre el desempeño de nuestra profesión.

Te presentamos un ejercicio de detección de malestares/bienestares y de agentes causantes de los mismos.

El objetivo es categorizar el malestar detectado, diferenciándolo por actividades de clase y señalando qué agentes son los principales responsables del malestar, con el fin de sopesar qué capacidad de control tenemos sobre los mismos y qué acciones podemos realizar para mantener el bienestar y eliminar el malestar.

1. Te invitamos a observar durante una semana el grado de satisfacción de cada hora de actividad laboral, valorándola de 1 a 5 en cada casilla, correspondiendo el 5 a una hora de trabajo muy placentera y el 1 a una hora de trabajo muy desagradable. Pueden ser horas de clase, tutoría, guardia, reuniones...
2. Tras la valoración emocional de cada hora laboral, anota en la misma casilla qué agentes presentes en la situación son, a tu juicio, los causantes fundamentales del tono emocional asignado. Puedes considerar las posibilidades que aquí te ofrecemos u otras:

- Yo mismo. La satisfacción/insatisfacción se debe sobre todo a mi actitud y mi forma de enfocar la actividad.
 - El alumnado. El tono emocional depende de la actitud del alumnado.
 - Algunos compañeros. Depende de algunos profesores.
 - La dirección. Depende de la disposición del equipo directivo.
 - El ambiente del centro. Depende del contexto próximo (clima del centro...).
 - Las familias. Depende de la actitud de las familias.
 - La sociedad. Depende de la cultura imperante, en general.
3. Anota, al final de cada día, una evaluación del grado de bienestar percibido globalmente (de 1 a 5) y qué acciones te puedes plantear para mejorar la cota de satisfacción y afrontar mejor las actividades más desagradables.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Hora 1.					
Hora 2.					
Hora 3.					
Hora 4.					
Hora 5.					
Hora 6.					
Hora 7.					
Bienestar global del día.					
Acciones para eliminar malestares.					

Diferenciar entre dificultades superables e insuperables

No lo podemos resolver todo, pero hay un cierto perfil de profesores hiperresponsables que creen que sí, y lo que es peor, lo convierten en un deber irrenunciable con la consiguiente angustia derivada. Suelen asumir su carga y la de los demás, con lo cual

acaban chocando ante obstáculos infranqueables que les inducen sensaciones de desánimo o impotencia.

Dado que hay dificultades superables e insuperables, se hace preciso diferenciarlas con claridad, con el fin de asumir en exclusiva la parte de responsabilidad que nos toca y de prepararnos para no vernos afectados emocionalmente por problemas que no están bajo nuestro dominio.

La eficacia en las actuaciones pasa por que cada problema sea atendido por los agentes idóneos, con las pertinentes alianzas cuando sean precisas. Esta diferenciación es fundamental para no desgastarnos inútilmente en lo incontrolable, restando fuerzas y atención a lo controlable. Se trata de un deslinde de responsabilidad: diferenciar entre lo que entra en mi campo de control (*intentar solucionarlo*) y lo que no (*que no me afecte*).

Sólo se deben afrontar en solitario las dificultades superables, que entran plenamente dentro de nuestro campo de acción y caben dentro de nuestro ámbito de responsabilidad, mientras que las no superables, que dependen de otros factores/agentes ajenos a nuestro control, deben ser atendidas por cada agente responsable, sin perjuicio de que colaboremos en la medida de lo posible, pero sin asumir responsabilidades que no nos tocan.

Combinar largos y cortos plazos: objetivos inmediatos y mediatos

En ocasiones, lo inmediato nos absorbe de tal manera que perdemos la perspectiva de las cosas, creyendo que el mundo se acaba en el problema presente. Sin embargo, cuando pasa un tiempo las cosas van recobrando su dimensión natural y lo inmediato va perdiendo peso y se va difuminando, perdiendo poder corrosivo.

Para evitar estos efectos estresantes que a veces nos provoca la inmediatez, podemos combinar un enfoque centrado en lo próximo, pero sin perder de vista la importancia de los proyectos a largo plazo. Desde esta postura combinada que atiende *al aquí y al allá*, algunos problemas generadores de altos niveles de ansiedad se relativizan y pierden capacidad ansiógena.

Esta doble perspectiva nos ofrece múltiples opciones de reacción:

- Si tenemos la sensación de que el largo plazo no funciona, podemos intentar conseguir pequeños logros parciales que nos motiven a perseverar y acercarnos a la meta final. La mejor defensa contra la indefensión es *mejorar mañana*.
- Si, por el contrario, son los logros parciales los que no acaban de cuajar, podemos recurrir a la esperanza en el futuro y a ideas proactivas como que lo importante no son las batallas sino la guerra, o que el proyecto no se acaba en el momento y que lo fundamental es perseverar superando dificultades, pero teniendo la precaución de revisar periódicamente si el rumbo emprendido es el adecuado (no hay buen camino para el que no sabe adónde va).



ACTIVIDAD 13 Hacer real mi día ideal

El bienestar está ahí, al lado del sufrimiento, esperándote a que te decidas. Aunque sea por un día. Lo ideal se puede convertir en real cuando se tiene una visión práctica y no se piden imposibles.

Elige un día próximo en el que vas a realizar todos tus sueños. El día será:

.....

En mi día ideal llevaré a cabo las siguientes actividades (posibles, asequibles, realizables):

- Actividad 1. Haré:
-
- Actividad 2. Haré:
-
- Actividad 3. Haré:
-
- Actividad 4. Haré:
-
- Actividad 5. Haré:
-

Para ello, anula, aplaza o modifica los compromisos y obligaciones que tengas para ese día.

- Anulación 1. Ese día no haré:
-
- Anulación 2. Ese día no haré:
-
- Anulación 3. Ese día no haré:
-
- Aplazamiento 1., que tenía que hacer ese día, lo haré
- Aplazamiento 2., que tenía que hacer ese día, lo haré
- Aplazamiento 3., que tenía que hacer ese día, lo haré

- Modificación 1. Ese día, en vez de, haré
- Modificación 2. Ese día, en vez de, haré
- Modificación 3. Ese día, en vez de, haré

Al final del día soñado, revisa si has sido capaz de tomar el control de tu vida al menos por un día. Si ha sido así, repítelo al cabo de un tiempo. Si no ha sido así, analiza qué lo ha impedido y averigua si se ha debido a factores relacionados contigo mismo o con factores externos, y prepara alternativas para no te vuelva a suceder en el futuro.



ACTIVIDAD 14 Un pez al día por lo menos

El pescador que día tras día vuelve de su jornada de pesca sin ningún pez, acaba por abandonar. El profesor ha de procurarse cada día al menos un pez que le mantenga su autoestima profesional en niveles altos.

Piensa al finalizar tu jornada laboral en un éxito o satisfacción que hayas tenido en tu jornada laboral. Puede ser cualquier pequeño detalle gratificante o un pequeño logro que valores positivamente.

Mi pez de hoy:

- ¿Qué has hecho para conseguir ese pez?
.....
.....
- Lo que has hecho para conseguir ese pez, ¿lo puedes extender a otras situaciones?
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 15 Día 1

Algunos/muchos días empezamos la jornada laboral cargados de emociones negativas en forma de preocupaciones, remordimientos o malos recuerdos de incidentes ocurridos en tiempos pasados. Este saldo emocional condiciona todo lo que va a ocurrir durante el día, predisponiéndonos a reaccionar según previsiones, a menudo teñidas de negatividad.

Conviene, por tanto, de vez en cuando, empezar de nuevo, limpiando el saldo e imaginando que es nuestro primer día de trabajo y que todo es nuevo para nosotros: los compañeros, los alumnos, las situaciones... Ello nos permitirá adoptar una perspectiva diferente, capaz de percibir las circunstancias desnudas de prejuicios y actitudes preconcebidas.

1. Imagina que es tu primer día de trabajo en tu centro. Imagina que no conoces a nadie. Imagina que todo va a ser nuevo para ti.
2. Plantéate nuevas ilusiones y objetivos como si todo empezara ese día, afrontando cada situación como si fuera nueva, centrándote (o intentando centrarte) en los hechos y en las palabras que vives, oyes y observas, pero procurando ver a tus interlocutores como desconocidos e intentando evitar prejuicios, presunciones o anticipaciones negativas que te desvíen de tu objetivo: iniciar un nuevo camino más optimista y generador de bienestar.

El profesor coherente: principios de actuación

Principios de actuación *versus* ensayo-error

Catálogo de principios de actuación

Principios básicos de actuación

1. Autogestión respaldada.
2. Economía.
3. Eficacia.
4. Implicación calculada.
5. Los problemas como ocasiones: las cuñas socioemocionales.
6. Unificación de criterios.
7. Firmeza calmada.
8. Poder.
9. Proactividad.
10. Principio de las tres vías: siempre una consecuencia

Principios complementarios de actuación

1. Optimismo.
2. Claridad en la misión.
3. Vigilancia del nivel de satisfacción.
4. Preparación mental, logística/táctica y pedagógica.
5. Las 2 R: respeto y responsabilidad.
6. Las 3 A: atención, ayudas, acuerdos.
7. Las 3 R: un método eficaz para deshacer conflictos interpersonales.
8. Las 6 P: los seis pasos en el despliegue de procesos.
9. Categorizar problemas.
10. Ubicar problemas: los diques



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ Entender qué son principios de actuación.
- ✓ Aprender las ventajas del funcionamiento por principios sobre el funcionamiento por ensayo-error.
- ✓ Conocer algunos principios de actuación.

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN VERSUS ENSAYO-ERROR

El profesor inmerso en un contexto profesional tan complejo como el actual no puede fiarlo todo a la intuición, ni puede ir tapando vías de agua cada vez que aparece un problema con un enfoque puramente reactivo donde reine la improvisación. El *método ensayo-error* se puede aplicar alguna vez excepcionalmente, pero no puede ser el patrón de conducta habitual donde descansa toda la planificación pedagógica. Frente a la improvisación y la inspiración descarnada, cabe otra postura que puede servir como vacuna contra la incoherencia: la *actuación por principios*, entendidos como ideas axiales que sirvan de guía para garantizar la eficacia de las decisiones e intervenciones profesionales.

CATÁLOGO DE PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN

Aunque cada profesor debe elaborar su propio repertorio de principios de actuación que se acople a sus características, aquí se propone un *catálogo de principios de actuación* orientativo que puede servir de guía para adoptar una actitud profesionalmente eficiente y personalmente protectora. No pretenden ser propuestas rígidas e incontestables, sino orientaciones flexibles que ayuden a cada uno a confeccionar su propio repertorio, teniendo en cuenta que lo importante no es qué principios se incluyen, sino su disciplinado cumplimiento y la revisión periódica de su validez y operatividad.

Respecto al funcionamiento por principios de actuación, se debe tener presente una hipótesis previa:

- ✓ *Cuando una estrategia no funciona es porque incumple algún principio de actuación.*
- ✓ *Revisando qué principios se incumplen, se pueden disponer cambios que sí garanticen el cumplimiento de los principios violados.*

En el [cuadro 4](#) se propone orientativamente un catálogo de principios de actuación.

Cuadro 4. Propuesta de principios de actuación

PRINCIPIOS BÁSICOS	
1	Autogestión respaldada.

2	Economía.
3	Eficacia.
4	Implicación calculada.
5	Los problemas como ocasiones: las cuñas socioemocionales.
6	Unificación de criterios.
7	Firmeza calmada.
8	Influencia. Poder.
9	Proactividad.
10	Principio de las tres vías: siempre una consecuencia.
1	Optimismo.
2	Claridad en la misión.
3	Vigilancia del nivel de satisfacción.
4	Preparación mental, logística / táctica y pedagógica.
5	Las 2 R: respeto y responsabilidad.
6	Las 3 A: atención, ayudas, acuerdos.
7	Las 3 R: un método eficaz para deshacer conflictos interpersonales.
8	Las 6 P: los seis pasos en el despliegue de procesos.
9	Categorizar problemas.
10	Ubicar problemas: los diques.

Principios básicos de actuación

1. Autogestión respaldada

La *autogestión respaldada* es una actitud personal en la que el profesor se asigna (al mismo tiempo que le asignan) una dosis justa y equilibrada de responsabilidad (qué puedo hacer/aportar yo), en la que, por un lado, debe intentar gestionar toda la problemática que caiga dentro de sus posibilidades de acción, evitando trasladar a otros los problemas que pueda gestionar/resolver por sí mismo, pero, por otro lado, se sabe amparado por un sistema logístico de apoyos que le respaldan sin fisuras y que le van a relevar ayudándole en aquellos problemas que le desbordan, por exceder sus posibilidades o por caer fuera del ámbito de sus responsabilidades. Consiste, pues, en hacer lo máximo posible sin ayuda, pero sabiendo que se está respaldado en caso necesario.

Esta actitud permite a la organización ganar eficacia logística a la vez que resulta altamente preventiva para la higiene mental del profesor, en contraste con dos desviaciones generadoras de complicaciones:

1. *Profesores hiperresponsables* que asumen toda la responsabilidad de lo que ocurre en el aula sin pedir ayuda a los demás, creyendo que todo lo pueden y deben resolver y, lo que es peor, que es su obligación afrontarlo en solitario y sin molestar a nadie.
2. *Profesores irresponsables* que eluden su parte de responsabilidad o la reducen al mínimo, traspasándola a los demás y evitando cualquier complicación, sin importarles el hecho de que lo que ellos no hacen lo tienen que hacer los demás.

Aparte de evitar pecados por exceso o por defecto de implicación y de causar deterioros en la efectividad del sistema, este principio de autogestión respaldada transmite implícitamente al alumno la idea de que el profesor no está solo y desamparado, sino que tiene detrás un equipo que le apoya y una cadena de consecuencias que le respalda, lo que hace descansar todo el poder y toda la capacidad de influencia sobre la organización en su conjunto y no sobre cada individuo en particular, tanto si se trata de bregar con alumnos difíciles o con padres complicados. Ello redundará en un aumento considerable del poder de cada uno de los profesores, pero sobre todo de los que poseen menos capacidad de control de la clase, para los que el respaldo es indispensable.

2. Economía

Siendo uno de los principios más decisivos e importantes, es con toda seguridad el más violado. Todo el mundo acepta teóricamente la importancia de hacer las cosas de forma sencilla y poco burocrática, pero en demasiadas ocasiones lo olvidamos cuando pasamos al terreno de la práctica, entrando en vericuetos complicados y difíciles de llevar a cabo.

El incumplimiento de este principio es el responsable de muchos fracasos educativos en todos los niveles:

- Administraciones educativas que despliegan programas y normativas enmarañadas, complejas e incomprensibles para muchos profesores, con lo que acaban por degradarse y aplicarse totalmente desfigurados.
- Centros que emprenden planes aparentemente perfectos sobre el papel que luego no se pueden llevar a la práctica por su complejidad y el gasto desmesurado de energías que requieren.
- Estructuras organizativas que, cuando un órgano de coordinación no funciona, en vez de averiguar las causas y corregirlas, crean otro que hace aún más compleja la situación.
- Profesores que se autocastigan adoptando sistemas de evaluación o de gestión pesadísimos de mantener.

Todos ellos son ejemplos que cualquiera puede reconocer en su contexto cercano sin gran esfuerzo. Hemos de tener presente en todo momento un axioma de implacable cumplimiento:

✓ *Lo complicado no funciona.*

Hay que ser necesariamente minimalistas porque muchas buenas intenciones han perecido en el mundo educativo por haber pretendido llevarlas a cabo mediante procedimientos logísticos complicados. Una pregunta derivada de la anterior reflexión debería ser de obligado cumplimiento antes de diseñar procesos colectivos o intervenciones particulares:

✓ *«¿No hay nada más sencillo?»*

La economía en los procesos debe adoptarse fundamentalmente en tres sentidos:

1. ***Economía de personas.*** Cuantas menos personas implicadas, mejor. Especialmente en procesos rutinarios la intervención innecesaria de muchas personas o de órganos integrados por numerosas personas suele ser garantía de complicaciones y mal funcionamiento. Sin detrimento de la necesaria participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, hay que buscar la operatividad («cuanto menos volumen, más claridad»).
2. ***Economía de burocracia*** (a la caza del papel inútil). Cuantos menos papeles, mejor. Es muy fácil caer en la burocratización en el mundo educativo, pues se formalizan excesivamente los procesos y acaban perdiendo el espíritu que los impulsó para quedarse en la superficie en forma de protocolos desnaturalizados que acaban siendo un fin en sí mismos y acaban convertidos en rituales inútiles. Los papeles prescindibles deben ser erradicados, como reflejo de la simplificación de procesos, pues cada impreso o formulario supone un esfuerzo en diseño de modelos, en cumplimentación de los mismos y en vaciado y análisis de datos, que no siempre se llega a realizar por la imposibilidad o incomodidad de atender simultáneamente a los múltiples procesos que demandan nuestra atención.
3. ***Economía de tiempo.*** Al planificar procesos e intervenciones, hay que

observar siempre la referencia temporal, es decir, preguntarse cuánto tiempo nos absorberán, teniendo presente que tendremos que simultanear a menudo varios procesos a la vez y habrá que buscar la simplicidad más que la perfección para poder llegar dignamente a todo.

La idea básica de la economía en el diseño y planificación de procesos e intervenciones debería ser:

✓ *¡Eliminar michelines de los planes y procesos!*

3. Eficacia

Consiste en la selección de estrategias de forma que, tras la pertinente poda, nos quedemos sólo con aquellas que eviten/resuelvan problemas y aporten soluciones, eliminando rituales inútiles a menudo mantenidos de forma automática a pesar de su esterilidad. La eficacia la podemos concretar mediante una fórmula aproximativa:

$$EE = PA \times VOE \times PP$$

EE: Eficacia de la estrategia.

PA: Poder/influencia del agente que la aplica.

VOE: Validez objetiva de la estrategia aplicada.

PP: Permeabilidad del paciente o sujeto a quien se le aplica la estrategia.

Esta fórmula nos viene a indicar que la efectividad de las estrategias en cualquier intervención interpersonal es un producto de estos tres factores:

1. ***Poder del agente interviniente***. Para que una estrategia funcione, tiene que ser aplicada por un agente con el poder molar suficiente para dotarla de credibilidad y fuerza. Una misma estrategia puede funcionarle a un profesor porque transmite seriedad o credibilidad y fallarle a otro que transmite debilidad, por ejemplo.
2. ***Validez objetiva de la estrategia***. Hay estrategias objetivamente más operativas que otras, pues suelen funcionar en cualquier circunstancia, estando suficientemente probadas, mientras que otras se manifiestan absolutamente inoperantes. El valor de una estrategia depende en gran medida de que cumpla con unos principios de actuación. Así, por ejemplo, podemos observar estrategias que no funcionan por ser muy enrevesadas (incumplen el principio de economía), o por ser aplicadas por unos sí y otros no (incumplen el principio de unificación de criterios).
3. ***Permeabilidad del receptor***. Aunque las estrategias sean válidas y sean aplicadas por un agente influyente, hay que tener en cuenta que se aplican a personas que tienen una receptividad variable, que también va a influir sobre

los resultados de la acción. Un profesor competente puede aplicar una estrategia eficaz y, sin embargo, no funcionarle, si el alumno receptor de la estrategia es impermeable a dicha influencia.

Resumiendo, podemos decir que la eficacia de las estrategias depende del poder de quien las aplica, del valor objetivo de la estrategia y de la permeabilidad de quien las recibe.

El *carácter multiplicativo* de la fórmula nos indica que si uno de los factores es cero el resultado también lo será. Así, si quien aplica una estrategia tiene un poder cero sobre quien la recibe, la intervención será baldía. Por ejemplo, un profesor tímido y con escasa capacidad de reacción ante las provocaciones de alumnos respondones tiene muy difícil, mediante intervenciones en solitario, conseguir un clima ordenado en su aula.



ACTIVIDAD 16 Autovaloración del perfil de gestión del profesor

Valórate en las áreas de gestión que aparecen a continuación de 1 a 5.

Cómo controlo. Revisión de la capacidad de control o mantenimiento de la disciplina en el aula, evaluando no sólo la facilidad para mantener el orden, sino también la forma en que se mantiene (mediante la empatía, el autoritarismo, las sanciones o la negociación, por ejemplo).

- Para mejorar mi capacidad de control puedo hacer:

Cómo motivo. Revisión de la capacidad de implicar a los alumnos en las tareas y de ilusionarlos con las propuestas educativas que se le ofrecen.

- Para mejorar mi capacidad de motivación puedo hacer:

Cómo me relaciono con mis alumnos. Valoración de la capacidad de empatía y conexión afectiva con el alumnado.

- Para mejorar mi capacidad de relación con mis alumnos puedo hacer:

Cómo conecto con otros profesores. Valoración de la capacidad de empatizar y conectar afectivamente con otros profesores.

- Para mejorar mi capacidad de relación con mis compañeros puedo hacer:

Cómo me motivo. Valoración de la capacidad propia de ilusionarse y mantener la ilusión por mejorar y hacerlo lo mejor posible.

- Para mejorar mi capacidad de automotivación puedo hacer:

Cómo evito la ansiedad y el malestar. Valoración de la capacidad de mantener los grados de estrés y descontento en niveles saludables.

- Para mejorar mi capacidad de evitación de la ansiedad y del malestar puedo hacer:

Proponte como objetivos mejorar en las áreas deficitarias, planteando estrategias concretas y marcando plazos cortos para aplicarlas en forma de objetivos parciales.

Tampoco va a funcionar el que un profesor, por mucho poder que tenga, aplique

estrategias contrastadamente ineficaces, como es funcionar a base de gritos y amenazas. Igualmente, si el receptor es inmune a la influencia del agente, el resultado será nulo (un alumno con problemas graves de salud mental será probablemente impermeable a cualquier estrategia escolar de tipo persuasivo que se le aplique). Es por lo tanto importante que cada profesor conozca las posibilidades y limitaciones que tiene en cada área de gestión, sus puntos fuertes y débiles, con el fin de conocer y mantener aquéllos y fortalecer éstos (véase actividad 4, en la página 48).

4. Implicación calculada

Es una actitud basada en el equilibrio entre la eficacia y el compromiso por un lado, y una protección saludable frente al estrés por otro: hacer todo lo que esté en nuestras manos, pero sin que nos perjudique emocionalmente. La implicación calculada es la resultante de la combinación equilibrada de compromiso, distancia emocional y autoprotección:

- **Compromiso.** Es la mayor o menor alineación con las metas del grupo u organización, incluyendo la disposición a liberar recursos personales. Goleman (2006) lo define como «la capacidad de liberar esfuerzo dirigido al logro de la excelencia profesional, frente a la desgana y el conformismo». El compromiso incluye tener cierta capacidad de *iniciativa*, entendida como disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades tomando decisiones y acometiendo acciones competentes autónomas.
- **Distancia emocional.** El pez inmerso en una pecera no puede ver la situación en la que está inmerso con un mínimo de perspectiva. El profesor, en su pecera llamada aula, tampoco: para poder ver la situación con cierta nitidez debe mantener la distancia emocional adecuada para protegerse emocionalmente y para poder contemplar la situación desde otros ángulos diferentes a los cotidianos.
- **Autoprotección.** Se apoya fundamentalmente en la vigilancia y cuidado del nivel de ansiedad, el ritmo de trabajo, la ponderación de esfuerzos para evitar fatigas excesivas, la búsqueda de sosiego o el afrontamiento activo y tónico de los problemas. Esta actitud autoprotectora consiste no en ocultar los problemas o huir de ellos, sino más bien plantearlos, compartirlos y gestionarlos en compañía, pidiendo ayuda en los primeros momentos y no cuando se está a punto de explotar, consultando e intercambiando soluciones, expresando sentimientos y estando atento a ayudar a otros cuando lo necesiten.

Se trata, pues, de hacer lo que se pueda, ni más ni menos, adoptando una **actitud táctica** que contextualice adecuadamente todo lo que ocurre en el centro dentro de una perspectiva puramente profesional, midiendo esfuerzos, aprendiendo de los errores y controlando la ansiedad, pero sin caer en actitudes autodestructivas de exceso de responsabilidad ni en actitudes insolidarias de falta de implicación.

5. Los problemas como ocasiones: las cuñas socioemocionales

Los problemas e incidentes que cualquier profesor se encuentra con toda seguridad cualquier día al relacionarse con alumnos, familias o compañeros, pueden ser afrontados

desde dos ópticas muy diferentes:

1. Como problemas negativos que hay que eliminar o de los que hay que escapar.
2. Como ocasiones de cambiar la actitud propia o la de los demás, de forma que se impida o al menos se dificulte la repetición del mismo problema en un futuro, intentando mejorar las carencias socioemocionales de los intervinientes que están en la base del problema.

La primera forma de afrontar problemas nos lleva hacia la ansiedad y la aparición de connotaciones emocionales negativas, mientras que la segunda nos lleva a un patrón de conducta proactivo y creativo que convierte los problemas en ocasiones de aprender y de enseñar. Un insulto de un alumno a otro se puede ver como una falta que hay que sancionar inmediatamente o bien se puede contemplar como un indicador de que el alumno que ha insultado tiene carencias en asertividad; entonces, el insulto nos da la posibilidad de entrenarle y fortalecerle dicha competencia social, mediante alguna *cuña socioemocional* que, de forma práctica y contextualizada, haga al autor del agravio reflexionar, disculparse espontáneamente (o casi espontáneamente, pues es posible que el profesor tenga que inducir las disculpas en los estados iniciales) y comprometerse a que no volverá a incurrir en la misma falta. Esta segunda manera de actuar permite convertir el insulto (falta de asertividad) en una oportunidad de educar socioemocionalmente con el mismo método que la sociedad utiliza para socializar: aprovechar las vivencias y experiencias cotidianas para modelar personalidades y conformar grupos sociales.

Del mismo modo, podemos afrontar incidencias con padres de alumnos. Una actitud hostil de una familia la podemos ver de dos maneras: como un ataque personal que nos lleva a reaccionar poniéndonos a la defensiva con justificaciones o contraatacando agresivamente, lo que suele escalar el conflicto, o como una señal que nos puede estar indicando una actitud reactiva (atención preferente al pasado) de la familia basada en la atribución externa («La culpa de lo que le pasa a mi hijo es del profesor»). Este segundo enfoque nos da la oportunidad de reconducir la actitud de los padres hacia posturas proactivas («¿Qué podemos hacer para que no se repita este problema en el futuro?») y de atribución interna («Si nos centramos en lo que su hijo hace mal, podremos ayudarlo a corregirlo»).

Esta forma de actuar mediante *cuñas socioemocionales* tiene un potencial enorme en varios sentidos:

- Elimina, o al menos reduce, la agresividad, el resentimiento y la negatividad que acompaña a los conflictos sociales.
- Permite gestionar los problemas de forma creativa.
- Aprovecha las situaciones conflictivas para enseñar y aprender: el alumno (o la familia) aprende a corregir y mejorar carencias socioemocionales, y el profesor aprende a gestionar eficaz y relajadamente situaciones peligrosas.

Los problemas son señales que nos indican deficiencias que hay que corregir y, por lo

tanto, contienen información muy valiosa si se saben enfocar con la mentalidad adecuada, acompañada evidentemente de unas dosis imprescindibles de autocontrol.

6. Unificación de criterios

Las actuaciones del profesorado en solitario suelen ser insuficientes y a menudo ejercitadas desde una posición de debilidad, pero a pesar de ello son las más frecuentes. Es un error estratégico que agrava los problemas de convivencia y las relaciones en los centros educativos. Numerosos fracasos al aplicar estrategias de gestión en la clase se explican por no entender que la batalla se libra a nivel colectivo y no individualmente.

La solución pasa por la necesaria unificación de criterios, que potencia las actuaciones de todos y cada uno de los miembros de los equipos docentes, pero especialmente de los que tienen menor capacidad de control. Esto, que es obvio, resulta especialmente complicado de llevar a la práctica debido a las diferencias de talante personal y la diversidad de estilos profesionales. *Si es necesario, ha de ser posible*, pues en organizaciones estructuralmente tan complejas como los centros educativos, especialmente de secundaria, que cada profesor actúe habitualmente en solitario es un derroche de energías y un ejemplo de ineficacia logística.

La unificación de criterios precisa de un trabajo previo de *superación de los obstáculos* que lo hacen inviable en la práctica, que son principalmente de tres tipos:

1. *Reducir el número de personas*. Especialmente en secundaria los equipos docentes son excesivamente numerosos no ya para poderse coordinar, sino incluso para poderse intercomunicar con eficacia.

Una de las creencias erróneas es pensar que es necesaria la convergencia de opiniones de todos los miembros de un equipo; sin embargo, aunque deseable, no es la única opción posible. Cabe también la posibilidad de funcionar con mayorías (cuando no hay acuerdos unánimes) o con equipos parciales o *mini-equipos docentes*, cuando sólo un porcentaje de profesores están dispuestos a intentar unificar criterios, mientras que otros prefieren actuar por su cuenta. Son más fáciles los acuerdos cuando el número de profesores es más reducido y hay predisposición hacia el trabajo en común, pues aunque lo ideal es llegar a acuerdos que asuma todo un colectivo (claustro, equipo docente...), si ello no es posible, caben otras soluciones, acotando los acuerdos a:

- Profesores de una sola etapa/ciclo, por ejemplo, primer ciclo de secundaria.
- Un equipo docente, por ejemplo, de un grupo particularmente conflictivo.
- Un grupo de profesores de un mismo grupo que tienen problemas similares y enfoques profesionales coincidentes (mini-equipo

docente).

- Ayuda puntual de un compañero con capacidad de control a otro que no la tiene (triangulación).

2. **Reducir la temática que hay que acordar.** Es más fácil ponerse de acuerdo cuando se acota la temática que hay que acordar. Por ejemplo, cuando se unifican criterios sólo sobre cómo afrontar los tres o cuatro problemas de disciplina más molestos. Centrarse al principio en una o dos conductas especialmente molestas y abordarlas coordinada y contundentemente aumenta las probabilidades de éxito y reduce ostensiblemente la conflictividad (siguiendo la tesis de Pareto de que el 20% de las causas provocan el 80% de los efectos).

Esa concentración de esfuerzos en unos pocos objetivos y los logros subsiguientes tienen efectos motivadores para todos: por supuesto, para los profesores que han unificado criterios, pero además también aumentan las posibilidades de que nuevos profesores en principio escépticos se incorporen a los acuerdos a la vista de los logros conseguidos.

3. **Habilitar una herramienta de intercomunicación eficaz que permita a los profesores estar interconectados entre sí.** Hay que arbitrar un instrumento que garantice el intercambio fácil de información y permita reaccionar rápida y colectivamente apoyándose unos a otros, y sin que ello suponga un esfuerzo adicional excesivo (véase el apartado «Tabla actitudinal», en la página 244).

7. Firmeza calmada

La calma es un antídoto eficaz frente a la mayoría de situaciones conflictivas que se presentan en el aula. Aunque es más fácil decirlo que llevarlo a la práctica, se puede entrenar sistemáticamente con el fin de ir consiguiendo un estilo relacional tranquilo y sosegado que no reporta más que beneficios. Especialmente necesaria resulta la calma en situaciones generadoras de ansiedad: conflictos con alumnos disruptivos o violentos, incumplimiento deliberado y ostentoso de normas por parte de alumnos desafiantes, actitudes prepotentes y agresivas, padres hostiles o compañeros en estado de permanente de irritación.

En este tipo de contextos conviene centrarse en el antes y el después: prepararse con antelación, poder ralentizar las respuestas con el fin de dar tiempo a que la vía superior de la zona prefrontal de la corteza cerebral encargada de fabricar respuestas reflexivas y ponderadas revise la idoneidad o no de la reacción que la vía inferior emocional, ligada a la amígdala, ha preparado con rapidez pero con una fuerte carga emocional sin depurar.

Pero no debe ser confundida con blandenguería o con un estilo conductual pasivo que cede ante todo, sino que puede y debe ir acompañada de una *firmeza asertiva*

desprovista de cualquier señal de agresividad. Esta firmeza calmada es la actitud que más beneficios aporta a las relaciones sociales en general y a las que tienen lugar en los centros educativos en particular, pues además aporta credibilidad, sensación de seguridad y confianza.

8. Poder

Por «poder» entendemos la *capacidad de influencia*, es decir, la potencialidad que tiene una persona de cambiar la conducta o actitud de otra persona o grupo. Cualquier contacto interpersonal se rige por mecanismos de influencia, pues los mensajes verbales y no verbales que se van emitiendo tienen la finalidad de influir de alguna manera en el interlocutor. Hay un contagio de emociones inevitable que va fundamentalmente desde la persona más poderosa/influyente a la menos poderosa, pero que siempre tiene carácter bidireccional. En el aula, el profesor despliega todo un arsenal de conductas que tienen como objetivo primordial influir sobre su alumnado para activar en él determinadas inercias que le hagan comportarse adecuadamente, adoptar actitudes positivas y liberar esfuerzo con el fin de aprender.

Bertrand Russell (2002) decía que «el poder es a las relaciones sociales lo que la energía es a la física». Para entender la importancia del poder en los procesos educativos tenemos que adentrarnos en el mundo de la *micropolítica de las instituciones educativas*, que indica que las situaciones y procesos que se producen en un centro son complejos y están condicionados fundamentalmente por las relaciones de poder. Entendemos por lo tanto aquí poder como *capacidad de influencia interpersonal*.

La ausencia de poder y sus consecuencias negativas se pueden vislumbrar tras frases típicas, fáciles de oír en cualquier centro educativo: un profesor que sale desesperado de clase diciendo «no puedo con ellos», refiriéndose a sus alumnos más problemáticos; un padre/madre que confiesa desesperado «no puedo con mi hijo, ya no sé qué hacer con él». El verbo «poder» está siempre presente cuando hablamos de relaciones interpersonales en las que uno de los interactuantes pretende influir sobre el otro.

El poder, factor molar

El poder representa el factor molar/general que tiñe todas las actuaciones moleculares/concretas de cada persona («lo que tú eres resuena con tanta fuerza en mis oídos que no puedo oír lo que dices ni ver lo que haces»). Sólo si un profesor tiene poder sobre un alumno van a causar algún efecto sus mensajes, por lo que su presencia cobra un valor decisivo: hay que calibrar el poder propio antes de lanzarse a aplicar estrategias que pueden estar abocadas al fracaso por falta de respaldo molar. Este calibrado del poder propio supone una autoevaluación crítica sobre algunos aspectos clave de la actuación docente, especialmente el dominio de las diferentes fuentes de poder a las que podemos recurrir, entre las que se encuentran las siguientes:

- La *empatía* (la más recomendable y potente) o capacidad de conexión con los alumnos, familias o

profesores.

- La capacidad de repartir *recompensas y castigos*, bien sean materiales, morales o afectivos.
- La *credibilidad* y el *prestigio*.
- El *carisma*, o poder derivado del atractivo personal o profesional.
- La *capacidad de intimidación* (la menos recomendable).
- La *legitimidad*, o poder derivado del estatus, como el desempeño de un cargo directivo.
- Las *alianzas*, o poder derivado de la suma de fuerzas.

El poder máximo se daría cuando se mantienen altas tasas de poder procedentes de las diferentes fuentes y se utilizan únicamente las más recomendables, procurando excluir la intimidación por sus evidentes efectos colaterales negativos.

✓ *Quien más poder tiene, menos necesidad tiene de usarlo.*

9. Proactividad

Ante los problemas que surgen cotidianamente en el entorno laboral, se pueden adoptar dos tipos de actitud:

1. *Reactiva*. Consiste en esperar a que sucedan los acontecimientos y reaccionar a posteriori, intentando buscar remedio a lo que ya ha sucedido. Es un enfoque centrado en el pasado que no facilita el crecimiento ni la mejora, pues se concentra exclusivamente en buscar culpas para aplicar correctivos y detectar errores para corregirlos pero sin ninguna precaución de cara a evitarlos en el futuro.
2. *Proactiva*. Es una actitud centrada en aprovechar la experiencia de lo ocurrido para aprender estrategias que eviten que vuelva a presentarse el mismo problema en el futuro. A pesar de que en teoría todo el mundo acepta las ventajas de una perspectiva proactiva, lo más frecuente es que en la práctica se acabe uno instalando sin darse cuenta en la reactividad, a no ser que se activen recursos para prevenir este sesgo muy extendido. Desde la perspectiva proactiva, los problemas son puntos de partida aprovechables para preparar éxitos futuros, lo que supone un cambio copernicano que transforma lo negativo en positivo, las preocupaciones en acciones, los obstáculos en oportunidades, transformando una visión pesimista que no aporta nada al profesor en otra perspectiva optimista a la vez que realista, que aprovecha cada intervención para el crecimiento personal y profesional.

✓ *No le digas qué debería haber hecho, dile qué debe hacer.*

10. Principio de las de las tres vías: siempre una consecuencia

Este principio de las tres vías pretende resaltar la importancia de que tras las conductas y actitudes se deriven siempre consecuencias proporcionadas y justas, para que el alumno aprenda implícitamente a asociar actos y consecuencias, de forma que pueda prever las mismas en futuros actos y actuar en consecuencia. Esta capacidad de manejar consecuencias es la *responsabilidad*, que tiene una doble vertiente:

- **Responsabilidad reactiva**, consistente en asumir y aceptar con naturalidad consecuencias por los actos realizados.
- **Responsabilidad proactiva**, consistente en prever consecuencias posibles de los actos futuros y actuar con madurez en función de las mismas.

En la labor de corrección de actitudes y conductas inadecuadas del alumnado, el profesor tiene ante sí tres posibilidades:

1. **Vía de la impunidad**. Consiste en permitir que el alumno siga haciendo lo mismo y no le ocurra nada (sin consecuencias). Es la vía que hay que evitar a toda costa, pues educa la irresponsabilidad, justo lo contrario de lo que pretendemos.
2. **Vía de la responsabilidad inhibitoria**. Consiste en hacer asumir consecuencias cuando el alumno sigue con las mismas conductas y actitud negativa, con el fin de disuadirle y ayudarle a que sea capaz de inhibir las conductas inadecuadas en el futuro. Es la vía del mal menor, pues empuja a no hacer, pero no consigue implantar alternativas positivas.
3. **Vía de la responsabilidad creadora**. Consiste en conseguir que el alumno cambie y se deriven consecuencias positivas del cambio. Es la vía ideal, pues educa en la *responsabilidad creativa*, que provoca cambios consiguiendo alternativas a la vez.

Principios complementarios de actuación

1. Optimismo

Seligman (2004) define el optimismo como la atención selectiva hacia aspectos positivos de la realidad sin deformarla. Podemos añadir que, además de esta percepción en positivo, también incluye la capacidad de autoinducirse emociones positivas, como la iniciativa para emprender tareas, el entusiasmo, la automotivación o la confianza. Sólo el profesor motivado que ve la situación con esperanza es capaz de transmitir ilusión para que sus alumnos se motiven, pero esta automotivación no le va a venir de fuera, sino que es el propio profesor el que debe procurarse estados emocionales que le permitan ver el lado positivo de las cosas.

Ya sabemos que no es fácil mantener alta la moral con los obstáculos y contratiempos que hay que soportar y que pueden llevar a un estado de pasividad, impotencia e indefensión aprendida, en la que se acaba pensando que, se haga lo que se haga, no se

podrá cambiar el estado de las cosas. Pero contra la indefensión aprendida, la mejor receta es resistir y superarse, buscando referencias positivas en los pequeños logros conseguidos.

Menecier (2001) apunta que las emociones influyen en el aprendizaje en varias fases: para motivarse y predisponerse favorablemente en un principio, para persistir y ser constante en el proceso, y para superar obstáculos y acercarnos a la meta (en el tramo final). Para conseguir alcanzar buenos niveles de automotivación y positividad, el profesor debe tener una buena percepción de sí mismo y de sus competencias (a partir de las percepciones propias y de los mensajes recibidos de los demás), una idea clara de las posibilidades de acción (independientemente de lo ambiciosas que sean), y una percepción clara del valor de la actividad y de las metas que hay que conseguir.

Ante los problemas educativos, cabe una actitud victimista, llena de lamentaciones («no estudian nada», «en estas condiciones no se puede trabajar», «faltan recursos»...) y mecanismos defensivos de atribución externa («la Administración no hace nada», «el sistema tiene la culpa», «las familias no colaboran»). Pero también cabe, sin perjuicio de la vertiente reivindicativa igualmente necesaria, adoptar una postura optimista y positiva al estilo de la que adoptan científicos e investigadores, centrados en perseguir, a veces durante siglos, soluciones a problemas o enfermedades aparentemente inalcanzables con denuedo, persistencia y esperanza.

En el mundo educativo también podemos centrarnos en averiguar qué podemos aportar nosotros a la mejora educativa en vez de instalarnos en el pesimismo paralizante y en pensar cómo podemos conseguir los objetivos propuestos y superar los obstáculos que el camino nos vaya planteando.

Es fundamental centrar la atención selectiva hacia aspectos positivos de la realidad, sin deformarla, pues el optimismo ayuda a ser más feliz, a superar mejor las dificultades y tensiones, y a relacionarse mejor construyendo creencias fortalecedoras y cambiando pensamientos obstaculizadores.

No obstante, el optimismo ha de ser realista y capaz de analizar las causas por las que los resultados no salen, para no sufrir desengaños posteriores que minen la autoestima. Al lado del desaliento siempre hay una pequeña acción posible que nos acerca al éxito y nos aleja del desánimo. Hay que aprender a disfrutar de los pequeños logros que nos provocan sensaciones positivas y que a menudo nos pasan inadvertidos al estar centrados en grandes metas quizá fuera de nuestro alcance y por encima de nuestras posibilidades. Hué (2007) lo expresa afirmando que «un profesor triste es un triste profesor».

Algunas ideas que pueden ayudarnos a instalarnos en una visión positiva son:

- *Visualizar éxitos futuros o pasados.* En momentos de desánimo, siempre podemos recurrir a recordar situaciones de éxito, aunque sean modestas, que hayamos disfrutado en el pasado y pequeñas satisfacciones que nos hicieron sentirnos felices y fuertes emocionalmente. Este ejercicio de visualización ayuda a contrarrestar activamente el aluvión de pensamientos negativos que se instalan espontáneamente en nuestra mente haciéndonos concentrar nuestra atención exclusivamente en lo negativo (*efecto de filtrado*). También podemos apelar a imágenes futuras, contemplándonos satisfechos tras hipotéticos logros futuros imaginados, eso sí, procurando no salirnos de una actitud realista.

- **Uso del humor.** El humor lubrica los circuitos neuronales ligados al bienestar mediante la liberación de endorfinas, por lo que conviene recurrir a él en cualquier ocasión, pero especialmente en aquellas que tienen mayor poder estresante. El profesor puede dejar seguir el curso de los incidentes simpáticos que surgen de forma espontánea en clase, además de provocar él mismo situaciones generadoras de distensión en las que el humor quite solemnidad al desarrollo de la clase o a las relaciones sociales. Hay que buscar regularmente la risa y la sonrisa, promoviendo espacios para la diversión y el relajamiento, para lo que puede ayudar una decoración del aula en la que todos aporten materiales que contribuyan a crear un clima agradable y acogedor con imágenes, historietas de humor gráfico, chistes y frases graciosas e ingeniosas, sin perder el respeto y el carácter educativo necesarios.
- **Filtrado positivo.** El *filtrado negativo* o visión de túnel es uno de los sesgos cognitivos más frecuentes, consistente en centrarse exclusivamente en percibir la parte negativa de las situaciones, obviando los aspectos positivos. Esta distorsión cognitiva contribuye inconscientemente a instalar una visión pesimista crónica, pues se convierte en un patrón habitual de procesamiento de información que contamina todas las situaciones que vamos viviendo. Frente a esta tendencia automática a ver sólo lo negativo, cabe desplegar un esfuerzo deliberado por elegir, entre las diferentes opciones disponibles, la más ventajosa y positiva: no anticiparnos pensando que los demás tienen mala intención, sustituir frases que contengan expresiones como «no soporto que...», «es horrible.» por frases con expresiones como «me gusta.», «me mejora el estado de ánimo.», siempre sin perder de vista que cuando hablamos de filtrado negativo nos estamos refiriendo al uso sistemático, exagerado e injustificado de este tipo de interpretación, no a casos aislados en los que lógicamente se dan aspectos objetivamente negativos que habrá que tener en cuenta. Pero incluso en estos casos se puede al menos intentar equilibrar la visión negativa buscando aspectos positivos.

Algunas frases, ilustrativas de una actitud positiva, nos pueden ayudar a conseguirlo:

- ✓ *En la tormenta, el pesimista se queja del viento, el optimista espera a que cese el viento, el realista prepara las velas para aprovecharse del viento. (G.S. Ward)*
- ✓ *Si algo es necesario, tiene que ser posible.*
- ✓ *No esperes el momento oportuno: créalo.*
- ✓ *A los problemas, soluciones y no preocupaciones.*
- ✓ *Qué puedo hacer para dar mis clases mañana mejor que hoy y salir más satisfecho.*

2. Claridad en la misión

Tener clara la misión profesional es otro de los condicionantes de una actitud positiva: parece que hay un acuerdo mayoritario en que la misión fundamental es formar personas y crear disposiciones favorables donde no las hay. Son dos facetas de la función docente en las que difícilmente puede ser sustituido el profesor presencial, mientras que la transmisión de conocimientos académicos, en una sociedad cada vez más virtual, parece al menos parcialmente sustituible. Ello implica que la sociedad actual reclama otro tipo de rol docente: si todos los alumnos estuvieran espontáneamente predispuestos hacia el trabajo, sobraríamos; si sólo tuviéramos que transmitir conocimientos, quizá pronto no seríamos necesarios. Por lo tanto, queramos o no, deberíamos autoconvencernos del

carácter prioritario de la función formativa en nuestra profesión. La claridad en la misión supone evitar caer en **prácticas docentes de riesgo**, especialmente actitudes **evasivas** (traspasar nuestros problemas a otros), **descomprometidas** (abstenerse de arrimar el hombro), de **atribución externa** (la culpa es de los demás) o exclusivamente **académicas** (pensar que el objetivo es dar el temario).

3. Vigilancia del nivel de satisfacción

El primer protagonista de todo lo que nos ocurre somos nosotros. De nada sirve intentar corregir actitudes ajenas y gestionar ambientes si no cuidamos nuestro estado emocional. Dentro de esta autovigilancia, es crucial la supervisión regular del nivel de satisfacción, examinando si los esfuerzos realizados nos devuelven una buena rentabilidad en forma de frutos y reconocimiento, lo que repercutirá en el mantenimiento o aumento del esfuerzo, mientras que si la rentabilidad es escasa, el desánimo acabará por llevarnos al abandono o a la reducción de implicación.

Para revisar el nivel de satisfacción y mantenerlo en niveles saludables, además de observarlo globalmente, conviene analizar separadamente las razones que lo originan, distinguiendo entre causas externas (instalaciones y recursos del centro, ambiente entre compañeros, logros académicos de los alumnos...) y causas internas (distancia entre expectativas y logros profesionales, calidad de relaciones interpersonales...).



ACTIVIDAD 17 Nivel de satisfacción del profesor

A continuación se ofrecen diferentes variables profesionales que afectan al grado de satisfacción de un profesor. Valora cada variable de 5 a 1, lo que te dará una referencia aproximada y un perfil que te permitirá identificar las fuentes de insatisfacción para poder combatirlas.

Conviene distinguir entre causas controlables y causas incontrolables. La estrategia que seguir debería ser: las controlables, intentar cambiarlas; las no controlables, que nos afecten lo mínimo.

NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROFESOR					
INDICADORES	5	4	3	2	1
Instalaciones del centro (edificio y estancias).					
Equipamiento didáctico del centro (condiciones materiales).					
Clima social (ambiente favorable al trabajo de profesores y alumnos).					
Relación profesional con la dirección (promueve un ambiente de trabajo).					

Trato personal por parte de la dirección (promueve un buen ambiente).					
Relación personal con los compañeros (ambiente del centro).					
Posibilidades de trabajo en equipo en el departamento didáctico.					
Posibilidades de trabajo en equipo entre departamentos didácticos.					
Conocimientos sobre la materia (lo que sé).					
Normativa vigente (principios teóricos que la sustentan).					
Normativa vigente (utilidad práctica y aplicabilidad).					
Atención a la diversidad (cómo los atiendo).					
Estilo de enseñanza (cómo enseño)					
Interés de los alumnos por la materia (cuánto consigo motivarlos).					
Rendimiento del profesor, eficacia (cuánto aprenden conmigo).					
Relación personal con los alumnos (cómo me tratan, cómo los trato).					
Nivel de conocimientos de los alumnos (lo que saben).					

Comportamiento de los alumnos (cómo se portan).					
Disciplina en el aula (cómo los controla).					
Rendimiento de los alumnos (cuánto trabajan).					
Relación con los padres/madres (empatía, colaboración, ausencia de quejas).					
Reconocimiento social de la profesión docente (cómo me consideran).					
Retribuciones económicas (cuánto me pagan).					
Expectativas docentes, autorrealización (¿consigo lo que me propongo?).					
Relación con la Administración (¿estoy bien considerado y reconocido?).					
Otros:					
Otros:					
Otros:					
Nivel general de satisfacción con la profesión.					
Nivel personal de satisfacción con el centro: estoy...					
Nivel de satisfacción general: la gente está...					
El centro funciona...					

4. Preparación mental, logística/táctica y pedagógica

Hay tres factores que, si bien no garantizan el éxito docente (intervienen otros muchos factores ajenos al profesor), sí lo hacen mucho más probable cuando se combinan adecuadamente. Podríamos sintetizarlos diciendo que, para disponer favorablemente al alumno, el profesor debe estar *predispuesto, preparado, poderoso*:

1. **Actitud/predisposición.** Querer, implicarse, dar lo mejor de uno mismo. Es necesario un trabajo previo de mentalización del profesorado que le predisponga favorablemente hacia la preparación pedagógica y la mejora continua y le prepare mentalmente para afrontar las adversidades en las mejores condiciones.
2. **Preparación.** Saber, tener conocimientos sobre cualquier aspecto que incida en la marcha de la clase. El profesor debe procurar aprovisionarse de estrategias eficaces y tener un buen «fondo de armario», es decir, un amplio abanico de posibilidades que le permitan cambiar de técnicas cuando las que está aplicando no le funcionan.
3. **Poder.** Capacidad de influencia sobre el alumnado, lo que requiere un respaldo logístico de la organización a cada profesor, pues la gestión en solitario los debilita al incurrir en un grave error logístico: prescindir de los apoyos mutuos como base de trabajo.

Centrándonos en la *preparación*, para que sea eficaz, debería cumplir una serie de requisitos, entre los cuales deberían estar los siguientes:

- No debería ser una obligación exclusiva del profesor al que no le funcionan las cosas o que tiene la percepción de estar poco preparado, pues todos tienen un margen de mejora que recorrer.
- Se debería partir siempre de una actitud de predisposición favorable del profesorado y no contemplarlo como una obligación o una incomodidad impuesta en la que no se cree, para lo cual la formación debe ser cercana, de carácter fundamentalmente práctico y que responda a las necesidades de los profesores.
- Debería abarcar los aspectos teóricos de la materia que se imparte, los aspectos didácticos y de organización de la clase, pero también aspectos habitualmente menos considerados, como gestión de conflictos, manejo de relaciones sociales, optimización del liderazgo, etc. La intuición pone a disposición de la memoria operativa soluciones eficaces que a uno mismo le han funcionado en el pasado, pero es un lujo desperdiciar otras posibilidades que otros han experimentado y contrastado, y que podemos incorporar mediante una formación seria y operativa.

5. Las 2 R: respeto y responsabilidad

Entre las bases sobre las que descansa la convivencia entre los miembros de una comunidad educativa, hay dos competencias socioemocionales que merecen atención especial, dado que en la raíz de cualquier conflicto interpersonal, del tipo que sea, encontramos carencias en las dos o al menos en una de ellas: el respeto y la responsabilidad.

El *respeto mutuo* es la base sobre la que se asienta el mantenimiento de relaciones de reciprocidad entre dos o más personas, consistente en garantizar en todo momento los derechos de los demás, sin renunciar a los derechos propios. Pero es necesario tener previsto un contrapeso para las ocasiones en que este principio de reciprocidad es violado: este elemento de compensación es la *responsabilidad*, entendida como la

capacidad de prever consecuencias y de asumirlas por los actos realizados (véase el apartado «Principio de las tres vías: siempre una consecuencia», en la página 97). Sólo si hay consecuencias cuando el respeto se vulnera, se consigue fortalecer éste. El esquema podría ser:

✓ *Respeto. Si no, responsabilidad para asumir consecuencias.*

6. Las 3 A: atención, ayudas, acuerdos

Es posible tener éxito en la gestión de la mayoría de conflictos en los que se puede ver involucrado el profesor si se tienen en cuenta estas 3 A:

1. **Atención.** Prestar *atención positiva* al otro, lo que significa reparar en qué intereses y expectativas tiene en relación con la situación: ¿qué espera? ¿qué le gustaría obtener? La atención positiva (enfocar hacia el que está haciendo algo bien, en el caso de los alumnos, por ejemplo) se opone a la atención negativa (fijarse en el que está haciendo algo negativo), que desgraciadamente ocupa la mayor parte de las intervenciones en clase del profesor, con lo cual se da erróneamente mayor protagonismo a los alumnos disruptivos, que ven así reforzadas conductas que deberían ser extinguidas. Un alumno que tiene la sensación de ser atendido académica, y sobre todo afectivamente, por el profesor, es un alumno más propenso a la convivencia y la colaboración, y lo mismo ocurre con las relaciones con otros profesores o con las familias: sentirse escuchado y considerado facilita la transmisión de emociones positivas y mejora la empatía.
2. **Ayudas.** Conviene al profesor adoptar una disposición de ayuda desde una actitud de generosidad. Suele ser esta actitud de ayuda el inicio de una espiral de empatía que habitualmente reintegra más de lo mismo, siendo un antídoto contra las espirales negativas que envenenan tantas relaciones. Ayudas a alumnos con dificultades académicas o afectivas, ayudas a profesores compañeros en apuros o a familias que se sienten impotentes ante los problemas de los hijos son inversiones rentables que se deben producir sin esperar a que el otro empiece primero y sin necesidad de que nos lo pidan, dando muestras de generosidad pero sin permitir abusos.
3. **Acuerdos.** Hay que estar dispuesto en las relaciones, tanto con desiguales como con iguales, a adoptar una actitud flexible que permita buscar y lograr acuerdos dignos para todos mediante negociaciones equitativas y justas.

7. Las 3 R: un método eficaz para deshacer conflictos interpersonales

En cualquier conflicto interpersonal en el que haya un correlato manifiesto de emociones

negativas contaminando la situación, resulta muy útil dirigir el proceso de conciliación a través de una *serie de fases que vayan convirtiendo la oposición en acuerdo y la mirada hacia el pasado en una buena perspectiva de futuro*.

Esta técnica la proponemos como principio de actuación porque suele funcionar como guía casi infalible de intervención en la gestión de enfrentamientos entre dos o más personas, siempre que se cumplan los siguientes requisitos:

- Las partes han de estar dispuestas a contribuir a arreglar el problema. Cuando se trata de conflictos entre alumnos, si no lo están, la opción es plantearles una disyuntiva donde hay dos opciones: seguir este proceso de conciliación, y otra «terrible» en forma de sanciones o consecuencias altamente indeseadas, con lo que estamos forzando implícitamente la aceptación «voluntaria» del proceso.
- Deben seguirse escrupulosamente las fases del proceso, no permitiendo que se regrese a fases ya cerradas anteriormente.
- Hay que hacer un seguimiento riguroso del cumplimiento de los compromisos adoptados.
- Han de seguirse tres preceptos básicos en la resolución de conflictos:
 - Conversión de la oposición en acuerdo.
 - Cambio de la mirada hacia el pasado por la mirada hacia el futuro.
 - Cambio de una actitud de búsqueda de culpas ajenas por una actitud de responsabilidades compartidas.

En cuanto a las fases, son las siguientes:

1. **Resentimiento**. En esta primera fase cada parte expresa su resentimiento sucesivamente, sin ser interrumpida por la otra parte. Es necesario que las partes hagan aflorar el resentimiento sin ser estorbadas pues, en caso contrario, siempre permanecerá latente y en la ocasión más inesperada volverán a reaparecer los rescoldos negativos pendientes de saldo. Las emociones negativas deben emerger, pero es mejor que lo hagan en un proceso ordenado y controlado, en el que una tercera persona reconduzca la situación procurando evitar interrupciones, pues éstas suelen provocar ataques recíprocos de ira y acusaciones encolerizadas que crean una tempestad emocional que hace imposible cualquier acuerdo. Esta expresión de emociones negativas hay que hacerla guardando las formas y evitando descalificaciones globales («eres un...»), procurando centrarse en conductas y comentarios concretos que se han considerado ofensivos. Los mensajes en esta fase, que tienden evidentemente a centrarse en hechos y actitudes ajenas, suelen ser mensajes «tú» («tú me dijiste...», «tú me agrediste...», «tú me mentiste...»). Es una fase de catarsis necesaria, pero que aún tiene dos rasgos poco recomendables: mirada hacia el pasado y atribución externa (la culpa es del otro).
2. **Reconocimiento**. Una vez que las partes han descargado todo el resentimiento en la primera fase, se pasa a una segunda fase en la que cada uno reconoce sucesivamente qué ha hecho/dicho que haya podido contribuir

al conflicto, utilizando frases encabezadas por el pronombre «yo» y en la que el moderador debe impedir a toda costa que intenten regresar al uso de mensajes «tú» propios de la primera fase y que representarían un regreso hacia el resentimiento y la agresividad. En esta segunda fase ya se da cierto grado de progreso: aunque aún se está pendiente del pasado (lo que yo he hecho/dicho), ya se va desplazando la responsabilidad desde los otros hacia uno mismo (atribución interna).

3. **Requerimiento.** Tras las dos fases anteriores, centradas en el pasado mediante la alusión a causas ajenas (fase de resentimiento) y propias (fase de reconocimiento), se pasa a la fase final, concentrada en el futuro y en la búsqueda de soluciones, en la que cada uno plantea a los demás peticiones que éstos pueden (y deben, aunque el proceso es en todo momento voluntario) comprometerse a cumplir. Estos compromisos múltiples suelen ser mucho más factibles cuando se han observado fielmente las fases anteriores, pues ya se habrá diluido notablemente la agresividad, habrá cambiado la actitud con la que entraron, y todos habrán aprendido implícitamente la lección contenida en el proceso:

✓ *Todos somos parte del problema y todos hemos de contribuir a su solución.*

8. Las 6 P: los seis pasos en el despliegue de procesos

Los procesos colectivos de cierta complejidad en los que el profesor está implicado junto a otros profesionales requieren un planteamiento logístico que aumente las probabilidades de éxito y que aporte seguridad y confianza al profesor, pues muchos planes que se emprenden en los centros educativos mueren por deficiencias logísticas, y además acaban quemando a profesores dispuestos e ilusionados. Para evitarlo, se pueden seguir unas fases, que llamaremos las 6 P:

1. **Preparación previa.** Antes de empezar, hay que dedicar un espacio para la reflexión con el fin de crear una disposición colectiva favorable y una visualización realista de la necesidad y oportunidad de acometer el plan en ese momento. Esta sensibilización es más fácil cuando se garantiza la rentabilidad del plan, es decir, se resalta que no va a requerir esfuerzos adicionales excesivos y que va a aportar mejoras significativas.
2. **Propósitos.** Una vez mentalizado el colectivo sobre la conveniencia de emprender un plan, lo siguiente es aclarar qué se quiere y qué se puede conseguir, valorando el *horizonte de actuación* posible en función de las propias posibilidades y limitaciones, para evitar posteriores frustraciones y desánimos. Cualquier plan debe intentar que lo previsible y rutinario esté regulado automáticamente con el fin de concentrar esfuerzos en lo inesperado y complejo.
3. **Principios de actuación.** Conviene concretar unos criterios de actuación

claros, realistas y sencillos de aplicar, que sirvan de guía en todas las intervenciones, para evitar incoherencias y garantizar la máxima eficacia.

4. **Prioridades**. Es asimismo conveniente determinar por dónde empezar, qué es lo más importante y urgente, y dedicarle una atención preferente.
5. **Poder**. Para calcular el potencial del plan, hay que calibrar la capacidad de influencia, individual y colectiva, del profesorado sobre alumnos, familias y profesores, utilizando todas las fuentes de poder a nuestro alcance (empatía, alianzas, recompensas y castigos, carisma...).
6. **Protocolos de actuación**. Por último, se pasa a concretar el plan decidiendo qué estrategias son las más adecuadas para alcanzar los fines propuestos, y concretando al menos los siguientes aspectos:
 - Qué hacer (actuaciones).
 - Quién lo tiene que hacer (responsables).
 - Por qué hay que hacerlo (metas y objetivos).
 - Cómo hay que hacerlo (metodología de trabajo).

9. Categorizar problemas

Tratar cada problema como si fuera un caso aislado que hay que afrontar exclusivamente con intuición es un error de planteamiento que nos conduce a un estilo de intervención improvisado y poco operativo. En cualquier disciplina con pretensiones científicas, los problemas están necesariamente categorizados. Un botánico que sabe que tal planta pertenece a tal género tiene mucho trabajo ahorrado, pues esa categorización le permite aplicar de inmediato al tratamiento de la planta conocimientos anteriormente recopilados por otras personas.

Aunque los problemas sociales son mucho más complejos por la infinidad de variables presentes en los mismos, la categorización de los mismos nos permite acometerlos con mayor eficacia. Detrás de cada problema hay una o varias carencias socioemocionales que hay que descubrir: faltas de respeto/asertividad, faltas de autocontrol, faltas de empatía, faltas de flexibilidad... Cuando se identifican y acotan las deficiencias subyacentes responsables del problema es más fácil encarar las soluciones. Así, si vemos que detrás de un problema hay una falta de asertividad, bastará con aplicar una cuña de asertividad para transformar creativamente un déficit en una fortaleza, y así con las demás variables (empatía, autocontrol...).

10. Ubicar problemas: los diques

Otro aspecto olvidado en demasiadas ocasiones es la ubicación orgánica de los problemas, es decir, saber qué agente interviniente es el idóneo para darle un mejor tratamiento a la situación y quién tiene la responsabilidad principal de gestionarla. En el

sistema sanitario, por ejemplo, el médico de atención primaria trata los problemas que entran dentro de su ámbito de actuación y deriva a otros especialistas aquellos que no son de su competencia, estando bastante delimitados los campos de intervención, las responsabilidades de cada uno y los protocolos de conexión entre ellos para que haya continuidad y fluidez y se eviten solapamientos o vacíos.

En el mundo educativo suele suceder todo lo contrario: no es extraño ver a un profesor (equivalente al médico de atención primaria) tratando problemas en el aula que deberían ser atendidos por especialistas en salud mental, drogodependencias o atención familiar, por ejemplo. Y al contrario, tampoco es raro ver a un director gestionando problemas rutinarios que un profesor de aula debería tratar, pero que se quita de encima con una actitud evasiva.

Sin eludir la responsabilidad de cada uno, pues lo ideal es la responsabilidad compartida y solidaria, cada problema debe estar rápidamente ubicado y asignado al agente capacitado para darle el tratamiento más adecuado.

Los problemas suelen ser propios de uno los siguientes *diques* o escalones de intervención:

- Dique 1: profesores de aula y profesores de guardia. Deben gestionar los problemas rutinarios.
- Dique 2: tutores. Deben gestionar los problemas del equipo docente que afectan a varios o a todos los profesores que imparten clase a un mismo grupo.
- Dique 3: dirección y consejo de dirección. Deben gestionar lo grave, lo urgente y lo que no han podido solucionar los anteriores diques, además de responsabilizarse de que funcione todo el engranaje.
- Dique 4: instituciones sociales. Deben encargarse de los problemas supraescolares que responden a causas que desbordan las posibilidades y los recursos de las instituciones escolares y que requieren un tratamiento especializado.

EL DECÁLOGO EMOCIONAL 10 principios básicos de actuación	
1	Autogestión respaldada. Intentar resolver lo máximo posible con intervenciones propias, sin involucrar a nadie (qué puedo aportar yo), pero sabiendo que estamos respaldados por un equipo solidario y por una cadena de intervenciones que nos van a apoyar en caso necesario. Lo peor que le puede ocurrir a un profesor es que los alumnos sepan que está solo, y lo mejor que le puede ocurrir es que los alumnos sepan que está amparado por un equipo y una cadena de consecuencias.
2	Economía. Lo complicado no funciona. ¿No hay nada más sencillo? Cuantos menos papeles, mejor; cuantas menos personas implicadas en la solución, mejor; cuanto menos tiempo invirtamos en la solución, mejor.
3	Eficacia. Aplicar sólo estrategias que eviten y/o resuelvan problemas, desechando rituales disfuncionales que se aplican mecánicamente por costumbre a pesar de su inutilidad.
	Implicación calculada. Hacer todo lo que esté en mis manos, pero sin que afecte

4	destruictivamente a mi equilibrio emocional.
5	Ocasiones. Entender las situaciones (y los problemas especialmente) como ocasiones de aprender y enseñar competencias que no se tienen y se deberían tener. Este principio persigue usar la educación socioemocional (entrenamiento de competencias de relación interpersonal y de crecimiento personal) para gestionar conflictos y usar los conflictos para desplegar la educación socioemocional.
6	Unificación de criterios. Actuar en solitario es un lujo que no nos podemos permitir. Es cada vez más necesario actuar en equipo, para aprovechar el poder de lo colectivo, de las alianzas.
7	Firmeza calmada. Adoptar una postura firme pero relajada, es decir, una actitud asertiva que mantenga en cualquier relación unos límites respetuosos para todos, pero sin añadiduras emocionales tóxicas (ira, crispación, gritos...). Este principio se puede resumir en la frase: «Sé lo que quiero hacer, y lo haré de forma tranquila».
8	Poder. Capacidad de influencia interpersonal. Si no tienes poder, no busques estrategias: busca poder, porque la eficacia de aquéllas depende fundamentalmente de éste.
9	Proactividad. Afrontar los problemas enfocándolos hacia el futuro y no hacia el pasado: qué debo hacer para que no se repita en el futuro.
10	<p>Principio de las tres vías (o principio de las consecuencias). La responsabilidad, una de las competencias socioemocionales básicas, implica la asunción de consecuencias por los actos realizados. El entrenamiento sistemático de la responsabilidad está en la base de cualquier proyecto de convivencia social y los centros escolares deben tenerlo. Una consecuencia es lo que el alumno debe percibir y lo que el profesor (más bien la organización educativa en su conjunto) debe transmitir. Pero, además, las consecuencias deben estar escalonadas, de forma que haya una cadena de consecuencias aplicadas por los diferentes agentes responsables de la formación social del alumno. Ante los problemas se pueden adoptar tres posturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impunidad. Permitir que el alumno siga haciendo lo mismo y no le pase nada. Es la vía que hay que evitar a toda costa por su carácter dañino para la formación del alumno, al permitir que vayan consolidándose hábitos negativos que después cuestan mucho de extinguir. • Responsabilidad inhibidora. Si el alumno no cambia y persiste en comportamientos inadecuados, se procura que asuma consecuencias, con el fin de hacerlo más responsable. Es la vía que hay que elegir si no se consigue que el alumno acepte entrar por la vía de la responsabilidad creativa. • Responsabilidad creativa. Se consigue que el alumno cambie y se deriven consecuencias positivas de ello. Es la vía ideal, pues además de inhibir conductas inadecuadas, se crean hábitos positivos incompatibles con aquéllas.

DECÁLOGO EMOCIONAL
10 principios complementarios de actuación

1	Optimismo. Ver la botella medio llena. La esperanza cuesta lo mismo que la desesperanza y tiene carácter activador, mientras que ésta última tiene carácter paralizador.
2	Claridad en la misión. Tener claro en qué consiste nuestro trabajo y cuál es nuestra responsabilidad ayuda a acotar ansiedades y a afrontar más relajadamente las funciones que hay que realizar.
3	Vigilancia del nivel de satisfacción. La docente no es una profesión para sufrir, sino para disfrutar, pero es fácil caer en los cenagosos vericuetos de la angustia y el desencanto. Para evitarlo hay que estar alerta y detectar y repeler las causas del desánimo.
4	Preparación mental, logística, pedagógica. Hay que preparar respuestas para los problemas previsibles y anticipables, con el fin de mecanizarlas y aplicarlas automáticamente y liberar recursos para lo complejo e inesperado.
5	2 R: respeto y responsabilidad. Son los dos pilares sobre los que se asienta la convivencia: el respeto entendido como intercambio asertivo debe ser el valor fundamental de la convivencia, pues casi todos los conflictos sociales se generan por su carencia; y la responsabilidad, porque sirve para reparar las faltas de respeto mediante la asunción de consecuencias por los actos realizados.
6	3 A: atención, ayudas, acuerdos. Casi todos los problemas interpersonales tienen arreglo si tomamos la iniciativa y prestamos atención activa y sincera al otro, le ofrecemos ayuda y construimos acuerdos dignos y justos.
7	3 R: resentimiento, reconocimiento, requerimientos. Los conflictos entre dos o más personas se pueden arreglar con un proceso que empieza con la descarga recíproca de resentimiento («Me ha molestado de ti...»), para pasar al reconocimiento mutuo de errores propios («Reconozco que...») y finalizar con requerimientos a los demás («Te pediría para el futuro que...»), acompañados de un compromiso común de atenderlos.
8	6 P: preparación, propósitos, prioridades, poder, principios, protocolos. Es una cadena logística de despliegue de procesos con seis pasos: <ul style="list-style-type: none"> ● Preparación psicológica (mentalización), logística (acoplamiento de agentes intervinientes) y pedagógica (preparación de estrategias que aplicar). ● Propósitos. Qué queremos conseguir y qué podemos, de acuerdo con nuestras potencialidades y limitaciones. ● Principios. Guías de actuación que orienten las intervenciones y eviten incoherencias. ● Poder. Acumular capacidad de influencia para garantizar que las estrategias surtan efecto. ● Prioridades. Tener claro por dónde empezar. ● Protocolos/procedimientos. Decidir qué estrategias emplear.

9 **Categorizar los problemas.** Leer lo que ocurre y por qué ocurre, sabiendo ver más allá de lo aparente. Saber qué variables están implicadas (motivación, autoestima, asertividad...) para intervenir sobre ellas corrigiendo deficiencias y errores.

10 **Ubicar los problemas en su ámbito de intervención.** En un centro educativo hay problemas que corresponden al profesor y otros que corresponden a otras instancias, como puede ser el tutor, el equipo directivo o el departamento de orientación, por ejemplo, además de los problemas supraescolares, que requieren la intervención de instituciones sociales especializadas por exceder, esa problemática, las posibilidades del centro escolar.

El profesor mentalizado

Antes de entrar a clase: la mentalización

La misión y la satisfacción

Mecanismos de autorreflexión mental: intuición, reflexión y análisis

Distorsiones cognitivas: ver las cosas de otra manera



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ **Adoptar una perspectiva saludable ante el reto de dar clase en condiciones no siempre favorables.**
- ✓ **Mantener el equilibrio entre los dos componentes del desempeño profesional: tener éxito en la misión y mantener un aceptable nivel de satisfacción personal y profesional.**
- ✓ **Conocer mecanismos de reflexión sobre la propia práctica docente.**
- ✓ **Conocer las ventajas de conocer y combatir activamente las distorsiones cognitivas con el fin de adoptar un enfoque personal y profesional benéfico.**

ANTES DE ENTRAR A CLASE: LA MENTALIZACIÓN

- ✓ *Las personas no se alteran por los hechos, sino por lo que piensan sobre los hechos. (Epicteto)*

La **mentalización** es un proceso de reflexión personal sobre la actitud con que se afronta el trabajo con el fin de crear un estado disposicional benéfico y protector. Esta conciencia emocional tiene como finalidad mejorar el conocimiento y el control sobre sí mismo, siendo un signo de madurez emocional, competencia básica para afrontar cualquier tipo de desafíos, además de ser un primer paso imprescindible para conseguir posteriormente una adecuada regulación emocional y conductual.

Este chequeo mental debe contemplar sobre todo, sin olvidar las emociones positivas ligadas al bienestar (alegría, felicidad, júbilo, calma, seguridad, alivio...), la detección y vigilancia de las emociones negativas ligadas al malestar (ansiedad, tristeza, ira, enfado,

irritación, nerviosismo, inquietud, temor, depresión...), pues los mayores enemigos suelen ser los monstruos internos que no nos permiten afrontar los problemas con claridad mental y contra los que hay que armarse previamente para localizarlos y atacarlos con decisión y sin titubeos.

La mentalización debe centrarse en construir hábitos reflexivos saludables a la vez que fortificantes que sustituyan a los hábitos de pensamiento tóxicos que se suelen instalar automáticamente sin que nos percatemos de ello. Ahora bien, esta empresa requiere un cierto esfuerzo consciente y perseverante, que supere la tendencia a resistirse a los cambios por miedo a lo desconocido o porque ello supone renunciar a ciertos beneficios ocultos que nos empujan a aferrarnos al estado actual de las cosas. Pero a pesar de las dificultades, hemos de aprovechar el carácter dinámico de las actitudes para ir las reconduciendo, construyendo así nuevos circuitos neuronales en vez de permitir que los hábitos disfuncionales nos dirijan a nosotros.



ACTIVIDAD 18 Registro diario del estado de ánimo

Este ejercicio trata de ayudar a localizar sucesos que afectan negativamente a nuestro estado de ánimo con el fin de interpretarlos de forma más positiva.

Piensa en algunos acontecimientos que te hayan dejado un recuerdo desagradable.

- Suceso:
.....
.....
.....
- Emociones que me causó:
.....
.....
.....
- Pensamientos deformados o falseados asociados al suceso:
.....
.....
.....
- Pensamientos positivos alternativos:
.....
.....
.....

Objetivos de la autorreflexión. Aunque son numerosos los aspectos que deberían ser objeto de nuestra vigilancia, algunos destacan por su incidencia en el equilibrio emocional del profesor:

- Tener una imagen clara de nuestras **posibilidades y limitaciones** para saber qué podemos emprender y a qué debemos renunciar. Las características personales de cada uno dan un perfil donde hay picos y valles competenciales. Unos profesores controlan muy bien la clase, otros conectan con sus alumnos, otros tienen una elevada aceptación por parte de sus compañeros, y dentro de estos puntos fuertes y débiles hay que averiguar qué deficiencias son susceptibles de ser corregidas y mejoradas con un cambio de actitud.
- Potenciar la **autonomía personal** o capacidad de marcarse metas por propia iniciativa.
- Potenciar la **metaafectividad** o capacidad de reflexionar con claridad sobre nuestras reacciones emocionales con el fin de lograr una mayor lucidez afectiva.
- **Revisión de expectativas:** lo que espero y lo que me espera. La primera entrada en un aula o centro supone siempre un fuerte contraste entre las expectativas del profesor (sobre el tipo de alumnado, las condiciones del centro, el ambiente de trabajo...) y la realidad que se encuentra, es decir, entre lo que espera y lo que le espera. El profesor ha de prepararse anticipadamente para afrontar con una actitud de fortaleza mental posibles decepciones o percepciones idealizadas que nos puedan sumir en el desencanto, pues siempre tendremos a nuestro alcance una potente herramienta para mantenernos fuertes: la actitud resiliente, o capacidad de modificar la interpretación de la situación y de revisar nuestras expectativas sin hundirnos, ajustando expectativas y adoptando un papel activo de tratar de hacer lo máximo que se pueda, pero sin que nos lastime emocionalmente.

LA MISIÓN Y LA SATISFACCIÓN

Cada profesor tiene un modo personal e intransferible de asumir su rol docente, en el que podemos distinguir dos dimensiones que reflejan las prioridades básicas de cada uno: el *interés por la tarea* y el *interés por las personas* con quienes se relaciona.

Aunque lo deseable es ocuparse de ambos aspectos en la práctica lo más usual es que la personalidad de cada uno acabe por decantar el acento preferentemente por uno de los dos:

- **El interés por la tarea** (cumplimiento de la misión) indica la voluntad del profesor por hacer las cosas bien, limar errores, rematar con detalle cada tarea, cumplir con los deberes profesionales o conseguir metas académicas satisfactorias.
- **El interés por las personas** (mantenimiento de la relación) indica el interés por mantener buenas relaciones con los que nos rodean, sean alumnos, familias u otros profesores.

Ambas dimensiones se suelen combinar dando lugar a diversos perfiles profesionales, cada uno de los cuales presenta ventajas e inconvenientes. Como se ha dicho, lo ideal es una actitud equilibrada e implicada conjuntamente en la tarea y en las personas. Pero en la práctica es difícil mantener en algunas ocasiones dicha doble atención, porque hay situaciones que obligan a optar por uno o por otro aspecto. Por ejemplo, un pequeño

incumplimiento de una norma nos puede llevar a la disyuntiva de si es conveniente aplicar consecuencias tajantes para hacer justicia y mantener la disciplina o si es mejor dejarlo pasar si no es muy grave, primando la conveniencia táctica de mantener la cordialidad de la relación, aunque sea en detrimento de la justicia y la disciplina. El profesor decantado por la tarea pensará que hay que aplicar la norma porque es su misión, mientras que el inclinado por las personas puede pensar que quizá convenga dejarlo pasar para que no afecte a la relación.



ACTIVIDAD 19 Detectando el estilo profesional

La malla de Blake-Moulton sirve, entre otros muchos usos, para ubicar a un profesor en unas coordenadas que combinan las dos dimensiones fundamentales con que afrontan su tarea docente:

- Atención/preocupación por la tarea.
- Atención/preocupación por las personas y las relaciones.

Cada dimensión permite ubicar a cada profesor en una escala que va de 1 (valor mínimo) a 9 (valor máximo).

1. Ubícate en la malla en la casilla donde se unen las dos puntuaciones que te has asignado en las dos dimensiones.
2. Pide a un compañero de confianza que te ubique en la misma malla/tabla y contrasta la ubicación hecha por ti con la hecha por el compañero.
3. Plantéate pequeños objetivos que corrijan las deficiencias detectadas:
 - Para cumplir mejor la misión debería:
 - Para mantener mejores relaciones debería:

El estilo profesional: dimensiones (basado en la malla gerencial de Blake y Moulton, 1964).

		INTERÉS POR LA TAREA									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
INTERÉS POR LAS PERSONAS	9	1.9 ↓Tarea ↑Personas								9.9 ↑Tarea ↑Personas	9
	8										8
	7										7
	6										6
	5										5
	4										4
	3										3
	2										2
	1	1.1 ↓Tarea ↓Personas									9.1 ↑Tarea ↓Personas
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	

La *flexibilidad* es un rasgo que define mejor al profesorado sesgado hacia las personas, mientras que la *responsabilidad* define mejor a los que se decantan por la

tarea. En esta encrucijada, se trata de encontrar el punto profesional apropiado, por lo que resulta muy útil que el profesor se plantee si mantiene una posición equilibrada y potente en ambas dimensiones o si su actitud está sesgada y necesita potenciar alguna de las dos dimensiones, sirviendo este diagnóstico como punto de partida para emprender acciones correctoras.

MECANISMOS DE AUTORREFLEXIÓN MENTAL: INTUICIÓN, REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

La autoobservación no puede reducirse a un proceso inconcreto y difuso, sino que debe estar dirigido hacia la extracción de la información más significativa y decisiva para la mejora, para lo cual el profesor dispone fundamentalmente de tres *herramientas mentales de autorreflexión*:

1. **Intuición**. Mecanismo automático de decisión que fía todo a las sensaciones personales sin esperar al razonamiento, y que a pesar de las ventajas de economía de recursos y rapidez que ofrece tiene los peligros de caer fácilmente en la improvisación, de no aportar seguridad, y de estar sujeta a una gran variabilidad interpersonal (mientras unos son muy intuitivos y se fían de sus decisiones, otros, por temor al error o falta de decisión, rehúyen tomar decisiones basadas en la intuición). Por potente que sea la intuición en un profesor, necesita ser complementada por los otros mecanismos de autorreflexión.
2. **Reflexión**. Examen crítico global de nuestro enfoque profesional con el fin de adoptar una actitud profesional y personal que sirva tanto para desarrollar óptimamente nuestra función como para protegernos anímicamente.
3. **Análisis**. Como complemento de la reflexión global, el análisis sirve para la disección del proceso de enseñanzaaprendizaje con el fin de tratar de conocer diferencialmente y en profundidad sus componentes y buscar estrategias específicas que permitan mejorar en cada uno de ellos. La reflexión sobre cómo motivar al alumnado o sobre cómo mantener la disciplina en el aula son ejemplos de áreas susceptibles de ser examinadas.

Es obvio que no se puede renunciar a ninguno de los tres procesos mentales, porque cada uno aporta ventajas, por lo que hay que aunarlos en una combinación compensada y funcional, teniendo en cuenta que las actitudes, el comportamiento y las percepciones van cambiando con el paso del tiempo, al que podemos ayudar con reflexión, decisión y algo de audacia para cambiar.

DISTORSIONES COGNITIVAS: VER LAS COSAS DE OTRA MANERA

En el proceso de mentalización un punto crucial es la detección de *distorsiones cognitivas*, que son pensamientos automáticos negativos e irracionales que tienen efectos negativos sobre la autoestima. Se caracterizan por causar un malestar desproporcionado e innecesario, conducir a comportamientos contrarios a los propios intereses, y dificultar la ejecución de las conductas necesarias para lograr los objetivos perseguidos.

Algunas de estas distorsiones se deben a emociones causadas por una excesiva centración interior (depresión, ansiedad, tristeza, desencanto), mientras que otras se deben a emociones causadas por una excesiva centración exterior (irritabilidad, rabia, impulsividad).

✓ *Sustituir hábitos reflexivos tóxicos por hábitos tónicos y fortificantes.*

Dada su importancia, se verá con mayor amplitud en un apartado posterior.

Autocontrol: el profesor calmado y reflexivo

El autocontrol: el dominio sobre sí mismo

El profesor calmado: vigilancia del nivel de ansiedad

Mensajes internos

Objetivos temporales y objetivos específicos

El estilo comunicativo balsámico

Actitud táctica del profesor

Control periódico del nivel de ansiedad

Combatir causas generadoras de ansiedad tóxica

Evitar anticipaciones de la ansiedad: ocuparnos, mejor que preocuparnos

Implicación calculada

Evitar el contagio emocional

Administrar el tiempo



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A:

- ✓ **Entender la importancia del autocontrol en la profesión docente.**
- ✓ **Vigilar el nivel de ansiedad.**
- ✓ **Conocer estrategias de autocontrol.**
- ✓ **Utilizar un estilo de actuación sosegado que contribuya a disolver situaciones problemáticas.**
- ✓ **Evitar reacciones impulsivas que posteriormente generan culpabilidad, remordimiento.**
- ✓ **Administrar el tiempo racionalmente.**

✓ *El más poderoso es el que tiene poder sobre sí mismo. (Séneca)*

EL AUTOCONTROL: EL DOMINIO SOBRE SÍ MISMO

El autocontrol es la capacidad de regular las emociones propias, especialmente las negativas, y de controlar nuestros impulsos con el fin de evitar efectos perjudiciales a los demás y a nosotros mismos. Ello implica ser capaz de suspender algunas acciones para pensar antes de actuar, buscando otras alternativas más funcionales, en función de las previsibles consecuencias negativas que se puedan derivar de acciones irreflexivas. No se trata de una mera represión de emociones sin más, sino más bien de una canalización en beneficio propio.

El autocontrol, símbolo de madurez, es una capacidad crítica para el éxito y las relaciones personales, absolutamente necesaria tanto en profesores como en alumnos, además de ser la base de una perspectiva resiliente ante las adversidades, que evita muchos sufrimientos posteriores.

Algunas matizaciones que podemos hacer respecto al autocontrol son las siguientes:

- **Importancia.** El autocontrol, habilidad básica para cualquier persona, en los profesores se convierte en imprescindible, dada la cantidad y gravedad de situaciones problemáticas generadoras de ansiedad que deben afrontar cotidianamente, en las que es muy fácil entrar en provocaciones y en reacciones impulsivas que posteriormente compliquen las situaciones, además de incrementar el estrés del propio profesor. Éste no puede permitirse el lujo de ser impulsivo, pues es un modelo para su alumnado y pierde la autoridad moral si cae en las trampas provocadoras que le tienden, quedando descalificado para pedir autodisciplina a sus interlocutores si él da ejemplos de lo contrario. El estrés produce más estrés, genera profesores cansados y desilusionados, y nos vuelve más vulnerables ante las adversidades.

- **Diversidad.** Aceptada la conveniencia de que el profesorado sea competente en el control de sus emociones, hemos de aceptar una gran variabilidad en función de la personalidad de cada uno, pues mientras hay profesores que tienen la virtud de controlarse de forma natural, a otros les resulta muy complicado, y aunque ven claramente los problemas que les suele acarrear su estilo impulsivo, cuando aparecen las situaciones ansiógenas vuelven una y otra vez a reaccionar impulsiva o agresivamente sin poderlo, aparentemente, evitar.

Admitiendo las diferencias individuales, lo importante es centrarse en las posibilidades de mejora de cada uno, pues siempre habrá un espacio de progreso que recorrer con el entrenamiento adecuado. A todos nos viene bien practicar el autocontrol aprovechando las ocasiones que el entorno laboral nos ofrece, pero especialmente para dos clases de profesores esto se convierte en una necesidad insoslayable: los impulsivos, pues la mayoría de sus problemas emocionales y de relación social derivan de este déficit en autocontrol, y los que trabajan en contextos laborales difíciles cargados de hostilidad, agresividad y actitudes poco respetuosas.

- **Madurez.** El autocontrol es un signo de madurez emocional ligado a un desarrollo de la personalidad equilibrado y sano. Esta madurez es fruto del dominio temporal de los circuitos neuronales ligados a la corteza prefrontal (vía superior que podríamos llamar reflexiva) sobre la vía rápida que va del tálamo a la amígdala (vía inferior que podríamos llamar intuitiva o puramente emocional). La amígdala es como un radar cerebral que está permanentemente explorando el entorno en busca de acontecimientos potencialmente (y subjetivamente) peligrosos, para activar reacciones defensivas rápidas que ahuyenten la amenaza. Cuando la amígdala se ve activada, extrae el significado emocional de los mensajes no verbales de las situaciones, y sus circuitos se apropian de ciertos puntos clave del cerebro, concentrándose en lo que es percibido como fuente de peligro y asignando recursos rápidamente para salvar la situación.

La madurez emocional consiste en entrenar a nuestra vía superior en el control de la vía inferior en situaciones generadoras de peligro o ataque, con el fin de sustituir reacciones, emociones y pensamientos rápidos e irreflexivos disfuncionales por otros más operativos para mantener nuestra

integridad emocional.

- *Consecuencias de la impulsividad.* La impulsividad, entendida como estilo de interacción social basado en reacciones rápidas e irreflexivas, lleva aparejadas una serie de consecuencias claramente perjudiciales, como la ansiedad, depresión, sensación de culpa, frecuentes arrepentimientos, irritabilidad, baja tolerancia a la frustración, comportamientos abusivos, precipitación e imprevisión, y la necesidad de andar deshaciendo entuertos y pidiendo a menudo disculpas.

EL PROFESOR CALMADO: VIGILANCIA DEL NIVEL DE ANSIEDAD

La profesión docente es una práctica profesional de alto riesgo emocional que suele generar niveles elevados de ansiedad contra los cuales el profesor necesita armarse si no quiere ver socavadas sus resistencias, por fuertes que éstas sean. Aunque todas las profesiones conllevan estrés y poco se puede hacer para evitarlo del todo, sí se puede desarrollar una perspectiva hacia el trabajo que permita atenuar su intensidad y efectos asociados, desarrollando estrategias que permitan darle la vuelta a la situación. El estrés, por lo tanto, no es el problema, sino una mera señal que refleja el desequilibrio existente entre las demandas que se nos plantean y los recursos disponibles para atenderlas, ya sean personales o profesionales.

El estrés se combate con autocontrol: hay que aprender a detenerse y rebajar la línea base de tensión con que se afronta cada problema, pues enfrentar un problema desde una postura inicial de aceleramiento y acaloramiento reduce la capacidad de maniobra de los mecanismos neuronales encargados de controlar nuestras emociones.

Frente a esta postura de estrés habitual, podemos aprender a aplicar sistemáticamente un antídoto balsámico contra la ansiedad, especialmente cuando mayores tentaciones tenemos de alterarnos, activando los controladores de la vía neurológica superior, que nos permitan frenar y controlar las emociones improcedentes.

Mensajes internos

Algunos mensajes internos nos pueden ayudar a mantener un estado interno de control y calma, al concentrar toda nuestra atención en una frase-mantra. Algunos ejemplos son los siguientes:

- No sé qué haré, pero lo haré tranquilo.
- No voy a caer en esta provocación.
- Me prohíbo hablar alto y apresurado.
- Me prohíbo tomar decisiones en este estado de nervios.
- Aguanta, espera.

- Contaré desde diez hasta cero lentamente (mejor hacia atrás, para concentrarnos en la cuenta y cortar interferencias en forma de pensamientos nocivos).
- Calla y espera.
- Hablaré muy poco y me concentraré en controlar mis expresiones no verbales.
- Hasta que no esté relajado, no haré/decidiré nada.

Objetivos temporales y objetivos específicos

A continuación presentamos dos ejemplos representativos de cómo se puede ir entrenando el autocontrol: uno basado en plantearse objetivos temporales y otro centrado en objetivos específicos.

Objetivo temporal

Partiendo de la base de que hay que empezar por objetivos modestos, se acota una ventana temporal limitada en la que vamos a autoprobarnos aceleraciones y ansiedades innecesarias. Podemos empezar por ejemplo intentando estar una hora de clase relajados, reaccionando a las incidencias de forma activa, pero sin alterarnos anímicamente por ningún tipo de incidente o provocación, manteniendo cierta distancia emocional sobre los acontecimientos sin que éstos, por duros que sean, nos descompongan. Cuando estemos a punto de estallar impulsivamente, nos impondremos un período de latencia antes de actuar y nos repetiremos mentalmente alguna de las frases-mantra descritas arriba, por ejemplo «No sé qué haré, pero lo haré tranquilo», adoptando un estilo premeditadamente lento para dar tiempo a que la vía neuronal superior haga dos trabajos:

1. Inhibir reacciones emocionales rápidas desencadenadas por la vía neuronal inferior.
2. Preparar reacciones más calibradas y sopesadas, propias de la vía neuronal superior.

Tras conseguir cumplir este primer objetivo (*una hora* al día sin alterarnos) durante una semana, se puede pasar a objetivos más ambiciosos: toda *una jornada* laboral afrontando situaciones sin alterarnos emocionalmente, para pasar a aumentar progresivamente el nivel de autoexigencia hasta conseguir estar toda *una semana* con un estilo de actuación tranquilo y sosegado. Conseguido este objetivo temporal prolongado, hay que pasar a consolidar los avances con un seguimiento estrecho durante varias semanas hasta conseguir crear hábitos duraderos de conducta.



ACTIVIDAD 20 Entrenamiento de la calma: objetivo temporal

El objetivo de esta actividad es conseguir cambiar estilos conductuales impulsivos por estilos más reflexivos que nos eviten problemas posteriores.

- Plantéate como reto para hoy estar toda una hora de clase sin perder los nervios ni alterarte emocionalmente, tomando distancia respecto de los problemas que vayan apareciendo e interviniendo sobre ellos activamente, pero sin perder los nervios.
- Elige algunas frases-mantra que te repetirás mentalmente cuando aparezca la situación generadora de estrés y que te ayudará a mantener la calma. Puedes utilizar algunas de las que se han mostrado como ejemplo en la página 137).
- Anota una señal (un 😊, por ejemplo) en una agenda por cada hora que consigas estar sin alterarte.

Cuando consideres que los *objetivos-hora* están bastante consolidados, pasa a plantearte *objetivos-día*, y así hasta llegar a *objetivos-semana*, que ya nos indicarían que hay hábitos afianzados y que el estilo de reacción ha sido modificado sustancialmente.

Objetivo específico

Cuando se están consiguiendo resultados temporales positivos, pero hay situaciones o personas concretas que nos siguen alterando sin que lo podamos evitar, conviene complementar el enfoque temporal con otro centrado en objetivos focalizados o específicos contra los que buscar remedios diferenciados. Anotaremos qué hechos, situaciones o personas (alumnos, compañeros, familias) nos disparan la ansiedad, preparando anticipadamente reacciones calmadas («Cuando X haga..., estaré unos segundos sin reaccionar, me mantendré calmado, y lenta y relajadamente haré/no haré... y diré/no diré...»).



ACTIVIDAD 21 Entrenamiento de la calma: objetivo específico

El objetivo de esta actividad es aprender a abordar relajadamente situaciones específicas que nos generen ansiedad.

- Anota un hecho, situación o persona que te dispare la ansiedad:
- Prepara anticipadamente reacciones que ejecutarás cuando te encuentres en dicha situación:

Cuando haga/diga, estaré unos segundos callado y sin reaccionar, y lentamente haré/diré

.....
y no haré/diré de ningún modo

.....

EL ESTILO COMUNICATIVO BALSÁMICO

El profesor enseña más con lo que hace que con lo que dice, y más aún con lo que hace sentir: es, lo quiera o no, un modelo para su alumnado y un objeto de atención preferente para compañeros y familias. Desde este punto de vista, la adopción de un estilo comunicativo relajado y relajante invitará a los interlocutores a devolver respuestas en el mismo sentido, en lugar de mensajes agresivos: hablar en un tono deliberadamente bajo y lento, especialmente cuando la situación es tensa, va a rebajar ostensiblemente la línea base de tensión desde la que se aborda el problema y va a ayudar a desarmar emociones negativas.

La adopción de este estilo comunicativo relajado debe ir acompañado de la inhibición de estilos incompatibles, como pueden ser formas distantes, excesivamente protocolarias o autoritarias de relación.

ACTITUD TÁCTICA DEL PROFESOR

El profesor ha de entender que la mayoría de las conductas que aparecen en un aula o centro tienen carácter táctico, es decir, que sólo pueden ser explicadas en referencia a la situación, pues casi siempre tienen como objetivo conseguir una adaptación funcional a la misma. Ello significa que no se pueden extrapolar conclusiones sobre conductas típicamente escolares al resto de situaciones vitales: una provocación de un alumno

«respondón» no puede tomarse automáticamente como una afrenta personal; que un alumno dé muestras de desgana ante una tarea no significa que sea perezoso en todos los ámbitos de su vida, y es probable que una actitud desafiante de un alumno no sea sino una expresión (inadecuada, eso sí) de resistencia ante una situación que le incomoda, que probablemente cambiará sustancialmente cuando se encuentre ante personas que le intenten comprender y retos que sí le ilusionen.

La actitud táctica supone deslindar lo personal de lo profesional, interpretando las conductas y actitudes en función del contexto, responsable del significado de muchas de ellas, y sin el cual no se pueden entender en toda su magnitud. Esta falta de perspectiva táctica explica muchos de los fracasos en las relaciones conflictivas en el aula: el profesor cae en las provocaciones de los alumnos y responde con la misma carga emocional negativa, escalando el conflicto, lo que acaba por restarle poder y por suministrar al alumno provocador la satisfacción de ver al profesor desarbolado.

CONTROL PERIÓDICO DEL NIVEL DE ANSIEDAD

El estrés es una activación de nuestro sistema nervioso necesario para mantenernos activos y desplegar el torrente de acciones sucesivas en que consiste la vida, pero debemos diferenciar con claridad la frontera entre el estrés *saludable-activador* y el *tóxico-paralizante* generador de desazón emocional. Dónde se ubica esta fina línea que separa estas dos formas de estrés depende, entre otros factores, de las características personales de cada uno, y concretamente del nivel de control que ejerzamos sobre la misma, además de fluctuar en función de las circunstancias contextuales.

El estrés tóxico, a diferencia del estrés energizante necesario para plantearse metas y emprender conductas, es un estado personal de excitación física y psicológica exagerada asociado al esfuerzo requerido por demandas laborales o de otro tipo percibidas como desbordantes que, cuando sobrepasa ciertos límites, puede tener consecuencias negativas para la salud, especialmente si se cronifica.

Con cada decisión o acción hay una cierta dosis de autocontrol, y aunque en ocasiones parece imposible detener determinadas reacciones, sin embargo sí controlamos la misma reacción, por ejemplo en un escenario solemne o cuando hay presentes personas que nos importan mucho o nos causan mucho respeto. Por lo tanto, podemos deducir que nuestra capacidad de autocontrol es mucho mayor de lo que imaginamos.

También debemos tener en cuenta que el control de la ansiedad significa mantener niveles equilibrados, pero no excesivos de control interno, pues el hipercontrol también es perjudicial por la pérdida de espontaneidad y flexibilidad consiguientes: no todas las decisiones que se retrasan son buenas.

Deberemos, pues, estar vigilantes para que no se instale permanentemente en

nosotros un nivel excesivo de estrés, adoptando medidas para evitar que se cronifique y pueda generar el *síndrome del profesor quemado*, caracterizado principalmente por los siguientes síntomas (Álvarez y Fernández Ríos, 1991):

- Agotamiento emocional: falta de energía y entusiasmo en la enseñanza.
- Descenso del interés por los alumnos.
- Percepción de los alumnos como indignos, desmotivantes...
- Insatisfacción profesional, deseos de dejar la enseñanza.
- Despersonalización (distanciamiento, frialdad en el trato, insensibilidad).



ACTIVIDAD 22 A la caza del malestar

Esta actividad trata de eliminar el malestar de un grupo de profesores asumiendo cada uno de ellos el problema de otro compañero como si fuera suyo, tratando de despersonalizar para evitar inhibiciones por parte de los más tímidos o con mayores reparos de manifestarse en público. Se desarrolla de este modo:

1. Se forma un círculo de profesores.
2. Cada uno anota una situación que le haya molestado/enfadado especialmente en clase/en el centro en los últimos días.
3. Se mezclan y reparten las hojas aleatoriamente y cada uno lee la tarjeta que le ha caído en suerte, explicando cómo respondería ante dicha situación como si la hubiera planteado él mismo. Los demás aportan sugerencias y muestran su acuerdo o desacuerdo con las propuestas que se van haciendo.
4. Se abre un debate sobre la conveniencia o no de reaccionar de dicha manera, opinando todos sucesivamente, lo que sirve para que el profesor que planteó el problema capte ideas que le puedan ser de utilidad.

COMBATIR CAUSAS GENERADORAS DE ANSIEDAD TÓXICA

Una de las múltiples teorías explicativas del estrés lo relaciona con el desajuste entre demandas y recursos personales, entre lo que se exige y lo que se puede dar, dando más importancia a la percepción de dicho desajuste que al propio desajuste. Lo realmente determinante es la percepción de sentirse desbordado, más que estarlo realmente. Por ello, hay que mantener la vigilancia del nivel de ansiedad, manteniendo en observación

especial y constante a algunos de los gérmenes/causas que provocan su aparición:

- Vinculación excesiva al trabajo, intentando dar más de lo que se puede dar de sí.
- Desdibujamiento de la frontera entre la implicación profesional y la personal.
- Presión de familias hostiles o no colaboradoras.
- Imposibilidad de atender a la diversidad de alumnos.
- Problemas de disciplina.
- Desmotivación e indiferencia del alumnado.
- Exceso de trabajo y falta de tiempo.
- Falta de reconocimiento social de la profesión y la labor realizada.
- Trato con los compañeros, especialmente malentendidos y roces.
- Continuos cambios normativos, con la consiguiente inseguridad y desorientación que generan cuando no son claros y no van acompañados de aclaraciones y formación suficiente.
- Tener la percepción de ser evaluado por otros.
- Indefinición de funciones o conflicto entre las mismas.
- Escasez de estímulos y de promoción profesional.
- Condiciones laborales precarias.
- Exceso/desproporción de responsabilidad, compromisos y principios excesivamente rígidos y arraigados. (No se suele dar en las personas que son cumplidoras sin más ni en los indolentes que no cumplen.)

Ante dichas causas, caben dos caminos:

1. Establecer *estrategias de acción directa* sobre ellas, si están dentro de nuestro campo de influencia (ocuparnos de ello, actuar).
2. Establecer *estrategias paliativas de protección emocional*, si caen fuera de nuestras posibilidades de control (procurar que nos afecte lo mínimo).

Evitar anticipaciones de la ansiedad: ocuparnos, mejor que preocuparnos

La ansiedad suele estar a menudo vinculada a peligros futuros que son percibidos como amenazantes. Este carácter anticipatorio sirve de mecanismo defensivo que permite activar los recursos necesarios para afrontar en las mejores condiciones las situaciones presuntamente complicadas, pero esta cualidad aparentemente positiva se puede convertir en un arma de alto poder destructivo cuando se torna un patrón disfuncional que se aplica exagerada e indiscriminadamente a cualquier situación.

La anticipación compulsiva de la ansiedad acaba por acaparar toda la capacidad operativa de los centros cognitivos de decisión, con lo cual se están detrayendo recursos que deberían estar centrados en la toma de decisiones, lo que acaba por provocar

justamente los efectos contrarios a su función primitiva: en vez de activar, paralizan. Frente a esta obsesión por preocuparnos por los peligros potenciales del futuro, se puede adoptar un enfoque fundamentalmente centrado en el presente, evitando invasiones sistemáticas del pasado en forma de culpas, y del futuro en forma de preocupaciones disfuncionales.

Implicación calculada

Como se ha visto en el apartado de principios, la implicación calculada consiste en adoptar una actitud que, sin caer en la irresponsabilidad ni en la holgazanería social, calibre el compromiso que podemos y debemos asumir sin que nos llegue a provocar alteraciones emocionales destructivas. Hacer lo que se pueda, implicándose al máximo profesionalmente, pero vigilando que los problemas profesionales no invadan el ámbito personal, apostando lo justo en cada situación, sin poner toda la carne en el asador en cada pequeño problema, relativizando situaciones y dándoles a cada una la dimensión que merecen dentro de la perspectiva de cada uno. Algunas ideas nos podrían servir de guía:

- ✓ *Quitar hierro a los asuntos.*
- ✓ *Hacer lo que se puede. No más. No menos.*
- ✓ *Tomar distancia.*

Evitar el contagio emocional

Estamos condenados a contagiarnos emociones. El contagio emocional es la transacción habitual en las interacciones sociales y suele activarse automáticamente si no se moviliza deliberadamente la vía superior neurológica, es decir, los circuitos cerebrales prefrontales capaces de ralentizar y controlar las respuestas rápidas de la vía inferior. Este contagio emocional tiene importantes funciones adaptativas para la especie desde tiempos inmemoriales, pero cuando lo que se transmiten son emociones negativas, puede ser devastador para mentes desprotegidas.

La evitación del contagio emocional perjudicial pasa por prepararse anticipadamente para no entrar al trapo ante las provocaciones y no convertir cada crítica en un ataque personal, pues entre tantas relaciones con alumnos, profesores y familias, seguro que van a aparecer situaciones en las que vamos a tender a desplegar reacciones inmediatas e instintivas como sistema de defensa.

Administrar el tiempo

Uno de los motivos que suele generar estrés en el profesorado es la acumulación de tareas en períodos cortos de tiempo, con el consiguiente agobio por las urgencias con que

hay que afrontar muchas tareas, a veces simultáneamente. La evitación de ansiedades pasa por administrar eficazmente el tiempo de que se dispone y para ello el primer paso es saber priorizar y ordenar las tareas según su importancia. Kyriacou (2003) describe tres *peligros en relación con la administración del tiempo*:

1. Ir haciendo las cosas según van surgiendo o según la propia conveniencia.
2. Dedicar más tiempo a lo que nos hace disfrutar, descuidando tareas más áridas pero necesarias.
3. Dejar las cosas desagradables o complicadas para más tarde.

Como alternativas para hacer un buen uso del tiempo, nos ofrece las siguientes sugerencias:

- *Ser consciente del tiempo de que se dispone*, y evitar asumir más compromisos de los que se pueden materializar.
- *Priorizar* labores fundamentales. Empezar por lo urgente, dedicar más tiempo a lo importante y aplazar otras tareas más intrascendentes.
- *Planificar el tiempo*, distribuyendo tareas a corto y largo plazo.
- *Repartir las tareas en fracciones temporales*, concediendo a cada una de ellas un espacio de tiempo y asignándoles un momento adecuado para atenderlas.
- *Despachar con prontitud las tareas pequeñas*. Las pequeñas tareas no deben distraernos de lo fundamental, pero demasiadas veces se convierten en el principal obstáculo de la eficiencia, cuando se les dedica un tiempo excesivo por no haberlo limitado o por permitir que se vayan acumulando.
- *No aplazar tareas*. El principio de actuación ideal debería ser anticipar lo más posible las tareas pendientes (cuanto antes, mejor), cumpliendo la planificación diseñada y no dejando las cosas para más adelante, donde a buen seguro se tendrán que acoplar con otras, con el consiguiente agobio.
- *Ser realista*. Jugar con el nivel de calidad de cada tarea, sabiendo cuáles se deben realizar con la mayor perfección posible y cuáles hay que solventar buscando rapidez y simplicidad más que excelencia.
- *Saber decir no*. No se puede atender a todo, ni a muchas cosas a la vez, si queremos conseguir un nivel de calidad aceptable y evitar que la sobrecarga de trabajo nos lleve inexorablemente al estrés. Además, la persona que no sabe decir no a ocupaciones que no puede ni debe emprender es el primer aspirante a absorber nuevas ocupaciones suplementarias.
- *Delegar*. Hay trabajos rutinarios que pueden realizar otras personas por nosotros y que nos pueden crear espacios para dedicar a otros quehaceres más importantes, a las relaciones o a la mera reflexión.

Autoestima: el profesor mentalmente fuerte

Qué es la autoestima

Indicadores de una baja autoestima

Distorsiones cognitivas: detección de pensamientos tóxicos

Trabajar las fortalezas propias frente a la obsesión por las debilidades

Combatir la culpabilización exagerada

Rituales balsámicos: los buenos hábitos

El esclavo del deber: flexibilizar deberes

Entender los errores como fuente de crecimiento

Manejo de la autocrítica patológica

Manejo de críticas ajenas

El estilo atribucional: la explicación de los éxitos y fracasos profesionales

No hay problemas irresolubles, sino problemas desubicados

El estilo ideal: interno-controlable-estable



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ **Entender qué es la autoestima.**
- ✓ **Relacionar la autoestima con el desarrollo profesional docente.**
- ✓ **Detectar síntomas de baja autoestima.**
- ✓ **Conocer qué son las distorsiones cognitivas.**
- ✓ **Conocer estrategias para combatir las distorsiones cognitivas.**

QUÉ ES LA AUTOESTIMA

Es un conjunto de juicios valorativos sobre uno mismo, que conforman un sentimiento de aceptación de sí mismo y una cierta apreciación subjetiva de la propia valía. Se forma a partir de la percepción de los logros alcanzados en el pasado, del potencial percibido por uno mismo y de las señales explícitas e implícitas que detectamos en los mensajes

valorativos que nos emiten continuamente las personas con las que nos relacionamos, especialmente los que son significativos para nosotros (padres, profesores, amigos).

Casi todas las dificultades psicológicas tienen algo que ver con problemas de autoestima, la más importante causa de malestar después de las causas biológicas (Branden, 1989), ya que tiene una parte importante de responsabilidad en nuestros éxitos y fracasos, condiciona el nivel de aspiraciones y es un filtro de la realidad que regula las conductas presentes y anticipa el resultado de las conductas futuras.

INDICADORES DE UNA BAJA AUTOESTIMA

Aunque todo el mundo tiene en algún momento de su vida dudas sobre su valía, podemos hablar de baja autoestima cuando esas dudas dominan nuestra vida hasta tal punto que nos impide concentrarnos en objetivos y tareas, porque necesitamos dedicar todas nuestras fuerzas y atención a elevarla, desplazando el foco de atención de la tarea hacia uno mismo.

Una baja autoestima viene definida por algunos de los siguientes indicadores:

- Autocrítica rigurosa y desmesurada.
- Ataques frecuentes de ansiedad.
- Cambios de humor injustificados.
- Culpabilidad neurótica.
- Reacciones exageradas.



ACTIVIDAD 23 Reducir la distancia entre el yo ideal y el real

- Piensa y anota las palabras que utilizarías para describir tu yo ideal:
.....
.....
- ¿Qué palabras utilizarías para describir cómo te ves en la realidad?:
.....
.....
- ¿Dónde ves más diferencia entre tu yo ideal y tu yo real?:
.....
.....
.....
- ¿En qué situaciones te encuentras cerca de tu yo ideal?:
.....
.....
.....
- ¿En qué situaciones te alejas de tu yo real?:
.....
.....
.....
- Anota un objetivo prioritario y una acción inmediata para cada situación en la que te alejes de tu yo ideal:
.....
.....
.....

- Hipersensibilidad a la crítica de los demás.
- Autocrítica excesiva, tóxica y destructiva.
- Bajo umbral de malestar (salta a la mínima, todo le sienta mal).
- Sensación de impotencia y falta de control.
- Percepción sesgada hacia el lado negativo de las situaciones.
- Tendencias depresivas.
- Irritabilidad, hostilidad permanente.
- Perfeccionismo.
- Necesidad compulsiva de complacer y conquistar el afecto de los demás.
- Encadenamiento de pensamientos y sentimientos autodestructivos.

DISTORSIONES COGNITIVAS: DETECCIÓN DE PENSAMIENTOS TÓXICOS

✓ *Lo que realmente nos afecta emocionalmente no son los hechos, sino nuestra interpretación de los mismos. (Epicteto)*

Habitualmente filtramos y recomponemos la información que nos llega, seleccionando y modificando lo que vemos, lo que implica que lo estamos distorsionando de forma más o menos consciente, por lo que conviene chequear periódicamente nuestro estado afectivo con el fin de detectar pensamientos tóxicos e inferencias infundadas que puedan poner en peligro nuestra estabilidad emocional.

Nuestra forma de ver la vida está filtrada por patrones habituales de pensamiento que sirven para adaptar la realidad a nuestra personalidad, con el fin de salvaguardar la propia estima frente a los acontecimientos de la vida (vemos lo que somos). Las experiencias se van agrupando en esquemas cognitivos que tienen la valiosa función de economizar esfuerzos, pero que pueden incluir creencias que conducen al sujeto a una mayor vulnerabilidad psicológica. Podríamos decir que *el paisaje lo llevamos dentro*: lo que hemos percibido con anterioridad y lo que esperamos percibir condiciona lo que estamos percibiendo. Esta capacidad interpretativa de la realidad puede tener un efecto benéfico o maléfico según seleccionemos información relevante positiva o por el contrario nos centremos sesgadamente en los aspectos negativos, debido a la asociación indisoluble cogniciones-emociones que caracteriza a nuestra mente.

Esta función protectora de nuestra forma de pensar frente al mundo puede convertirse en un peligro cuando el estilo interpretativo se vuelve perjudicial para el propio sujeto porque los patrones de pensamiento usados habitualmente se basan en inferencias infundadas, irracionales (que no se corresponden con la realidad y la distorsionan considerablemente) y negativas (perjudiciales para el sujeto). Se cae en esos casos en formas de interpretar la realidad imprecisas y valorizadoras, basadas en procesos emocionales que nublan/anulan a los procesos racionales y nos impiden ver la realidad adecuadamente: son las llamadas *distorsiones cognitivas* (Ellis, 1977).

Todos experimentamos estas formas negativas de interpretar la realidad en mayor o menor medida, pero hablamos de distorsiones cognitivas cuando se dan con una frecuencia o intensidad desproporcionada, cronificándose y convirtiéndose en una forma tiránica y autodestructiva de ver el mundo.

Desde este enfoque cognitivo, se piensa que la causa de muchos problemas emocionales proviene de formas de pensar erróneas, y que si se cambia la creencia que hay detrás de una emoción negativa y se sustituye por otra más ajustada y provechosa, se puede combatir mejor la vulnerabilidad psicológica. Se hace imprescindible, por tanto, dada la capacidad corrosiva de estos hábitos cognitivos, revisar periódicamente nuestro estilo interpretativo de la realidad y combatir los sesgos interpretativos, buscando lentes

más benéficas, detectando pensamientos negativo-irracionales y sustituyéndolos por otros positivo-rationales, sin pretender cambiar todo nuestro estilo de pensamiento de golpe (cuesta cambiar los hábitos arraigados, aunque sepamos que no nos sirven), sino más bien procurando cambiar paulatinamente sólo las distorsiones más significativas y virulentas (véase el [cuadro 5](#)).

En los próximos apartados se muestran algunas de las distorsiones cognitivas más habituales, acompañadas de estrategias operativas para combatirlas y sustituirlas por otras positivas.

Cuadro 5. Pasos para el cambio cognitivo en la interpretación de la realidad

1	Si tenemos evidencias o sospechas fundadas de que la conversación interior no es positiva, interrumpirla.
2	Detectar las evaluaciones erróneas de la realidad y las creencias irracionales que las sustentan.
3	Combatir activamente cada distorsión cognitiva buscando otras interpretaciones alternativas más benéficas (ponernos las lentes positivas).
4	Practicar los nuevos patrones de pensamiento hasta crear hábitos saludables que sustituyen a los hábitos perniciosos.

Trabajar las fortalezas propias frente a la obsesión por las debilidades

Cualquier profesor tiene, tanto en su perfil profesional como en el personal, puntos fuertes y débiles. Unos tienen mayor capacidad de controlar la clase, otros tienen más facilidad para motivar a sus alumnos, otros establecen espontáneamente relaciones cordiales con compañeros y alumnos mientras que otros transmiten rigor académico y seriedad. Es cierto que hay profesores que destacan en casi todo y que casi todo parece salirles bien, mientras que a otros parece no funcionarles nada, pero incluso en estos últimos casos hay puntos fuertes si se saben buscar sin obsesionarse en la comparación con los demás.

Si el profesor con escasas competencias se obsesiona en compararse destructivamente con el hábil, el hundimiento de la propia estima está garantizado. Mejor pronóstico da centrarse en uno mismo, revisando qué es que lo somos capaces de hacer bien y procurando no caer en el sesgo de ver sólo las debilidades. Supone un cambio en el modo de pensar, aprendiendo a diferenciar entre tener fracasos (lógicos y comprensibles) y sentirse fracasado (pozo en el que, a toda costa, debemos evitar caer).

Se trata de sustituir la minusvaloración, o valoración depreciativa, por la fe en sí mismo. Pero este enfoque centrado en las potencialidades propias no suele funcionar cuando uno se autoenvía mensajes aparentemente positivos, pero postizos y faltos de

realismo y credibilidad, por lo que conviene que nuestros mensajes interiores estén referidos a conductas concretas que se puedan modificar con un fácil seguimiento, evitando descalificaciones generalizadoras dañinas. Algunas estrategias a las que podemos recurrir en este sentido son las siguientes:

- Trabajar las fortalezas propias, enviándonos mensajes positivos referidos a conductas concretas: qué hago bien, en qué destaco, he sido capaz de hacer, he conseguido...
- Aprender a disfrutar de pequeños logros, revisándolos regularmente, visualizándolos, disfrutándolos...
- Ser nuestro mejor amigo, tener amor propio (es decir, amor a sí mismo), que no debe ser confundido con egoísmo, sino que se trata de una autoapreciación positiva legítima y razonable.
- Disfrutar y aceptarse, mejor que lamentarse y sufrir.
- Aceptar gestos y mensajes de afecto y aprecio procedentes de los demás («Gracias, me alegro de que me lo digas», «Te agradezco lo que me estás diciendo», «Esto que me dices me ayuda bastante»...).
- Evitar autodescalificaciones negativas generalizadoras («Soy una...», «No valgo para...», «Esto nunca lo voy a poder hacer...»).
- Pensar que los demás no son mejores, sino diferentes, y que cada uno tiene sus potencialidades que hay que explotar al máximo.
- ¿Qué puedo hacer por mí? Pensar en acciones y pensamientos que me pueden ayudar a rehacer una autoimagen dañada.



ACTIVIDAD 24 Qué hago bien

Esta actividad pretende enfocar hacia nuestras cualidades profesionales, como alternativa a la obsesión por los fracasos o debilidades.

Piensa en aspectos positivos de tu personalidad que puedes aplicar a tu trabajo en el aula. Pueden ser cualidades, conductas o pequeños logros.

- Se me da bien habitualmente:

.....
.....
.....

- Hoy me ha salido bien:

.....
.....
.....

- He conseguido en los últimos tiempos:

.....
.....
.....



ACTIVIDAD 25 El amigo aceptante

Piensa en un supuesto amigo imaginario que te quiere, acepta y anima. Escribe frases que te diría:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 26 Carta a mí mismo

Escíbete una carta como si fueras tu mejor amigo, procurando resaltar tus cualidades más sobresalientes.

.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 27 Aviso clasificado

Imagina que tienes que «anunciar» tu persona y tus capacidades para conseguir que te «compren». ¿Cómo redactarías el anuncio? ¿Qué cualidades describirías de forma que, sin falsear la realidad, te hicieran aparecer atractivo ante los posibles compradores?

.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 28 Tres cualidades y tres éxitos de los últimos tres días

Piensa en tres de tus cualidades y en tres pequeños éxitos que hayas logrado en los tres últimos días.

Cualidades:

1.
2.
3.

Éxitos:

1.
2.
3.

Combatir la culpabilización exagerada: evitar pagar dos veces el precio

Sentirse responsable por algo que se ha hecho mal no tiene por qué ser negativo, pues la revisión de errores es un potente instrumento de crecimiento personal y profesional, pero cuando uno sustituye la responsabilidad propia por una culpabilización sistemática y ello se convierte en el patrón habitual de conducta, asumiendo lo que nos toca y lo que no, se está pagando un doble peaje: uno por el error y otro por la culpabilización tóxica, basada en una atribución interna negativa y desproporcionada (yo soy la causa de todos los males). Dyer (2003), que considera la culpabilización y la preocupación las dos emociones más inútiles al no solucionar nada y apartarnos de posibles actuaciones presentes, propone dos formas de tratar la ausencia de éxitos:

1. Considerar los fracasos como errores subsanables y oportunidades de aprender.
2. Hablar mejor de responsabilidad que de culpabilidad.

Combatir las preocupaciones: ocuparse, mejor que preocuparse

Otro peligro paralizante, enemigo del crecimiento personal, son las preocupaciones compulsivas, en las que el sujeto anticipa la ansiedad por amenazas posibles que no se sabe si finalmente ocurrirán y por peligros futuros que el sujeto piensa que pueden surgir, pero sin datos objetivos que así lo hagan prever. La opción alternativa es no anticipar calamidades, que ya vendrán, si es que vienen. Hay que centrarse en el presente y en las posibilidades de actuación de que disponemos, atajando radicalmente preocupaciones

anticipadas improductivas e innecesarias, y entendiendo que el presente es un momento para vivirlo activa y creativamente y no para ser absorbido por pensamientos anticipatorios tóxicos. Algunas ideas que nos pueden ayudar a combatir las preocupaciones dañinas son:

- ✓ *Ocuparse, mejor que preocuparse.*
- ✓ *Des-preocuparse de vez en cuando (paréntesis de distensión y liberación del deber y las preocupaciones).*
- ✓ *A los problemas, soluciones y no preocupaciones.*
- ✓ *Aceptación resignada: si nada puede hacerse, ha dejado de ser un problema. Si algo puede hacerse, centrémonos en empezar ya a hacerlo.*
- ✓ *Si tu problema tiene solución, ¿por qué te afliges? Y si tu problema no tiene solución, ¿por qué te afliges?*

Rituales balsámicos: los buenos hábitos

Muchas conductas que repetimos con cierta frecuencia acaban convirtiéndose en hábitos que se reproducen involuntaria y mecánicamente. Algunos de estos rituales son beneficiosos, pues nos ayudan a economizar recursos neuronales y a ganar rapidez y eficacia, pero otros nos llevan a reiterar una y otra vez errores poco operativos. Por ejemplo, un profesor que se acostumbra a corregir las pequeñas interrupciones a base de gritos y amenazas crispadas acaba por ser cautivo de una forma de gestionar la disciplina totalmente disfuncional. Otro ejemplo habitual de ritual poco eficiente es caer en enfrentamientos y discusiones públicas con alumnos desafiantes que dirigen todas sus conductas a mantener su estatus social ante los compañeros que le suelen apoyar, lo que resta efectividad a las intervenciones del profesor.

Como estos rituales disfuncionales se forman espontáneamente, hay que contrarrestarlos preparando activamente procesos antagónicos que tengan un efecto balsámico tanto sobre nuestro estado de ánimo como sobre el clima de clase. Algunos ejemplos pueden ser:

- Saludar empáticamente a los alumnos al entrar a clase, alternando cada día el saludo a unos u otros, sin hacer excepciones segregadoras.
- Acabar la clase expresando asertivamente sentimientos sobre cómo se ha desarrollado la clase, reconociendo la colaboración (cuando la haya habido) y agradeciendo los esfuerzos por crear buen clima, especialmente a los alumnos que más les cuesta comportarse, y expresando el malestar por los problemas habidos pero de forma tranquila y cordial.
- Mantener la calma como principio de actuación, especialmente cuando la situación esté cargada de ansiedad.

El esclavo del deber: flexibilizar deberes

La esclavitud del deber es una distorsión cognitiva consistente en mantener una postura rígida sobre cómo deberían suceder las cosas. Hacer las cosas bien, procurando cumplir las obligaciones profesionales que cada uno tiene encomendadas, es signo de responsabilidad y madurez, pero hay personas que caen en una dependencia tiránica del deber, que les lleva a culpabilizarse y sentirse responsables de todo lo que ocurre a su alrededor. Esta forma de pensar refleja un pensamiento despótico consigo mismo, basado en exigencias en vez de en preferencias y en necesidades en vez de deseos: son los *hiperresponsables o esclavos del deber*, que siempre tienen alguna cuenta pendiente que no les deja disfrutar de los éxitos ni de los momentos agradables.

Los esclavos del deber suelen aplicar rígidamente conceptos morales a hechos que no lo son (por ejemplo, pequeñas cuestiones familiares, sociales o profesionales), valorándolo todo continuo y obsesivamente como correcto-incorrecto o bueno-malo. Esta esclavitud del deber está muy ligada al perfeccionismo y al temor a los reproches y críticas, que toleran muy mal, pues los interpretan como ataques directos a la persona, con efectos devastadores para la autoestima, por lo que intentan evitarlos por todos los medios, aun a costa de tener que realizar cometidos que no les tocan o que no son necesarios.

Esta actitud se sitúa en el polo opuesto a la de los *irresponsables*, que no asumen ninguna obligación y se instalan en una posición indolente y despreocupada que carga a los demás con las obligaciones que ellos dejan de asumir.

En el término medio estaría la opción más adecuada, para lo cual podemos recurrir a algunas ideas, entre ellas las siguientes:

- Tener presente que los deberes sanos son flexibles y tienen excepciones. Mantener una *actitud flexible*, donde quepa un «gustacito» de vez en cuando, dando prioridad a derechos y deseos legítimos sobre los deberes esclavizadores.
- *Reservar un tiempo* para disfrutar y hacer actividades de ocio o tareas profesionales que nos agraden y nos hagan disfrutar.
- Mantener una actitud equilibrada que acote los *límites de la responsabilidad propia*, sin evitar cumplir con las obligaciones que a uno le corresponden, pero sin asumir las ajenas, pues tanto un extremo como otro conducen a la insatisfacción. No olvidar que nuestra responsabilidad es limitada y que hay problemas que dependen de otros agentes educativos: instituciones sociales, el centro educativo en su conjunto, equipo de profesores, junta directiva... No queramos acaparar lo nuestro y lo de los demás.
- *Hice lo que pude*. Hacer lo que está en nuestras manos, pero no más... ni menos.
- Es preferible *hacerlo bien y relajado*, que perfecto, pero tenso y agobiado.
- Preguntarse de vez en cuando: *¿Qué pasa si no lo hago perfecto?* ¿Qué me ocurre si cometo algún error? La respuesta es: nada.
- *No desmoralizarse* con la falta de resultados positivos de los alumnos imposibles en cuestiones de rendimiento, disciplina o relaciones sociales. Ellos y el entorno tienen una parte de responsabilidad importante en la situación, por lo que podemos recurrir a pensar que quizá no sean cosa nuestra, al menos en exclusiva.
- Tener presente que la *carpeta de cuentas pendientes* nunca estará vacía y no sufrir por ello.

Siempre habrá cosas que se podrían haber hecho mejor y cosas por hacer a las que no podemos llegar.

- **Adaptación realista a la situación.** Ajustar/reajustar expectativas e ilusiones a las posibilidades y limitaciones de la situación, es decir, acoplar «lo que espero» a «lo que me espera».
- **Mentalizarse.** Lo normal es tener problemas, asumílos y prepararse para afrontarlos con el mejor ánimo y eficacia.
- **Des-preocuparse** a veces. Distraerse, disfrutar, distanciarse. Puede servir para ello centrarse en cosas concretas que estén a nuestro alcance (objetos de la habitación, detalles del paisaje).
- **Implicación calculada:** hacerlo lo mejor posible sin que nos dañe emocionalmente.
- No intentar construir una pirámide: **poner una piedra**, y otra, y otra...
- Dejar pausas y espacios para el **humor**, buscando sonrisas ajenas que a buen seguro nos traerán sonrisas propias: chistes, anécdotas, tiras cómicas, decoración de la clase o el despacho con referencias al humor sano.
- **Delegar**, repartir responsabilidades.
- Tener siempre en cuenta que **hacer lo correcto no es garantía de éxito**.

Entender los errores como fuente de crecimiento

Las actitudes negativas sobre los errores son más dañinas que los propios errores. La práctica docente es una fuente inagotable de experiencias, de las cuales se puede sacar partido si se saben aprovechar las lecciones diarias que nos pueden proporcionar como fuentes de mejora personal y profesional. Cualquier profesor tiene aciertos y errores, pero según se manejen, se pueden convertir en un potente instrumento de crecimiento personal o en una peligrosa arma que mine nuestra autoestima, especialmente cuando se confunden con falta de valía personal. Considerar los errores como retroalimentación necesaria para aprender lo que funciona y lo que no, relaja y hace crecer.

Las personas con una personalidad poco resiliente perciben los errores como pruebas de fracaso personal, lo que les lleva a adoptar reacciones defensivas paralizantes centradas en proteger su imagen, como poner excusas, negar los problemas, adoptar una actitud evasiva o culpar a los demás. Por el contrario, los errores entendidos como señales de carencias que hay que corregir se convierten en la primera piedra de futuros éxitos, asentados en una actitud proactiva y creativa:

- **Proactiva.** Aprovechar el error para planificar el futuro con decisiones y actuaciones que eviten que se repita de nuevo.
- **Creativa.** Aprovechar el error para pensar otras alternativas de cara al futuro.

En esta visión positiva de los errores conviene averiguar cuál es la causa que los ha originado. Algunas causas frecuentes responsables de los errores más comunes son:

- Hechos/conductas que no se deberían haber realizado de esa manera.
- Juicios inapropiados.

- Esfuerzo desproporcionado y baldío.
- Oportunidades que se han dejado pasar.
- Olvidos o retrasos.
- Estallidos emocionales desproporcionados o fuera de lugar.

Cada una de estas fuentes de error tiene su antídoto, como podemos ver en el [cuadro 6](#).

Cuadro 6. Pensamientos proactivo-creativos frente a los errores

FUENTE DE ERROR	ALTERNATIVA PROACTIVA
Un hecho que no se debería haber realizado de esa manera.	La próxima vez haré...
Una opinión inoportuna o desafortunada.	Pensar antes de opinar y calibrar pros y contras.
Un esfuerzo desproporcionado e inservible.	Sopesar el esfuerzo que tengo que desplegar y ver si compensa o si hay formas más sencillas de hacer lo mismo.
Un enfoque equivocado.	Pensar al menos dos formas de enfocar la situación antes de decidir qué perspectiva se va a adoptar.
Una reacción emocional colérica y agresiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar la calma y el ritmo lento como estilo de reacción. • No sé qué haré, pero lo haré tranquilo.
Olvidos o retrasos.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la agenda. • Planificación temporal. • Uso de alarmas que nos avisen.



ACTIVIDAD 29 Interpretar positivamente los errores

1. Piensa en un pequeño fracaso o tropiezo que hayas tenido recientemente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué pensaste cuando ocurrió? ¿A qué atribuiste el tropiezo: a ti, a causas externas o a una combinación de ambas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Te planteaste qué podías aprender de dicho revés?

Sí No

La lección que puedo extraer es:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Estrategias frente a los errores

Algunas medidas que podemos utilizar en el manejo proactivo de los errores son:

- *Tolerarse un porcentaje de errores.* Este error forma parte de mi 20% de errores tolerables, por lo que no debo atormentarme por ello.

- Tener presente que el único *error intolerable* es aquel del que no aprendemos nada.
- No atacarse y recriminarse por los errores cometidos, pues supone *pagar dos veces por la lección*: una por el error y otra por el ataque.
- *Combatir* activamente los *errores crónicos*. Detectar cuáles cometemos una y otra vez y *ponerlos por escrito*, con la finalidad de preparar estrategias que eviten su repetición.



ACTIVIDAD 30 Mis cinco errores crónicos

Describe tus cinco errores más frecuentes y ¡a por ellos!

1.
2.
3.
4.
5.

Prepara alternativas eficaces. Piensa qué puedes hacer en el futuro para no volverlos a cometer:

1.
2.
3.
4.
5.

- *Enfocar hacia las potencialidades propias*, y no centrarse sólo en las limitaciones.
- *No confundir error con falta de valía*. Fallar en una situación concreta no significa ser un desastre ni nos autoriza a descalificarnos globalmente.
- Intentar *deslindar* en los errores los *factores corregibles de* los que quedan fuera de nuestras posibilidades de acción.
- *Errores y sugerencias*. Una actitud de mejora continua personal y profesional requiere tres tipos de actuaciones:
 - Potenciar lo que hacemos bien, manteniéndolo y extendiéndolo a otros campos de actuación donde sea posible su aplicación.
 - Detectar y cambiar lo que hacemos mal.
 - Atesorar ideas que nos sirvan para cambiar en positivo.

Cuando estamos inmersos en pleno proceso de trabajo, solemos detectar fugazmente errores, que por no ser anotados/registrados para una posterior reflexión, olvidamos y posteriormente volvemos a cometer. Del mismo modo, a menudo se nos suelen ocurrir

repentinamente ideas ingeniosas de gran utilidad que olvidaremos por no haber dispuesto de una herramienta que nos permita atraparlas y anotarlas de forma breve para su posterior recuperación y estudio.

La actividad 31 de la página siguiente es una propuesta sencilla de mejora continua a base de ir *anotando errores* en el momento en que los detectamos y *capturar sugerencias* para el futuro también en el mismo instante en que se nos ocurran. Con ello se juega creativamente con el pasado y el futuro para extraer lo mejor de ambos con vistas a transformarlos en acciones de mejora.



ACTIVIDAD 31 Errores y sugerencias

La mejor forma de crecer y mejorar es llevando un plan de superación continua que, entre otros aspectos, pase por la corrección de errores y la incorporación de propuestas nuevas a los problemas: un plan de respuestas y propuestas.

- Para ello puedes utilizar una doble página (anverso-reverso), que debes tener a mano en todo momento, y en la que anotar los errores cometidos en el anverso y en el reverso, sugerencias e ideas que se te vayan ocurriendo sobre la marcha para superar errores o para optimizar recursos.
- En el apartado de *errores*, anotaremos nuestras actuaciones fallidas, bien porque las hemos catalogado así nosotros mismos, bien porque alguien nos lo ha hecho saber. Los errores que no se combaten activamente tienden a repetirse automáticamente, acabando por cronificarse, por lo que es necesario acotarlos e identificarlos con el fin de preparar estrategias que los combatan de un modo proactivo.
- En el apartado de *sugerencias*, registraremos propuestas de cambio, es decir, ideas que aplicar en un futuro sobre cualquier tema que se pueda presentar. Se trata de aprovechar las abundantes ideas aprovechables que solemos dejar perder por no tener la precaución de retenerlas anotándolas con el fin de retomarlas posteriormente en el momento oportuno.

Errores (anverso)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sugerencias (reverso)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Manejo de la autocrítica patológica

La autocrítica es un recurso imprescindible para poder mejorar, pues todos cometemos

errores y no hay mejora posible sin su detección y posterior corrección, pero esta capacidad introspectiva no debe confundirse con un ataque continuo a uno mismo que vaya carcomiendo la propia estima. La autocrítica excesiva, destructiva y circular eleva la línea base de malestar haciéndonos más vulnerables cada vez, además de encadenar pensamientos dañinos, por lo que se hace imprescindible desactivarla cuanto antes, procurando mantener un equilibrio entre autocrítica y satisfacción por las propias fortalezas. Nunca seremos perfectos y nunca tendremos la carpeta de los deberes vitales vacía: siempre quedarán cosas por hacer, errores por rectificar y objetivos que emprender, no como yugos que nos sometan, sino como desafíos que nos ilusionen.

Estrategias contra la autocrítica patológica

Algunos recursos que podemos utilizar contra la autocrítica son los siguientes:

- Prohibirnos usar los errores del pasado para atacar nuestra sensación de valía.
- Detener el pensamiento cuando nos sorprendamos atacándonos injustificada o exageradamente: usar un imaginario cañón psicológico que dispare a la crítica destructiva cada vez que aparezca.
- Elaborar refutaciones específicas por escrito que se puedan utilizar ante cada ataque crítico («No es cierto lo que estoy pensando, porque...»).
- Pensar que la vida es para vivirla plenamente, y no para justificarse continuamente.
- Buscar con claridad la función/utilidad de la crítica, pues la hace menos creíble («¿De qué me sirve atacarme?», «¿Qué gano cuando...?»).
- Rememorar momentos específicos de éxitos, pequeños o grandes, que hayamos tenido en el pasado, reviviéndolos y disfrutando de ellos: premios conseguidos, alabanzas recibidas, obstáculos superados, retos alcanzados...
- Identificar dotes y cualidades, construyendo frases con ellas y recitándolas mentalmente antes de entrar a clase o de llegar al centro de trabajo, con el fin de combatir la crítica tóxica antes de que aparezca.
- Construir autodescripciones combinando varias afirmaciones en una frase que resalte aspectos positivos personales y profesionales de uno mismo.
- Identificar nuestros puntos débiles más relevantes y analizar en qué lenguaje se expresan, procurando sustituir el lenguaje peyorativo por un lenguaje preciso y específico.
- Buscar excepciones a las generalizaciones descalificadoras («He fallado en..., pero también he acertado en...»).
- Usar descripciones mejor que valoraciones.
- Visualizar éxitos y satisfacciones futuras.
- Tomar distancia (sobre todo en rechazos, fracasos y errores): nada importa demasiado.
- Desactivar las defensas de vez en cuando.
- Concentrarse en algo externo y concreto que nos resulte atractivo (un color, una forma, un olor, un objeto, una imagen, un sonido, una frase, una palabra): ver, oler, oír, contemplar. Es decir, poner a

trabajar a nuestros sentidos en nuestro beneficio.

- Ocuparnos en una tarea agradable, aprovechando el tiempo libre para desconectar.
- Acotar/deslindar responsabilidades.
- Mantener equilibrio y prudencia entre ilusiones (lo que quiero) y posibilidades/limitaciones (lo que puedo).
- Robustecer el autoconcepto profesional, activando puntos fuertes (lo que hacemos bien).



ACTIVIDAD 32 Stop a la autocrítica venenosa

Esta actividad puede servir como método sencillo de cortar las cadenas de autocríticas malsanas que a veces nublan nuestra mente.

Autocrítica dañina

Cuando me sorprenda encadenando acusaciones y diciéndome soy:

.....

.....

Alternativa positiva

Cortaré radicalmente la cadena de acusaciones diciéndome:

.....

.....

.....

.....

(Ejemplos: «Stop». «Se acabó». «Ya me he atacado bastante».)

y haciendo:

.....

.....

.....

.....

(Ejemplos: «Me levanto y bebo agua». «Enciendo el aparato de música y me concentro en las sensaciones agradables de la música». «Desvío mi atención y me concentro en pequeñas satisfacciones recientes».)



ACTIVIDAD 33 La función de la crítica

Este ejercicio pretende discernir entre la autocrítica funcional y necesaria para mejorar y la autocrítica destructiva y estéril.

Cuando te sorprendas autocriticándote compulsivamente, hazte la siguiente pregunta:
¿Qué me aporta esta crítica?

.....
.....
.....



ACTIVIDAD 34 Mis satisfacciones recientes

Describe tres satisfacciones que hayas experimentado recientemente:

1.
2.
3.

Describe tres éxitos, pequeños o grandes, que hayas tenido recientemente:

1.
2.
3.



ACTIVIDAD 35 Describirme positivamente

Describe combinando varias cualidades tuyas en una única frase:

.....
.....
.....
.....
.....



ACTIVIDAD 36 Islas de competencia

Islas de competencia son puntos fuertes de nuestra personalidad, atributos en los que destacamos. A menudo están ocultos por nuestra preocupación por los puntos débiles, por lo que conviene recuperarlos para la memoria consciente con el fin de que nos aporten seguridad y confianza.

Enumera tres islas de competencia en tu vida:

1.
2.
3.

Islas de competencia e intereses

Relaciona tus islas de competencia con tus intereses, pensando cada isla de competencia hacia qué objetivos te pueden acercar:

- Competencia:
Intereses:
- Competencia:
Intereses:
- Competencia:
Intereses:

Manejo de críticas ajenas

Si las autocríticas pueden ser un peligro para nuestra estabilidad emocional, las críticas ajenas también han de ser procesadas adecuadamente para que no nos dejen heridas que afecten a nuestra resiliencia. Algunas pautas para conseguirlo son:

- Lo primero, distinguir si las críticas son justas o sin fundamento, con el fin de preparar estrategias de aceptación de las primeras o de refutación de las segundas.
- Evitar reaccionar impulsivamente, actuar a la defensiva o contraatacar agresivamente. Mantener la calma en cualquier caso.
- Reconocer errores, pues ello no es signo de debilidad, sino muestra de fortaleza («Me he equivocado», «Tomo nota», «Procuraré no volver a...», «Es cierto»).
- Combatir la autoexigencia desmesurada y el perfeccionismo autodestructivo, adoptando una actitud compasiva con uno mismo que no considere imperdonable cometer un error, pues todos fallamos en mayor o menor medida.
- Admitir desconocimiento sobre temas concretos, haciéndolo evidente sin disimulos («No lo sé», «Sobre esto no tengo ni idea», «La verdad es que...»).
- No pensar qué pensarán... (que soy estúpido, ignorante, mal profesional...).

- Hacer peticiones claras, directas, pequeñas, simples, en un tono moderado y ciñéndonos a los hechos (una o dos por turno).
- Usar un lenguaje corporal asertivo (distancia ni corta ni excesiva, contacto visual).
- Agradecer las críticas justas y constructivas (cazar moscas con miel).
- Pedir que nos hagan peticiones reales y concretas en vez de quejas vagas.
- Evitar abusar de términos abstractos con connotación peyorativa.

EL ESTILO ATRIBUCIONAL: A EXPLICACIÓN DE LOS ÉXITOS Y FRACASOS PROFESIONALES

Un *estilo atribucional* es una variable cognitiva de personalidad que refleja el modo habitual con que la gente explica las causas de los sucesos que le ocurren (Peterson y Barrett, 1987), es decir, la explicación causal de nuestros éxitos y fracasos. A todo lo que nos ocurre le damos una explicación y le buscamos unas causas, a veces en forma de variables internas, como la inteligencia o las ganas de trabajar, a veces en forma de factores externos, como la suerte o la falta de colaboración de los demás.

Aunque solemos adoptar ambos patrones explicativos según las circunstancias, acabamos poniendo mayor énfasis en uno u otro según nuestras predisposiciones personales, acentuándose este sesgo con el tiempo y acabando por convertirse en un patrón cognitivo fijo, que puede resultar gratificante y flexible, pero también disfuncional y rígido. Dado que es mayor la influencia que sobre nosotros ejerce nuestra interpretación de los hechos que los mismos hechos, cuanto mejor entendamos nuestro estilo explicativo, mejor equipados estaremos para poder corregir patrones contraproducentes.

Aunque la genética tiene un papel inicial importante en la determinación del estilo atribucional, las experiencias y sobre todo el modo de analizar las mismas pueden modificar el supuesto mandato genético, que cada día sabemos que es menos rígido de lo que imaginábamos. Un ejemplo es, en el caso de los profesores, un estilo atribucional basado en el pesimismo y la indefensión. Peterson, Seligman y Valiant (1988) encontraron que este estilo pesimista correlaciona con la ineficacia académica, el estrés social, la enfermedad física, la depresión o el mal rendimiento en el trabajo.

Algunos de los *sesgos de atribución* más frecuentes son:

- *Sesgo de autoasistencia o estilo egótico*. Consiste en pensar que los éxitos dependen de nosotros y los fracasos de factores externos, con la finalidad de proteger la autoestima.
- *Estilo insidioso*. Se atribuyen los éxitos a factores externos y los fracasos a uno mismo, en una especie de autoataque.

- **Sesgo egocéntrico.** En trabajos en grupo, se exagera nuestra contribución positiva. Si se pregunta a cada miembro de un grupo cuál es su porcentaje de contribución a las tareas comunes, la suma siempre supera el 100%.
- **Falsa autoprotección atribucional.** Supone generalizar nuestros propios sentimientos y pensamientos, juzgándolos como más típicos y comunes de lo que lo son en realidad. («Se cree el ladrón que todos son de su condición.»)
- **Atribución defensiva.** Tendencia a atribuir más o menos responsabilidad según las consecuencias sean más o menos negativas. (Dijo el capataz a sus obreros: «Ha dicho el jefe que bajéis y trabajéis y que luego subamos y comamos».)

Los alumnos imposibles: una de las principales causas de ansiedad

Entre los múltiples problemas que generan ansiedad en el profesorado, destaca el potencial ansiógeno que tienen ciertos **alumnos imposibles**, es decir, aquellos que parecen invulnerables frente a cualquier intento del profesor por corregirles sus conductas, lo que suele sumir al docente en un estado de impotencia desmoralizante.

No es extraño ver a un profesor intentar denodada e infructuosamente «arreglar» con medidas escolares problemas que pertenecen claramente a otros ámbitos de intervención.

Para afrontar estas situaciones es básico adoptar una actitud atribucional que distribuya la responsabilidad equitativamente entre los agentes intervinientes y que evite autoinculpaciones injustificadas. Hay que pensar que muchos de estos problemas aparentemente imposibles para el profesor pueden tener mejor pronóstico cuando son tratados en otros eslabones de la organización educativa más adecuados (tutoría, equipo directivo, instituciones sociales), sin dejar solo al profesor en una tarea que no puede ni debe asumir en solitario. Conviene pensar, protectoramente, que quizá no sean exclusivamente cosa nuestra.

No hay problemas irresolubles, sino problemas desubicados

En línea con lo dicho, la tesis que defendemos aquí es que, aunque hay un porcentaje de alumnos realmente inmunes a cualquier medida educativa, la mayoría de los así etiquetados son alumnos que están siendo tratados/atendidos por agentes inadecuados. Del mismo modo que un paciente gravísimo que necesitara un tratamiento en una unidad de cuidados intensivos no permanece bajo los cuidados sanitarios de un médico de atención primaria más que el tiempo necesario, no pueden encargarse de problemas graves de conducta profesores en solitario sin recursos suficientes ni preparación específica para ello.

Alumnos aparentemente imposibles en realidad son pseudoimposibles que, si estuvieran atendidos en el ámbito adecuado, encontrarían solución. Un punto central de la logística de tratamiento de los problemas escolares debería ser la ubicación de los

mismos: determinar qué agente de la organización es el que tiene el poder, la preparación y la responsabilidad de gestionarlos.

También hay ocasiones en que se da el efecto contrario, por ejemplo cuando equipos directivos tienen que dedicar gran parte de su tiempo a tratar problemas de poca importancia que podrían gestionar los profesores en sus aulas sin recurrir a nadie más. Cada problema tiene su lugar idóneo de intervención, pues detrás de muchas ansiedades y agobios hay problemas logísticos derivados de la falta de asignar cada problema a su agente apropiado.

Por tanto, no hay que desmoralizarse ni estresarse con los alumnos aparentemente impermeables/inmunes, pues es probable que la falta de resultados no se deba a falta de capacidad del profesor, sino más bien a una desubicación del tratamiento del que se deriva la esterilidad de las actuaciones. Cada alumno problemático tiene un ámbito ideal de tratamiento: hay alumnos que pueden ser tratados por el profesor de aula sin más ayuda; otros necesitarán la intervención del tutor desde su perspectiva transversal, que engloba a todos los profesores de su grupo; otros precisarán la intervención (a veces urgente) del equipo directivo/consejo escolar, y otros necesariamente tendrán que ser atendidos, al menos parcialmente, por instituciones sociales especializadas. Entre estos últimos están todos los casos de conflictividad social:

- Problemas de salud mental.
- Problemas de indole policial y delincuencia.
- Problemas de adicciones.
- Problemas familiares de riesgo.
- Problemas de entornos sociales desfavorecidos y marginales.

En estos casos de problemática social, lo importante es que haya una circulación rápida y cómoda de cada caso hacia el agente idóneo de tratamiento para que puedan ser atendidos con diligencia y efectividad.

Planificación logística

Para que los problemas circulen por el centro sin atascos ni descompensaciones en las funciones, sin solapamientos ni zonas de no intervención, con directivos totalmente desbordados por el trabajo, junto a otros mucho más relajados, es necesaria una planificación logística que conecte los diferentes órganos internos del centro y reparta funciones equitativamente. También se precisa una previa planificación de la coordinación con instituciones supraescolares que contemple al menos una buena disposición por parte de estas instituciones, y, a ser posible, la elaboración de un plan conjunto de actuación entre la escuela y la sociedad.

El estilo ideal: interno-controlable-estable

Aunque es arriesgado etiquetar un estilo como mejor que otro, pues depende de las características personales de cada uno, objetivamente hay estilos atribucionales que parecen más favorecedores del crecimiento personal que otros:

Atribución interna/externa

Parece mejor la atribución interna (que atribuye los éxitos y fracasos a causas internas) que la externa (que atribuye éxitos y fracasos a causas externas), siempre que no se caiga en culpabilizaciones paralizantes y se procure buscar errores y no culpas. No obstante, a pesar de esta afirmación, se suele recurrir con frecuencia a la atribución externa como mecanismo de defensa, responsabilizando de los fracasos a factores externos.

Así, los profesores evasivos/elusivos imputan todas las causas del fracaso escolar a los demás (los alumnos no estudian, las familias no se implican...). Frente a esta actitud evasiva que elude responsabilidades, está la actitud responsable que se ve más como causa y no como efecto de nuestros éxitos y fracasos, pues nos permite mantener el control con vistas a buscar cambios. Mejor hacerse las preguntas:

- ✓ *«¿Qué puedo hacer por mí?» mejor que «¿Qué pueden hacer por mí?».*
- ✓ *«¿Qué puedo hacer por la situación?» mejor que «¿Qué pueden hacer otros por la situación?».*

La adopción de una actitud atribucional interna implica varias consecuencias:

- Mejor tomar decisiones que buscar excusas y mejor buscar soluciones que sentirnos víctimas.
- Actuar independientemente de lo que hagan los demás, aceptando la responsabilidad de las propias acciones.
- Vencer la tentación que supone culpar a los demás, mucho más cómodo que cargar con la responsabilidad de enfrentarme a mis errores (que los tengo, como todo el mundo). Reconocer errores no es fácil, pero es un paso necesario para cambiar e ir creciendo día a día.
- Autonomía inhibitoria: sustituir el «me prohíben» por el «me prohíbo».
- Autonomía impulsora: sustituir la motivación inducida por los demás («¡Que alguien me anime!») por la automotivación (animarme yo mismo).
- Intentar abandonar actitudes defensivas bajando el escudo de la autoestima con el fin de recuperar el control personal necesario para actuar con esperanza en vez de pesimismo y poder enfrentarse a los problemas concentrando toda la atención y los recursos mentales en la búsqueda de soluciones y no en mecanismos defensivos de protección, lo que es inviable si uno no se siente seguro de sí mismo.

Atribución controlable/incontrolable

La atribución controlable consiste en centrarse en lo modificable, mejor que perder tiempo en lo que queda fuera de nuestras posibilidades de control. Hay que aprender a

distinguir sobre qué situaciones y problemas tenemos control y sobre cuáles no.

Las personas que dedican su tiempo y su energía a gestionar situaciones sobre las que tienen algún control suelen estar menos estresadas y mejoran sus cotas de autoestima con mayor facilidad, mientras que los que caen en objetivos por encima de sus posibilidades de control personal tienen más probabilidades de tener problemas de salud físicos y emocionales.

Confiar en la suerte es el ejemplo más claro de ausencia de control, pues aunque la suerte puede influir esporádicamente, el éxito continuado suele ser fruto del esfuerzo y la capacidad de cada uno. Las personas con baja autoestima suelen recurrir a la mala suerte y a las circunstancias para explicar los éxitos/fracasos y carecen de la confianza necesaria para combatir activamente los errores o la falta de éxitos, volviéndose más vulnerables y dependientes de lo externo.



ACTIVIDAD 37 Lo que de mí depende

1. Piensa en situaciones profesionales que te perturban y disgustan.
2. Anota separadamente las que dependen exclusivamente de ti y las que dependen de los demás.
3. Anota qué puedes hacer, tanto en aspectos que dependen de ti, como en los que dependen de los demás.
4. En las situaciones que dependen de ti, propón estrategias de acción directa.
5. En las situaciones que no dependen de ti, propón estrategias indirectas encaminadas a intentar cambiar las actuaciones de los demás.

DEPENDEN DE MÍ...	DEPENDEN DE LOS DEMÁS...
PUEDO HACER...	PUEDO HACER...

Las relaciones del profesor

Contagio emocional

Dinámicas relacionales en el centro: detección y canalización

La imagen molar del profesor

Habilidades del docente que favorecen su relación con el alumnado

Conductas adaptativas y desadaptativas

Habilidades del docente que favorecen su relación con otros profesores

La aceptación mutua o reciprocidad positiva

Habilidades del docente que favorecen su relación con las familias

El respeto mutuo: la asertividad

El profesor flexible: la negociación



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ **Entender la importancia de las relaciones sociales en la profesión docente.**
- ✓ **Adoptar actitudes idóneas ante los diferentes actores: familias, alumnos, compañeros.**
- ✓ **Detectar problemas de relación interpersonal.**
- ✓ **Conocer estrategias para mantener relaciones interpersonales óptimas en todos los ámbitos.**

LAS RELACIONES DEL PROFESOR

- ✓ *Estamos condenados a contagiarnos emociones continuamente.*
- ✓ *La profesión docente está inundada de relaciones interpersonales.*

Relaciones inevitables y abundantes

Un centro educativo es un lugar de encuentro entre personas, con contactos interpersonales continuos y cuyos objetivos se refieren a personas, por lo cual la **competencia social** del profesorado es absolutamente necesaria y prioritaria, entendida

como el conjunto de habilidades sociales necesarias para desempeñarse con éxito en situaciones cotidianas de relación interpersonal.

El trabajo de profesor va indisolublemente ligado a su carácter relacional: las rutinas diarias están inexorablemente inundadas de relaciones *extensas* (incesantes, variadas) e *intensas* (cargadas de emociones).

Esta sucesión continua de contactos interpersonales van definiendo una ruta social en la que, aunque haya algunos roces insípidos que nos dejan indiferentes, la mayoría de ellos dejan huellas dulces o amargas que van a afectar al espíritu con que afrontamos el tiempo de trabajo y que van a engendrar sensaciones de confianza, credibilidad y cercanía, o bien de distanciamiento, desinterés y recelo. Cada contacto nos acerca a un tipo de relación saludable y a un clima social positivo, o por el contrario, nos aleja de ellos.

Cuidar las relaciones: la calidad relacional

Como apunta el profesor Marina (2004), «los profesores solitarios e insolidarios pertenecen a otra época», con lo que nos señala que hoy en día las competencias sociales se han tornado imprescindibles para poder conseguir dos *tipos de objetivos: afectivos* (posibilitar relaciones gratificantes mediante la creación de un clima social positivo) e *instrumentales* (facilitar el éxito en cualquier ámbito).

Los profesores fuertes en competencias sociales suelen tener además el respaldo de una alta autoestima, confianza en sí mismos y capacidad de gestionar eficientemente sus conflictos, mientras que los que carecen de ellas acaban inmersos en una espiral de fatiga emocional, ansiedad, abatimiento y desmotivación generalizada.

Teniendo en cuenta que el acoplamiento de una persona en una organización depende en gran medida de cómo consigue conjugar provechosamente sus aspiraciones, capacidades y limitaciones, y que para ello nos resultan necesarios los demás, no nos queda más remedio que convertir la optimización de las relaciones en un objetivo primordial, sin olvidar que del mismo modo que los demás nos pueden ayudar a conseguir nuestras metas, también se pueden convertir en un obstáculo que nos lo dificulte.

Dado que la actitud de los demás está ligada a la actitud que adoptemos nosotros mismos con los demás y que la única vía que tenemos para modificar actitudes ajenas es mediante la modificación de la actitud propia, es fundamental adoptar una perspectiva que contemple en lugar preferente la consecución de *intereses mutuos*, lo que pasa por percibir las necesidades y expectativas de los demás, y contribuir con nuestros actos a satisfacerlas (¿qué persiguen los otros en su relación conmigo?).

Contagio emocional

El contagio emocional es la transacción básica sobre la que se asientan las relaciones

interpersonales, y suele darse, según Goleman (2006), fundamentalmente a través de la llamada *vía inferior* de transmisión neuronal, que es un canal rápido pero poco preciso de transmisión de información con contenido emocional y que actúa por debajo del umbral de la conciencia. Esta rapidez nos permite reaccionar con prontitud ante los peligros físicos o psicológicos y ha sido filogenéticamente un recurso fundamental para la supervivencia de la especie. La vía inferior nos ayuda a tomar decisiones instantáneas que a menudo somos incapaces de explicar, pues nuestro mundo está lleno de estímulos generadores de estados de ánimo que nos alertan de peligros o nos ponen en alerta ante la aparición de eventualidades inciertas.

Junto a la vía inferior fundamentalmente emocional nos encontramos con la *vía superior*, más lenta pero mucho más precisa, regulada por las áreas prefrontales de la corteza cerebral, y que se encarga de controlar racionalmente las emociones cuando así conviene. La vía superior tiene recursos para dominar a la inferior si la persona entrena esta capacidad, adoptando un estilo reflexivo de actuación cuando la situación lo requiera.

Dinámicas relacionales en el centro: detección y canalización

El clima social del centro es la resultante de las diferentes *dinámicas relacionales* que se dan en el mismo y que el profesor ha de conocer y saber canalizar:

- **Individuales.** Estas dinámicas vienen marcadas por las relaciones individuales que mantenemos con otras personas (sean alumnos, familias o compañeros). En este tipo de relaciones es determinante el ajuste entre expectativas, intereses y satisfacciones de los interlocutores.
- **Grupales.** Son las que atañen a los diferentes grupos formales e informales que se configuran en el seno de la organización. Cada profesor, además de formar parte de grupos institucionalmente constituidos (equipos docentes, departamentos didácticos...), se suele integrar en algún subgrupo informal en el que se siente a gusto, le proporciona refuerzos sociales y le reafirma en sus posiciones.
- **De la organización** en su conjunto. El profesor está inmerso en una institución con una misión, unas reglas y unos roles formales e informales que acaban configurando una determinada dinámica organizacional que servirá de marco donde se encuadren y tomen significado todas las conductas interpersonales concretas. La junta directiva y los demás órganos de gobierno suelen jugar un papel importante en la configuración de este espacio relacional.

Cada ámbito relacional tiene reglas y formatos específicos que regulan las interacciones, en los que los aspectos implícitos y ocultos no son secundarios ni mucho menos. No es raro que cualquier docente pase en muy poco espacio de tiempo por encuentros como los siguientes:

Una profesora ha estado bregando en la clase anterior con un grupo difícil, en el que hay algunos alumnos especialmente complicados. Al salir de clase, le anuncian que unos padres la están esperando. La entrevista se desarrolla de forma tensa debido al tono fuertemente hostil de los padres, que culpan a los profesores y al centro de que no se está atendiendo a su hija como es debido. A continuación, llega a la sala de profesores, donde hay un grupo de compañeros comentando lo mal que está la situación...

Desde una actitud proactiva que contempla los problemas como ocasiones de mejorar, la secuencia anteriormente descrita puede servir de ejemplo para comprobar que

un profesor emocionalmente competente puede transformar situaciones negativas en oportunidades de cambiar las cosas: puede ver los problemas con alumnos conflictivos como retos que someten a prueba su capacidad de cambiar actitudes de alumnos; puede afrontar la entrevista con los padres con la mira puesta en convertir la actitud hostil en cooperativa, y puede reorientar la tertulia de profesores hacia visiones más motivadoras y optimistas. Pero también puede ocurrir lo contrario: que se enzarce en enfrentamientos agresivos con sus alumnos, que se indisponga con los padres poniéndose a la defensiva, y que agudice la negatividad con sus compañeros poniendo un tinte fatalista a la situación.

En cualquiera de los dos casos, el profesor cambia la situación, para bien o para mal, con sus contribuciones, pero raramente es neutral e indiferente.

La imagen molar del profesor

Cuando observamos a alguien que nos está hablando o está realizando una acción, no podemos eludir la tendencia a formarnos una imagen global sobre cómo es esa persona. Construimos una *teoría sobre su mente*, es decir, sobre su «psicología» a partir de sus conductas moleculares/concretas, y esa visión mental que nos hemos formado nos sirve de punto de referencia para interpretar todo lo que dice y hace. Podríamos decir:

✓ Según lo que dices y haces, me formo una idea de lo que eres, y una vez ya tengo una idea de cómo eres, me sobra lo que dices y haces.

Esto explica los baldíos esfuerzos de algunas personas por proyectar una imagen favorable de sí mismo, para resguardarse del peligro de que el otro construya de él una imagen menos favorable. Estos intentos son más estériles cuanto más forzados parecen, pues la imagen molar se construye más bien a partir de indicios y señales no verbales casi siempre fuera del control de la persona.



ACTIVIDAD 38 Conductas sociales que potenciar, debilitar, reconducir...

A continuación encontrarás una serie de conductas habituales en tus relaciones sociales. Debes valorar si las realizas con la frecuencia deseable (para ti) o si te gustaría aumentarlas o disminuirlas. Según las consideres, las anotas en las casillas correspondientes y te formulas propósitos paulatinamente con relación a ellas.

- Las conductas que creas que debes potenciar, anótalas bajo el epígrafe «Yo debería hacer más con los demás...».
- Las conductas que creas que debes eliminar o disminuir, anótalas bajo el epígrafe «Yo debería hacer menos con los demás...».

Las conductas registradas en estas dos categorías puedes ir proponiéndotelas como retos que conseguir progresivamente (una a una).

- Las conductas que creas que debes potenciar en los demás, anótalas bajo el epígrafe «Los demás deberían hacer más conmigo...».
- Las conductas que creas que debes eliminar en los demás, anótalas bajo el epígrafe «Los demás deberían hacer menos conmigo...».

Con las conductas registradas en estas dos últimas categorías que dependen de los demás, debes plantearte qué conductas podrías realizar tú para conseguir que los demás cambien.

Ejemplos de conductas sociales:

Saludar. Proponer ideas. Animar. Estimular. Ayudar. Bromear. Hablar de temas personales. Hablar de temas profesionales. Divertirse. Reunirse profesionalmente. Reunirse personalmente. Agredir. Dominar. Competir. Llamar la atención. Proponer. Discutir. Opinar. Pedir opinión. Obedecer. Mandar. Contrastar. Dialogar. Decidir. Seguir instrucciones. Aceptar. Reconocer. Felicitar. Consultar. Consultarme. Trabajar en equipo. Contar conmigo. Contar con los demás. Decir las cosas claras. Defender mis derechos...

Conductas sociales propias y ajenas que hay que potenciar o debilitar.

Yo debería hacer más con los demás...	Yo debería hacer menos con los demás...
.....
Los demás deberían hacer más conmigo...	Los demás deberían hacer menos conmigo...
.....

HABILIDADES DEL DOCENTE QUE FAVORECEN SU RELACIÓN CON EL ALUMNADO

La relación individual profesor-alumno

La relación de cada profesor con sus alumnos es una relación peculiar que tiene registros muy específicos que la diferencian de otro tipo de interacciones y requiere del profesor una serie de competencias concretas necesarias para mantenerla bajo cauces positivos. Estas relaciones se caracterizan por:

- Son relaciones sujetas a un *guión preestablecido*, en las que las metas que conseguir están básicamente predeterminadas: enseñar es un trabajo por encargo con una misión definida, aunque con amplios márgenes para la creatividad y posibilidades de convertirlo en una aventura particular e imaginativa.
- Está determinada por una *tarea prefijada* a ambos (enseñar/aprender), que puede convertirse en un punto de encuentro o un punto de fricción. La presencia de la tarea obliga al profesor a disponer de herramientas que le permitan influir sobre el alumno para acercarle/engancharle a ella, para lo cual necesita influencia para potenciar, reconducir o inhibir la actitud del alumno, según sea ésta positiva o negativa.
- Son relaciones *entre desiguales*, y no sólo por la edad, sino fundamentalmente por la diferente responsabilidad y el rol diferencial que tienen que asumir profesor y alumnos.
- Son relaciones *formales* basadas en unos protocolos estandarizados y sujetos al desempeño de roles oficiales determinados institucionalmente, pero *con elementos informales* de gran influencia, por lo que los aspectos personales se acaban entremezclando con los profesionales.

Para conseguir que esta relación sea enriquecedora para los dos, el profesor dispone de una serie de competencias socioemocionales que debería potenciar al máximo, como la asertividad (o capacidad de exigir y ofrecer respeto), la empatía (o capacidad de conectar afectivamente con los demás sobre la base de la aceptación mutua) o la comunicación (o capacidad de intercambiar información verbal y no verbal), entre otras.



ACTIVIDAD 39 El profesor ideal

Imagina una situación en la que quieres contratar un profesor para que eduque a tus hijos. ¿Qué cualidades pedirías/exigirías a los aspirantes?:

1.
2.
3.

Imagina que lees un anuncio en prensa solicitando un profesor y que estás interesado en la oferta. ¿Cómo responderías al mismo? ¿Qué cualidades destacarías de ti mismo con el fin de que te eligieran?

1.
2.
3.

Tu mejor profesor

Piensa en el mejor profesor que has tenido. ¿Cómo era, qué te gustaba de ella/él, cómo te hacía sentir, qué emociones te transmitía?:

.....

.....

.....

¿Consideras que estás cerca de su perfil? Sí No

- ¿Qué te falta?:
.....
.....
- ¿Qué te sobra?:
.....
.....

Proponte objetivos específicos que te acerquen a tu profesor ideal.

La influencia social del profesor

La presencia de la misión que hay que cumplir hace que entre profesor y alumno no baste una relación armónica, sino que es necesaria una relación influyente en la que el profesor pueda potenciar o inhibir la disposición del alumno según sea ésta favorable o desfavorable, para lo cual precisará de herramientas que se intentan utilizar habitualmente

pero de forma más bien improvisada: persuasión, negociación, mediación, poder... La relación profesor-alumno, marcada por el mandato institucional de conseguir resultados en forma de aprendizajes significativos y perdurables independientemente de que los alumnos quieran implicarse en el estudio o no, requiere que el profesor acumule el mayor potencial posible de influencia social para poder afianzar o cambiar actitudes hacia el aprendizaje y la convivencia.

La *influencia social* es la capacidad de manejar emociones ajenas mediante la emisión de mensajes verbales y no verbales más o menos explícitos. Se trata de un fenómeno centrado básicamente en la persuasión (entendida en un sentido amplio), de cuyos efectos depende que el alumno, al recibir información, la ubique dentro de un continuo de aceptación-indiferencia-duda-rechazo con relación a su posición inicial. Un profesor con habilidades persuasivas/influyentes favorecerá la aceptación de los mensajes y propuestas por parte del alumno, mientras que un profesor con escasas dotes de persuasión provocará el rechazo de los mismos. También los profesores asistentes a conferencias o cursos de formación reaccionan de la misma manera ante los mensajes que un determinado ponente les hace llegar. El profesor-emisor raramente deja indiferente a su audiencia, sino que la atrae, la aleja o incluso la espanta mediante la creación de expectativas y emociones positivas o negativas.

En este sentido, es interesante tener en cuenta el concepto de *exposición selectiva*, que dice que las personas tendemos a buscar y recibir mensajes que concuerden con nuestras creencias y actitudes, y evitamos exponernos a los que las contradigan. Este principio nos previene de la dificultad de conseguir cambios significativos, pues la mayoría no está predispuesta a dejarse persuadir y se suele aferrar a sus posiciones, y sólo si la nueva información se considera un poco y sólo un poco alejada de su posición inicial, se tiende a distorsionarla para que encaje en nuestros esquemas cognitivos, bien asimilándola (la acercamos y aceptamos) o contrastándola (la alejamos y rechazamos).

La capacidad persuasiva del profesor se basa en la *credibilidad* y el *atractivo*, pero también en su *poder* y la *conexión afectiva* entre él y sus alumnos. La credibilidad, a su vez, depende de la *sinceridad* (no ver intereses ocultos ni egoístas) y la *competencia* (percibir que el emisor tiene capacidad y conocimientos suficientes para proporcionar la información adecuada). Quizá el ideal se acerque al profesor «poderoso, generoso».

El profesor con influencia persuasiva sabe que tiene que procurar que la nueva información caiga dentro del *rango de aceptación* del alumno, buscando espacios comunes donde lograr acuerdos, además de tener paciencia y no buscar cambios bruscos, pues cuando el tema es importante el rango de aceptación es pequeño (por ejemplo, cuando hablan mal de nosotros o de nuestros hijos), mientras que las posibilidades de rechazo son grandes.

Los cambios que caen dentro del rango de aceptación suelen ser los llamados *cambios congruentes*, en los que la aceptación del mensaje únicamente requiere un cambio de intensidad en la actitud del receptor pero no un cambio de sentido. Pero hay ocasiones en que el mensaje está completamente fuera del rango de aceptación y no se pueden intentar directamente cambios congruentes, sino que hay que intentar un cambio

previo de sentido (*cambios incongruentes*). Así, con alumnos que presentan una actitud desafiante y radicalmente negativa, el objetivo inicial debería ser cambiar el sentido actitudinal negativo en otro más accesible/neutral, antes de intentar conseguir cambios de mayor alcance.

Las técnicas persuasivas que se pueden utilizar son diversas, siendo unas más efectivas y recomendables que otras: invitar, motivar, conversar, interrogar, comentar, retar, amenazar, ridiculizar, adular, prometer recompensas, engañar, insistir... Todas ellas se centran en dos tipos de influencia: unas tratan de presionar sobre acciones concretas (bien para incentivarlas, bien para inhibirlas), mientras que otras están enfocadas al cambio de actitudes molares.

Cialdini (1984) propone seis principios de influencia:

Cuadro 7. Los seis principios de influencia (para cerebros perezosos) de Cialdini (1984)

1	<p>Comparación. Cuando otros hacen algo generalizadamente, nos vemos más inclinados a hacerlo. Las risas de fondo en series cómicas de televisión pretenden inducir risas en los espectadores por contagio emocional, o los mendigos suelen utilizar la estrategia persuasiva de poner inicialmente algunas monedas en el sombrero con la misma intención. Por el contrario, hacer algo que los demás no hacen, requiere mayor esfuerzo, convicción y determinación. En el caso de los alumnos en clase, es evidente que conseguir un clima en el que haya ejemplos abundantes de trabajo y aplicación sirve de anzuelo para que otros se sientan más inclinados a intentarlo.</p>
2	<p>Atractivo. Según Ayles, si le gustas a quienes te oyen te perdonarán casi cualquier cosa. La gente atractiva, física y sobre todo psicológicamente, es más persuasiva y consigue cosas más fácilmente, pues solemos estar de acuerdo con las personas que nos gustan y pensar que están en lo cierto. En esta sentido, procurar caer bien a nuestros alumnos es una buena inversión a la que conviene destinar recursos.</p>
3	<p>Compromiso. Cuando adoptamos una postura nos sentimos inclinados a mantenerla. Si vemos un anuncio de un producto que nos interesa a buen precio y estamos dispuestos a comprarlo, es difícil que cambiemos de opinión incluso si al llegar a la tienda sólo tienen un producto idéntico más caro. También cuando hemos adquirido un producto, por ejemplo un coche, tendemos a defenderlo como forma de proteger nuestra decisión y con ella nuestra autoestima. Es fundamental en este sentido que el profesor consiga que sus alumnos digan sí a sus propuestas y se comprometan sin forzarlos.</p>
4	<p>Autoridad. Si la fuente emisora del mensaje es una autoridad en el tema, se le suele creer. Así, en publicidad se suele recurrir a utilizar dentistas para anunciar dentífricos o a veterinarios para anunciar comida para perros, aunque también se utilizan caras conocidas de prestigio y con ciertas cualidades persuasivas que sirvan para potenciar una imagen publicitaria por mecanismos asociativos.</p>
5	<p>Reciprocidad. Un pequeño regalo acompañado de una oferta de suscripción a una revista puede persuadirnos para que nos suscribamos a ella. Es decir, se juega con el sentimiento de que si nos dan algo, una vez que lo aceptamos, estamos en cierto sentido obligados a dar algo a cambio. Con los alumnos se pueden ofrecer de vez en cuando obsequios emocionales gratis y esperar a ver qué devuelven.</p>
6	<p>Escasez. Si es escaso, es bueno. Lo podemos ver en las rebajas o en las liquidaciones, donde sólo hay un período de tiempo limitado para comprarlo o bien hay limitación de unidades a la venta, o se trata de una oferta especial de fin de semana, últimos pisos en venta... Todo ello hace surgir en nosotros cierta sensación de urgencia y de intentar aprovechar la ocasión sin desperdiciar la oportunidad. Con los alumnos, hay momentos en que se puede demandar compromiso ofreciendo ayuda o ventajas en forma de notas positivas fáciles de obtener sólo si durante un tiempo determinado muestran su disposición a cambiar positivamente de actitud.</p>

La nueva autoridad

La escuela (también la familia) ya no puede basarse en la obediencia incondicional del alumnado. Hay que recuperar poder, pero no puede ser el mismo de antaño. El poder tradicional del profesor o de los padres se apoyaba demasiado a menudo en la intimidación y su legitimidad descansaba en su posición o estatus.

Ambas fuentes de poder se han debilitado notablemente, y hoy en día, ni funciona la intimidación en muchos casos (aparte de la inconveniencia de su uso), ni la autoridad del profesor es reconocida por quienes tendrían que acatarla (alumnos y, en menor medida, padres), por lo que debemos emprender la búsqueda de nuevas fuentes de poder alternativas más recomendables, efectivas y duraderas: la empatía, la credibilidad o el prestigio del profesor, además de las alianzas entre profesores y familias, aparecen como vías potentes de influencia sobre el alumnado en cualquier situación, pero también como asideros a los que acudir en momentos de impotencia e indefensión ante los problemas.

✓ *En otros tiempos, el profesor tenía garantizadas la audiencia y la obediencia. Hoy, hay que ganarse la actitud y el respeto de alumnos y padres.*

Conductas adaptativas y desadaptativas

Algunos alumnos repiten en el aula conductas funcionales (que les sirven para sus fines), mientras sus profesores persisten en recurrir una y otra vez a conductas disfuncionales (que no les sirven para sus fines). La persistencia en comportamientos disruptivos nos indica que les reportan beneficios en forma de autoestima alta y aceptación social de sus compañeros, pero no se acaba de entender que el profesorado insista en reacciones que no le funcionan, salvo que se deba a la fuerza del hábito o a la falta de alternativas más eficaces. Para que esto no ocurra, o al menos no en la misma medida, en la relación profesor-alumno hay algunas consideraciones que no conviene olvidar:

- **Estabilidad emocional.** El profesor debe aceptarse a sí mismo y verse positivamente para poder aceptar mejor a los demás, pero ello depende mucho de que su estabilidad emocional sea la adecuada. Los profesores emocionalmente estables y fuertes se ven más aceptados/queridos por sus alumnos, a los que ven potencialmente amistosos, y esta autoaceptación les reporta más aprobación de los demás.
- **La relación es la clave.** Sólo mediante la relación podemos mejorar el rendimiento del alumno, pues en el fondo se trata de una cuestión de influencia de una persona sobre otra y de convencerlos para que hagan lo que algunos no quieren hacer voluntariamente. La persuasión, en realidad, es un tipo de negociación en el que se trata de conseguir que el otro se salga... *con la nuestra*.
- **Tensión emocional.** Las relaciones con los alumnos son inicialmente generadoras de tensión, pues en ellas el profesor debe mantener un estado de hipervigilancia durante prácticamente todo el tiempo y estar pendiente de múltiples aspectos, como las tareas, los alumnos, su papel conductor de las actividades, el orden... Esta ansiedad natural de base demanda una actitud preventivamente relajada que se anticipe a los problemas de cansancio emocional que pueden acabar en problemas mayores.
- **Triple dirección.** El profesor debe tener habilidades para prevenir problemas propios, para optimizar las relaciones con sus alumnos y para educar emocionalmente a sus alumnos. Estas herramientas las necesitará para persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, trabajar en equipo o conseguir

colaboración de las familias, entre otras muchas aplicaciones.

- **Bidireccionalidad.** La bondad de la relación depende de que circule con fluidez información en doble sentido: por un lado, que el profesor se esfuerce en conocer bien a sus alumnos, con una imagen lo más ajustada posible a la realidad (*cómo los veo*); por otro lado, es interesante que el profesor sea consciente de cómo le ven sus alumnos y averigüe cómo cae y qué aspectos de su personalidad resultan más llamativos, por positivos o por negativos (*cómo me ven*).
- **Cualidades preferidas.** Tener en cuenta que el alumno suele preferir un profesor disponible emocionalmente, acogedor, motivador, conocedor de la materia, respetuoso, comprensivo, dialogante, apacible, alegre, coherente y relajado. Por lo tanto, éstas deberán ser las metas que conseguir por cualquier profesor que aspire a mantener buenas relaciones con sus alumnos.

HABILIDADES DEL DOCENTE QUE FAVORECEN SU RELACIÓN CON OTROS PROFESORES

Las relaciones entre profesores

Si bien la relación primordial, la que ocupa la mayor parte del tiempo del profesor, es la que mantiene con sus alumnos, no podemos obviar la importancia que tienen las relaciones entre los mismos profesores, que comparten un espacio común durante un período tan prolongado como es un curso académico. El clima social en el que se enmarcan las múltiples relaciones que se dan en dicho contexto no se crea solo, sino que se va componiendo con las aportaciones de unos y otros, que van sumando o restando puntos a la armonía social.

Estas relaciones, con diferentes reglas a las descritas para la relación profesor-alumnos, se caracterizan por ser relaciones entre iguales unidos por una misión común (educar personas), que sólo puede ser abordada desde la cooperación, pero que están minadas por numerosos riesgos que pueden desembocar en problemas con alta capacidad de originar malestar: malentendidos, discusiones, malas caras, incomprensiones, recelos o enfrentamientos abiertos forman parte de los peligros que pueden enturbiar la jornada laboral de un profesor y que no resultan extraños en cualquier centro educativo.

Todas estas complicaciones forman parte de la cara informal y oculta de la convivencia, que no por ello deja de estar siempre presente: *lo informal siempre está*, y hemos de estar prevenidos para encauzarlo debidamente si no queremos que contamine las metas profesionales y el clima social. Atender a los demás con franqueza y ser atendido por ellos de la misma forma, comprender y ser comprendido, aceptar y ser aceptado, debe formar parte inseparable de los intercambios sociales, para que sean cordiales y desdramatizados y eviten la instauración de un clima tenso.

Podemos decir que el clima social de un centro educativo es *fácil de detectar*, pero

difícil de analizar por la cantidad de variables inmersas en el mismo, a la vez que es *difícil de construir y fácil de destruir*, como un castillo de naipes que cuesta mucho esfuerzo, cuidado y tiempo levantarlo, pero que se viene abajo en un segundo, por lo que no queda otro remedio que dedicar especial atención a las redes informales que se van formando en los centros como complemento de las redes formalmente constituidas (departamentos, equipos docentes, otros órganos didácticos...).

Una **red formal** es la que está formada por miembros de una organización según una estructura prefijada, jerarquizada y con unas funciones claramente delimitadas. Una **red informal** es la que une a sus miembros por afinidades y gratificaciones mutuas, basadas en la empatía y la reciprocidad. Ambos tipos de redes sociales (formales e informales) son complementarios y suelen actuar en paralelo, pero influyéndose mutuamente. Conviene tener presentes algunas consideraciones sobre ellas:

- Las redes informales abren canales comunicativos alternativos a los oficiales por donde circula la información muy intensamente.
- Cada red tiene su propia jerarquía, pero mientras en las formales suele estar determinada institucionalmente, en las informales se va estableciendo durante el proceso de relación mediante juegos de poder y detalles emocionales implícitos, a menudo desconocidos por los propios participantes, hasta que se van consolidando liderazgos más o menos claros.
- La comunicación informal aumenta su tamaño e influencia cuando los canales oficiales son escasos, incoherentes, inoportunos o llegan fuera de tiempo o lugar.
- Pese a todas las previsiones para que ambas redes sociales sean armónicas y complementarias, siempre acaban por explotar algunos sucesos extraordinarios en forma de conflictos inesperados de gran poder de convulsión social («bombas»), que agitan y perturban el ambiente, y que suelen dejar rescoldos emocionales que en cualquier momento pueden resurgir.
- Mientras que lo informal siempre está y se establece espontáneamente, lo formal hay que construirlo, cuidarlo y mantenerlo. Por lo tanto, no es una cuestión menor dedicar tiempo y esfuerzo a conocer y encauzar favorablemente las relaciones informales, dado su potencial corrosivo sobre el clima del centro y sobre su eficacia organizativa.

La aceptación mutua o reciprocidad positiva

En cualquier relación interpersonal se está provocando emociones en el otro, mediante nuestros mensajes, pero sobre todo, con nuestro ser. Para que los mensajes que emitimos tengan alguna repercusión, deben estar respaldados por cierto grado de aceptación emocional de la persona que los emite. Sólo si el mensajero es fiable, los mensajes son creíbles. Las relaciones adultas son una corriente incesante de intercambios mutuos de confianza, seguridad, tranquilidad y afecto. Necesitamos interactuar con gente que nos acepte y de quienes podamos tomar energías y aliento emocional, pues aunque unos lo necesiten más que otros, a todos nos sirve de ayuda. La sensación de inclusión no depende del número ni de la frecuencia de contactos sociales, sino de lo reconocida y aceptada que se sienta la persona, aunque sólo sea por unas pocas personas clave.

La **aceptación mutua** entre dos o más personas es una construcción conjunta de un

clima de cercanía emocional basado en el intercambio, en el que impera la confianza y el reparto mutuo de gratificaciones. Para conseguir las aspiraciones propias son necesarios los otros (*reciprocidad positiva*), pero éstos también pueden ser un firme obstáculo para dichos logros (*reciprocidad negativa*).

Las relaciones basadas en la *reciprocidad positiva* se caracterizan por intercambios básicamente respetuosos, a los que se añade cierta intención de hacer aportaciones a una espiral positiva que tenga en cuenta al otro, mientras que en las relaciones basadas en la reciprocidad negativa cada uno está centrado en sí mismo, con lo que o no hay intercambios o básicamente se intercambian mensajes tóxicos, lo que favorece una espiral negativa. Nos tratan, en gran medida, como tratamos a los demás, y si no nos gusta lo que recibimos, deberíamos revisar lo que damos.

Deberíamos aceptar que siempre habrá diferencias en el trato, y que no se obtiene el trato que uno se merece, sino el que es capaz de obtener. Es una cuestión de habilidad, no de justicia. Habremos, pues, de centrarnos en cómo conseguir el mejor trato posible (y siempre al menos un trato respetuoso, digno y afable) y qué podemos hacer para lograrlo aceptando las limitaciones propias en vez de intentar infructuosamente ocultarlas.

Para que haya aceptación es necesario conocer *qué se hace sentir al otro*, es decir, la capacidad de irradiar señales emocionales que calen positivamente en el interlocutor. No dejamos indiferentes casi nunca: aburrimos o divertimos, provocamos simpatía o antipatía, seguridad o incertidumbre, y los demás provocan en nosotros las mismas sensaciones, que determinan el tipo de relación que acabará asentándose de forma estable.

Cada vez que interactuamos con otra persona, ésta tiende irremediabilmente a formarse imágenes generales nuestras que le permiten sintetizar la información disponible con el fin de poder anticipar futuras interacciones y saber qué tipo de relación conviene desarrollar, si de confianza, de simpatía, de precaución o de abierto rechazo. Cuando alguien ve que el interlocutor se está formando una imagen de nosotros que no nos gusta, se suelen adoptar dos tipos de reacciones: se introducen cambios para intentar que el otro cambie su percepción o se abandona la relación al menos momentáneamente. Por ejemplo, la negación o demora de recompensas sociales suele provocar en el otro un descenso del interés por mantener la relación.

En las relaciones entre profesores hay unas *necesidades básicas* que satisfacer:

- Lo fundamental es sentirse comprendido y aceptado, además de tener la sensación de que se nos presta atención.
- Hay una norma implícita de reciprocidad que aparece en los primeros momentos de interacción, mediante la cual cada sujeto propone al otro un determinado modo de entender la relación (formal, distante, informal, amigable, desenfadada...), esperando que el otro se adhiera de la misma manera. Es fundamental percibir en qué tipo de registro relacional nos estamos instalando nosotros y el interlocutor.
- Resulta mejor un estilo de interacción basado en descripciones que el cimentado en valoraciones continuas.
- La tolerancia y la actitud comprensiva hacia los demás ayuda frente al carácter obstaculizador de

querer imponer la voluntad propia a toda costa.

- Las personas aceptan a las personas que aceptan mucho y critican poco, y rechazan a los que son muy críticos y estrictos.
- Algunos malentendidos se resuelven con justicia, pero en otros hay que recurrir a la generosidad, la compasión y el perdón.
- En las relaciones sociales cada personaje tiene su cuota de responsabilidad en la mayor o menor bondad de la relación. Desde este punto de vista, la pregunta que hay que hacer es: «¿Qué puedo hacer yo para mantener mejores relaciones con la gente que me rodea?».
- Conviene abandonar la defensividad y el miedo a que se aprovechen de uno, así como el temor a ceder demasiado, empezando por dar pasos para reducir los niveles de impulsividad, falta de autocontrol y ausencia de empatía con los demás.
- «Agradecer» y «reconocer» son dos verbos que deberíamos conjugar con mucha más frecuencia de lo que lo hacemos. Las personas más aceptadas tienen facilidad para gratificar a los demás en lo que ellos necesitan. Recurrimos poco a expresiones subjetivas con carga positiva, no siendo raro que callemos lo que nos parece bien, mientras protestamos airadamente sobre lo que vemos mal. Cambiar este sesgo con afirmaciones sinceras suele devolvernos buenas vibraciones de los demás.
- Evitar a toda costa la pregunta: «¿Por qué tengo que hacerlo yo por los demás cuando nadie lo hace por mí?». Es la mejor garantía de estar empeorando el estado de cosas y contribuyendo a entrar en espirales negativas. La alternativa es procurar invertir el sentido iniciando una espiral positiva basada en la generosidad.
- Tener en cuenta que la crítica, la evaluación negativa y otras formas de señalar debilidades tienden a inhibir en lugar de propiciar cambios. Por ello, hay que cuidar el equilibrio entre gratificaciones y críticas, no perdiendo de vista que el tiempo usado en gratificarse es tiempo que se resta al invertido en criticarse y que lo que se envía suele retornar.
- Aceptar sugerencias e iniciativas de los otros, manifestándolo explícitamente para que el otro se sienta considerado.
- Vigilar que el ambiente no se cargue de negatividad, que lo suele contaminar todo, y procurar aportar todo lo posible para crear un ambiente que aporte seguridad y confianza.



ACTIVIDAD 40 Las conexiones sociales y los nexos de unión

Enumera las cinco personas con quienes estás más conectado socialmente y lo que te une a ellas:

1. Con me une
2. Con me une
3. Con me une
4. Con me une
5. Con me une

¿Qué te gustaría que te uniera? ¿Qué puedes hacer para conseguirlo?:

.....

.....

.....

.....

La aceptación mutua descansa sobre una serie de valores como:

- **Comprensión:** supone adoptar una perspectiva imparcial a la vez que atenta, procurando saber qué piensa y siente el otro, y qué objetivos persigue con la relación. Mostrarse comprensivo y compasivo con los demás produce efectos físicos y emocionales benéficos en uno mismo. Como la comprensión ha de ser mutua, debe incluir tanto el saber escuchar como el saber hacerse escuchar.
- **Confianza:** es la seguridad que nos transmiten los demás, pero también la que nos inspiramos nosotros mismos. Ganarla y mantenerla cada día debe ser un objetivo personal de primer orden, pues da fortaleza y garantías para poder superar los pequeños obstáculos que se pueden presentar.
- **Credibilidad,** entendida como la fiabilidad que el profesor transmite a los demás, tanto a nivel personal como profesional, consecuencia de la sinceridad y competencia percibidas.
- **Afecto.** La calidez y el atractivo que cada uno despierta en los demás como consecuencia de rasgos moleculares (sonrisa, expresión, tono suave de voz, postura relajada, distancia corta...) y molares (afectuosidad, imagen, cercanía, talante...). La actitud de ayuda a los demás suele inducir una sensación de euforia psicológica y fisiológica en el que la presta mayor que en el que la recibe.
- **Humildad** para no creerse perfecto y estar abierto a nuevos aprendizajes cada día, pues ciertas dosis de relativismo funcionan mejor en las relaciones que el absolutismo y las pretensiones de infalibilidad.
- **Respeto.** Sustitución de la necesidad de dominio (sobresalir y ejercer poder sobre los demás) por el respeto mutuo y la necesidad de afiliación.
- **Atención** activa y sincera hacia los demás, sin tratar de acapararla en exceso ni tampoco pretender pasar desapercibido, a la vez que se dispensa al otro la atención necesaria.
- **Contención.** Capacidad de inhibición de la tendencia exagerada a la crítica y al ataque a los demás.

Además, sobre la aceptación social hay que tener en cuenta que:

- Se acepta más a aquellos que aceptan mucho, evitando a los que son muy críticos y severos (sólo el que es perfecto puede permitirse el lujo de ser hipercrítico). La crítica, la evaluación negativa y el señalamiento de debilidades tienden a inhibir más que a propiciar cambios.
- Se acepta más a los que son sensibles a las iniciativas ajenas, aceptando sugerencias y aportaciones de los demás.
- Se acepta más a los que elogian sinceramente, animando y prestando interés al otro.
- Se acepta más a los que disfrutan con la relación y la afrontan como una experiencia enriquecedora.
- Se acepta más a los que se preocupan por aportar algo a la satisfacción del otro.



ACTIVIDAD 41 Ayudas mutuas: la red de apoyos

- ¿A qué tres compañeros de trabajo pedirías ayuda si tuvieras problemas personales?
.....
- ¿A qué tres compañeros de trabajo en ningún caso pedirías ayuda si tuvieras problemas personales?
.....
- ¿Qué tres compañeros de trabajo te pedirían ayuda si tuvieran problemas personales?
.....
- ¿Qué tres personas compañeras de trabajo no te pedirían ayuda en ningún caso si tuvieran problemas personales?
.....

Reflexiona sobre los resultados y sobre la mayor o menor dificultad que has experimentado a la hora de encontrar nombres. Dicha dificultad relativa te indicará si tus relaciones están sesgadas positiva o negativamente, además de servirte de indicador de modelos próximos de personas con capacidad de conectar empáticamente.

A la vista de los resultados anteriores, anota algunos cambios que podrías introducir en tus relaciones con compañeros para mejorarlas:

.....
.....

Mala conducta, mal compañero, mala persona

Algunos autores afirman que la única vía hacia el éxito en el trabajo pasa por mantenerse conectado con los compañeros, sean iguales o superiores. El profesor está percibiendo y

enjuiciando sistemáticamente las conductas de los compañeros como adecuadas o inadecuadas, según se ajusten al patrón que él tiene establecido en función de sus características personales y su forma de ver la situación.

La modificación de las conductas percibidas en los demás como inadecuadas es un objetivo realista cuando se trata de comportamientos evidentemente improcedentes y se persiguen cambios observables y controlables. Así ocurre, por ejemplo, cuando un compañero tiene unas formas poco educadas o cuando habla con un lenguaje agresivo o despectivo, pues nos da la posibilidad de indicárselo directamente. Pero cuando el profesor, en vez de centrarse en conductas, se dedica a etiquetar al otro como «problemático» o «mal profesional», enfocando hacia constructos abstractos y ambiguos, el cambio se vuelve mucho más difícil. Aún más complicado resulta cuando se pasa a manejar afirmaciones referidas a características que se salen de lo estrictamente profesional para invadir categorías morales o personales. Al circunscribir los juicios a conductas concretas resulta todo más sencillo y mucho más asequible proponer al otro alternativas que sirvan para rectificar sin sentirse heridos, a la vez que se le permite una mejor percepción de lo que se le está pidiendo.

El profesor y el proyecto educativo

Otro aspecto que hay que destacar es la relación del profesor con el colectivo representado en el proyecto educativo de centro.

Dicho proyecto puede ser compatible con las necesidades de los sujetos o suponer un obstáculo para dichas necesidades y un freno para sus expectativas. Hay que tener en cuenta que la satisfacción de cada profesor con su centro depende del grado de compensación que el grupo le dispensa y de la identificación con el grupo y con los objetivos que persigue. Algunas variables que influyen en el grado de satisfacción del profesor con la institución son:

- **Autonomía en el trabajo.** Poder desarrollar cometidos con independencia y cierta libertad de acción. A veces, la falta de autonomía se debe a que los planes colectivos obstaculizan los planes individuales de algunos sujetos o grupos, mientras que otras veces son las interferencias entre planes individuales las que coartan la libertad creativa. Las ceremonias, jugadas, apartes, enfados, alusiones o sarcasmos componen toda una parafernalia que provoca que haya profesores anulados, aislados, implicados, desaprovechados o retraídos, con el consiguiente despilfarro organizacional.
- **Cohesión.** Armonía en las relaciones con vistas a conseguir objetivos grupales. Podríamos decir que un centro funciona si hay implicación, y hay implicación si hay cohesión, frente a la fragmentación e insularidad que divide y bloquea ambiciones. El orden social de un centro educativo se basa fundamentalmente en rituales, que pueden servir para aglutinar personas y facilitar la automatización de procesos, o bien para disgregar y complicar el trabajo. La cohesión pasa por asumir responsabilidades compartidas y complementarias que sumen aportaciones y no supongan roces.
- **Confianza.** Tranquilidad para convivir con las defensas bajas, sin recelos, procurando entrar en una espiral de reciprocidad positiva que convierta incompatibilidades secantes en tangentes (de mínimo roce). Según Goffman (1970), la confianza es el precio que hay que pagar para interactuar.



ACTIVIDAD 42 Qué puedo hacer para mejorar la cohesión de mi centro

La cohesión del profesorado. Un centro consigue mejor sus fines si sus miembros están cohesionados, es decir, están integrados cooperativamente en un proyecto común. La cohesión de un centro hace que sus miembros lo encuentren agradable y deseen trabajar y permanecer en él.

En la cohesión influyen la similitud de valores, intereses y actitudes, la calidad de las relaciones, la existencia de un liderazgo claro y efectivo, y el éxito del grupo en la consecución de sus metas colectivas e individuales, entre otras variables.

Según la mayor o menor cohesión de los miembros del profesorado, podemos encontrarnos con centros en los que la mayoría de profesores comparten metas comunes y se aglutinan en torno a un proyecto común (centro muy cohesionado), frente a otros centros en los que predominan las metas individuales y los enfrentamientos (centro muy fragmentado).

COHESIÓN DE UN CENTRO						
CENTRO COHESIONADO	+2	+1	0	-1	-2	CENTRO FRAGMENTADO
Profesores con motivación intrínseca, que disfrutan enseñando.						Profesores con motivación extrínseca o no motivados.
Unidad de propósitos, metas colectivas.						Objetivos individuales.
Se proponen objetivos nuevos a menudo.						Se revisan objetivos.
Recursos materiales y humanos suficientes.						No hay recursos suficientes.
Se acepta la competencia del profesorado.						Se identifica y acusa a los incompetentes.
Crítica constructiva → motivación.						Crítica personal, lamentos.

Todos cumplen las normas.					Pocos cumplen, manda la costumbre.
Se discute sobre la mejora de la práctica.					Se discute sobre alumnos difíciles, lamentos.
Buen currículo, coordinado.					Currículo disperso, áreas inconexas.
Colegas estimulan, dan ideas y apoyo.					Colegas desaniman, lamentan, justifican.
Profesores se ayudan, resuelven problemas.					Profesores se queman, pasan.
Intercambian, son receptivos, flexibles.					No intercambian, son sordos y rígidos.
Logros colectivos.					«Éxitos individuales».
Centrados en apoyar iniciativas.					Centrados en revisar saldos, resultados.
Colaboración.					Competitividad.
Profesores se forman.					Profesores «ya saben mucho», pasan.
Se apoyan propuestas de mejora.					«Se pasa» de propuestas de mejora.

Se resuelven los problemas eficazmente.					Los problemas se atascan.
Hay una línea pedagógica clara.					No hay línea pedagógica marcada.
Se educa también fuera de clase, en pasillos.					Se piensa que sólo hay que educar en clase.
El ambiente es informal, cómodo y relajado.					El ambiente es formalista, incómodo y tenso.
Hay libertad para expresar opiniones.					No hay libertad para expresar las opiniones.
Hay consenso en las decisiones importantes.					Hay imposiciones, más que consenso.

Tras obtener un perfil del centro en lo tocante a su grado de cohesión, lo siguiente es averiguar qué podemos aportar cada cual a la mejora de dicho nivel, para lo que podemos empezar por la siguiente pregunta:

✓ *¿Qué puedo hacer yo para ayudar a cohesionar mi centro?*

Los resultados de la tabla anterior nos apuntan hacia dónde debemos dirigir nuestras actuaciones: cada profesor puede marcarse como objetivos parciales desplazar sus conductas ubicadas en las columnas cercanas a «centro fragmentado» y reconvertirlas en otras alternativas más propias de las columnas cercanas a «centro cohesionado».

HABILIDADES DEL DOCENTE QUE FAVORECEN SU RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

La actitud del profesor ante las familias

El trato con los padres de alumnos, aunque más esporádico que el que mantiene el

profesor con sus alumnos o compañeros, no deja de tener su importancia, pues en ocasiones genera bastante malestar entre el profesorado cuando las relaciones, en vez de servir para sumar fuerzas entre dos de las influencias básicas para el hijo/alumno, se cargan de hostilidad y son motivos de enfrentamientos que no benefician a nadie.

Esto, que en teoría parece tan claro, no resulta fácil de conseguir en la práctica, donde abundan más de lo deseable casos de enfrentamientos entre ambos agentes socializadores en los que se buscan culpas en el otro: los profesores se quejan de que los padres no se implican, y éstos buscan fallos del profesor o del centro educativo para justificar a sus hijos.

Frente a esta amplia gama de posibilidades que van desde la colaboración más estrecha hasta el enfrentamiento más feroz, la actitud del profesor es decisiva, pues tiene en sus manos abundantes instrumentos para mejorar la relación.

La diversidad de familias: tratar diferente a los que son diferentes

Un primer paso para mantener una relación positiva con las familias es partir de la base de que no se puede generalizar pensando ingenuamente que la solución radica exclusivamente en que las familias se impliquen.

La falta de implicación de algunas familias es un problema grave, pero no el único, pues hay otros casos en los que las familias sí se implican y sin embargo los problemas no desaparecen por estar provocados por otras causas. A este último tipo de familias no se les pueden enviar mensajes acusadores de falta de implicación que aumenten aún más su desorientación y sensación de impotencia ante los problemas de sus hijos.

Así pues, conviene empezar por analizar qué tipo de familia tenemos ante nosotros, para lo cual nos podemos servir de algunas variables como las siguientes:

- **Estructura de la familia.** La composición familiar determina el tipo de relaciones existentes en la misma y las posibilidades de influencia y control sobre los hijos. Una familia monoparental tiene menos combinaciones posibles para tratar de llegar al hijo y la figura única tiene que multiplicar esfuerzos, mientras que la biparental puede sumar fuerzas y dividir/delegar responsabilidades, lo que da mayores posibilidades cuando las influencias son armónicas y convergentes, pero también se puede convertir en un elemento desestabilizador cuando las actitudes son divergentes o incluso opuestas.

El tipo de lazos que unen a los que conviven bajo el mismo techo también tiene su influencia, pues la presencia de una nueva pareja del padre o la madre supone un reto suplementario de adaptación, acomodación y actitud por parte de todos que a veces supone una ayuda, pero que en otras ocasiones puede suponer un problema añadido en forma de rechazos, incompatibilidades o incluso casos más graves. Conviene, por tanto, registrar la composición del hogar familiar para saber con quién podemos contar.

- **Implicación.** Hay una gran variabilidad en relación con la preocupación por los hijos, desde padres absolutamente comprometidos con su educación que colaboran con el profesorado, prestan atención a sus hijos y les dispensan los cuidados adecuados, hasta padres absolutamente despreocupados que se desentienden de todo lo referente a los estudios de los hijos. Podríamos hablar en lo referente a implicación de *padres I* (padres implicados) y *padres NI* (padres no implicados).

- **Influencia sobre los hijos.** Este parámetro nos indica las diferencias de poder sobre sus hijos, y va desde una madre/padre a quien hacen caso los hijos en todo momento y que son obedecidos cuando la situación así lo requiere, hasta padres que se sienten impotentes pues no consiguen que sus hijos les hagan el más mínimo caso.

No deberíamos perder de vista que la influencia de los padres se comparte con otras poderosas fuentes de influencia como pueden ser los amigos, la calle o los medios de comunicación, que pueden presionar con gran fuerza en sentido contrario al que desean los padres. Podemos hablar en cuanto a poder sobre los hijos de *padres P* (pueden con sus hijos, influyen) y *padres NP* (no pueden con ellos).

- **Nivel de conocimientos sobre cómo criar/educar.** Nos revela esta variable que, además de implicación e influencia, hay que tener conocimientos sobre cómo educar adecuadamente a los hijos, bien sea mediante lecturas o asesoramiento profesional, bien sea a partir de la información obtenida a partir de otros familiares o amigos, o incluso de aprendizajes provenientes de la propia experiencia.

Podemos encontrarnos con familias que, a pesar de querer involucrarse y de tener poder sobre un hijo, aplican estrategias equivocadas basadas en estilos de crianza inadecuados, con lo que se pierde un magnífico potencial por falta de asesoramiento. Podemos hablar de *padres S* (saben, tienen formación y conocimientos sobre la educación de los hijos) y *padres NS* (que no saben, sin formación específica).

- **Equilibrio entre control y afecto.** Otro componente de la diversidad de familias es la peculiar combinación que cada una de ellas hace del *control* (fijación de límites) y el *afecto* (dispensación de cuidados y transmisión de emociones positivas). Cuando hay desequilibrios y se acentúa exageradamente uno de los dos aspectos, el resultado es una educación autoritaria (cuando priman los límites sin muestras de afecto) o permisiva (cuando prima el afecto sin fijación de límites), pero en cualquier caso, una educación desequilibrada e incompleta.

Podríamos hablar aquí de *padres C* (priman el control y la disciplina), *padres A* (priman el afecto) y *padres E* (mantienen cierto equilibrio entre control y afecto). Es obvio que esta combinación equilibrada aporta muchas ventajas y que el profesor puede asesorar a las familias para que se acerquen en lo posible a este estilo de crianza.

El profesor debe registrar de forma sucinta la combinación de variables observada con el fin de recurrir al miembro de la familia que mejores efectos pueda provocar en el hijo/alumno (véase una propuesta en la actividad 43). Así, nos podemos encontrar por ejemplo con una familia que responda a las siguientes características:

M (madre): I - NP - NS - A.

P (padre): - (no forma parte del núcleo familiar).

H (hermanos): 2

O (otros): - (no hay más miembros del núcleo familiar).

Esta estructura familiar nos estaría diciendo que la única fuente de influencia es la madre que, a pesar de implicarse, no puede con el hijo ni sabe qué hacer. Sería una madre que necesita apoyo/inyección de poder (NP) y asesoramiento (NS), pero a la que no pediremos implicación, al estar ya implicada (I), y le aconsejaremos que establezca límites más rígidos (A).

Cómo tratar la diversidad de familias

Una vez detectado y registrado el tipo de familia con el que nos estamos relacionando, hay que saber de qué padres estamos hablando, pues no se puede tratar igual a los que son diferentes. No podemos, por ejemplo, caer en la simplificación de exigir implicación a padres que se dejan la piel velando por transmitir a sus hijos valores positivos. Como guía básica, podemos simplificar siguiendo esta máxima:

- Hacer presentes a los ausentes.
- Implicar a los no comprometidos (NI).
- Asesorar a los necesitados de formación (NS).
- Ayudar a los impotentes (NP).
- Corregir desequilibrios entre control y afecto.



ACTIVIDAD 43 Análisis de un perfil familiar

Céntrate en una familia de uno de tus alumnos con dificultades, de rendimiento y/o conducta.

Ubica a cada componente de la unidad familiar en una casilla de las líneas de abajo, escribiendo la palabra «Padre», «Madre» o la correspondiente a otros miembros de la estructura familiar en el segmento pertinente.

Composición de la estructura familiar:

Madre Padre Otros:

• Implicación:

I _____ NI

• Poder:

P _____ NP

• Conocimientos:

S _____ NS

• Control-afecto:

C _____ A

Piensa en estrategias que utilizar con familiares que reúnan las siguientes características:

• NI:

• NP:

• NS:

• C (control sin afecto, autoritarismo):

• A (afecto sin límites, permisividad):

Aplica este esquema de trabajo con otras familias que presenten deficiencias en cualquiera de los atributos reseñados más arriba.

Las nuevas estructuras familiares

Para que un profesor pueda influir sobre las familias con el fin de mejorar la relación y

aumentar la cooperación, hay que empezar por conocerlas con cierto detalle y no limitarse a actuar siguiendo estereotipos. Los hogares han pasado de ser espacios ocupados por familias extensas, constituidas por varias personas que incluían además del padre y de la madre a otros miembros de la unidad familiar (abuelos, tíos), y donde todos estaban más o menos implicados en ir modelando a los más jóvenes corrigiendo y enseñando (no hagas eso, empieza aquello), a ser lugares despoblados donde a menudo suele reinar la indiferencia y la soledad (familia nuclear, a veces desestructurada), y donde la función correctora no puede ser ejercida porque no hay responsables en condiciones de hacerlo por falta de tiempo, poder o ganas.

Si esta situación ya era complicada, la revolución tecnológica de los últimos años ha venido a embrollarla aún más, ya que la retirada de la familia de la misión socializadora ha ido acompañada de la invasión de otros agentes sociales tecnológicos muy potentes que se han infiltrado en casa (Internet, móviles, televisión...) y han trastocado las reglas y pesos de la socialización, y han cambiado las vías tradicionales de transmisión de valores.

La capacidad de influencia que décadas atrás monopolizaban la familia y la escuela casi en exclusiva, ahora está absolutamente dispersa, pues los medios electrónicos de comunicación y la calle han ganado cuotas de poder, hasta el punto de que a un hijo le puede estar influyendo más un compañero de chat residente en las antípodas que los propios padres.

Así pues, podríamos preguntarnos: «¿Quién está criando a los hijos de hoy?» «¿Quién ayuda a socializarlos?». La respuesta no está clara, pero nos lleva a pensar que quizá hayamos pasado de familias excesivamente autoritarias a familias impotentes, incapaces de fijar un mínimo de normas, porque hay fuerzas que presionan en sentido contrario o, al menos, divergente. Los hijos tienen el mando y los límites brillan por su ausencia en una sociedad blanda y permisiva que confunde fijación de límites con autoritarismo, sin entender que son un componente imprescindible para un pleno desarrollo de la personalidad basado en la madurez y la responsabilidad.

Generalmente, se acepta que la mayoría de familias actuales pecan de ser excesivamente permisivas. Como se decía en un artículo reciente, «hemos conseguido que nuestros hijos lo tengan todo y no hagan nada». Esta permisividad se suma al hecho de tener que delegar la atención, cuidado y control de los hijos muy pronto (principalmente por motivos laborales), cuando la familia (si tiene la actitud adecuada) es un excelente contexto para entrenar a los hijos en la asunción de responsabilidades tanto escolares como familiares, y el solo hecho de compartir actividades con ellos nos da la oportunidad de educarlos y de que aprendan a respetar y colaborar, desarrollando la responsabilidad, la perseverancia y la confianza en sí mismos.

Las dos bases del éxito en la relación con las familias: la proactividad y la atribución interna

Entre las muchas aristas que tiene una relación conflictiva profesorado-familias, hay dos

aspectos que es necesario examinar inicialmente:

1. **Justificación de las quejas.** El profesor debe analizar lo más objetivamente posible los argumentos de la familia y decidir si la acusación tiene o no motivos fundados, con el fin de aceptar las primeras y refutar asertivamente las segundas.
2. **Forma de presentar la queja.** El profesor debe distinguir, además del fondo, la forma en que se presentan las quejas, distinguiendo entre quejas formuladas correctamente y quejas irrespetuosas, que no se deben admitir de ningún modo.

Se deben aceptar las quejas fundadas y formuladas respetuosamente sin ningún tipo de excusas, reconociendo los fallos propios o de la institución cuando así ocurra, lo que no nos debilitará si se aceptan sinceramente. Pero los mayores conflictos pueden venir de los otros casos posibles:

- Quejas justas formuladas inadecuadamente.
- Quejas injustas formuladas respetuosamente.
- Quejas injustas formuladas inadecuadamente.

El problema suele ser que la línea que separa las quejas justas de las injustas es sutil y variable en función de las características personales de cada uno, por lo que conviene establecer algunos criterios claros de actuación para afrontar quejas hostiles e infundadas que puedan plantear las familias. Lo primero que debe hacer el profesor que se encuentra ante una queja infundada es identificar los estereotipos que frecuentemente se suelen utilizar, y que están basados en dos mecanismos explicativos distorsionadores:

1. **Atribución externa.** Consiste en el uso estereotipado por parte de la familia de mecanismos acusatorios contra el profesorado, eximiendo a sus hijos de culpas y proyectándolas en el profesor («La culpa es suya por...», «El profesor ha dicho/hecho.»)...
2. **Enfoque reactivo.** La familia adopta una postura básicamente centrada en el pasado y en pedir explicaciones por lo ya ocurrido, con una actitud persecutoria totalmente desviada de la búsqueda de soluciones futuras.

El uso de estos dos mecanismos explicativos suele complicar las cosas y, cuando van acompañadas de una actitud agresiva, suelen desembocar en situaciones muy desagradables y de difícil solución. Sin embargo, por complicadas que parezcan, este tipo de situaciones suele tener mejor pronóstico cuando el profesor identifica con claridad los mecanismos citados (*reactividad* y *atribución externa*) y los reconduce transformándolos en *proactividad* (búsqueda de soluciones futuras) y *atribución interna* (qué puede aportar cada uno para arreglar la situación).

El proceso puede seguir los siguientes pasos:

1. Adoptar la **calma como principio de actuación.** Es necesario afrontar estos momentos desde una posición sosegada de todos los participantes. Si no es

así, el profesor ha de rebajar de inmediato los niveles de agresividad, transmitiendo calma y una intención clara de arreglar el problema, y procurando desarmar todo atisbo de hostilidad. No conviene seguir con el proceso si los ánimos están exaltados.

2. **Identificar** rápidamente los *mecanismos reactivos y de atribución externa* si los utilizan los padres.
3. **Sustituirlos por enfoques proactivos y de atribución interna**. Para ello, se pueden utilizar cuñas/frases que reconduzcan la conversación como en los ejemplos siguientes:
 - Cuña de proactividad: «Centrémonos en buscar soluciones para que no vuelva a ocurrir».
 - Cuña de atribución interna: «Si nos centramos en lo que su hijo hace/no hace, quizá le podamos ayudar a rectificar y a mejorar».

Sugerencias para el trato con familias

Cada contacto de un profesor o tutor con una familia es una oportunidad de construir una coalición que refuerce a ambos, pero también un peligro de abrir otro frente y multiplicar los problemas (convertir un problema con un alumno en dos: uno con el alumno y otro con los padres). Para evitar este riesgo, conviene no abordar las reuniones con los padres dejándolo todo a expensas de la improvisación, para lo cual podemos seguir algunas pautas que eviten resultados indeseados:

- Explorar las *características de la familia* con la que estamos tratando. Conviene conocer qué combinaciones de estilos de crianza se dan en la estructura familiar (cada familia tiene una forma peculiar de comunicarse, relacionarse y educar a sus hijos), vigilando las combinaciones de riesgo como la integrada por un padre indiferente y una madre permisiva, por ejemplo.
- Detectar, en familias biparentales, qué miembro de la familia tiene *mayor capacidad de influencia* sobre el hijo y centrar los contactos en él (aunque sean telefónicos), especialmente si el otro miembro de la pareja carece de poder sobre el hijo. No contentarse con figuras permisivas como contactos habituales, que en vez de sumar fuerzas, van a ser inoperantes de cara a cambiar la actitud del hijo. En ocasiones, puede servir como contacto otro miembro de la familia si es el que tiene mayor influencia sobre el alumno: una hermana mayor, un abuelo...
- Procurar *convertir a los padres ausentes en presentes*, especialmente si no van a obstaculizar y tienen cierta capacidad de influencia sobre los hijos.
- «*Ayúdenme a ayudarlo*». Es una demanda de cooperación y una invitación a la alianza que deja meridianamente claro el objetivo común: ayudarse mutuamente para ayudar al hijo/alumno.
- «*Queda poco tiempo para trabajar juntos*: después ustedes tendrán que continuar solos la tarea de educar a sus hijos.»
- Cultivar el *estilo atribucional interno* en las familias. En vez de buscar causas ajenas, conviene centrarse en lo que el hijo hace (y no debería) y en lo que no hace (y debería hacer). Este enfoque hacia conductas y cambios observables rompe con el inoperante camino consistente en buscar culpas, hacer acusaciones y formular reproches a otros actores, restando responsabilidad a los

hijos/alumnos.

- **Pedir soluciones** a las familias cuando se oponen pertinazmente a las propuestas del profesor: «Es innegociable el cambio de actitud de su hijo, pero podemos hablar del modo de conseguirlo. ¿Qué proponen ustedes?».
- **Agradecer** por sistema la presencia y **la colaboración** de los padres hostiles, a poder ser en los momentos iniciales de la entrevista.
- aconsejar que **eviten la sobreprotección, los conflictos familiares y las discusiones** entre ellos, al menos delante de los hijos. Aún más grave es la utilización de los hijos como
- Procurar **adoptar medidas conjuntas y en paralelo** padres/profesores, las cuales pueden ser decididas por los profesores o por los mismos padres.
- **Uso del plural** en las entrevistas con los padres para dar sensación de cooperación.
- En los contactos iniciales, **asegurar vías cómodas y seguras** para posteriores contactos.
- Con padres especialmente hostiles y agresivos, **anunciar informes** por escrito dejando testimonio a las autoridades educativas de lo que el centro/profesor propone y lo que los padres proponen, con lo que se desenmascara la actitud negativa de los mismos.
- «Ahora **tenemos un problema** con su hijo. Si ustedes colaboran, en breve no tendremos ninguno; si no colaboran, tendremos dos.»
- Mantener **entrevistas preventivas ante indicios** de futuros problemas de rendimiento y/o conducta.
- **Entrega de calificaciones** a los alumnos (a todos o a algunos especialmente significativos) en presencia de sus padres.
- **Vigilancia de las compañías/relaciones** del alumno/hijo, especialmente de la inclusión en circuitos de riesgo, pues amplifican las vulnerabilidades y les hace perder autonomía, aumentando su dependencia de los líderes negativos que le pueden arrastrar a modos de vida inapropiados.
- aconsejar que den **responsabilidades** a los hijos en tareas de casa y en los estudios, pidiéndoles cuentas regularmente.
- Pedirles que den **afecto** y presten **atención** en sus contactos con los hijos, independientemente del tiempo que pasen con ellos, sin menoscabo de las exigencias que haya que realizar.
- Solicitarles que se esfuercen por **conocer a sus hijos**: que escuchen mucho, que comprendan, que lean lo que no dicen.
- Que sepan **negociar** sin rigideces ni cesiones acomodaticias.
- Que conozcan los **intereses e inquietudes**: facilitarles intereses sanos es la mejor vía para procurarles contactos sociales positivos y una ocupación del tiempo provechosa a la vez que amena.
- **Que no comparen** a los hijos con los demás, sino con ellos mismos.
- **Intercambiar información sobre aspectos positivos**: logros, progresos, cambios, mejoras, iniciativas, cualidades.
- **Unificar criterios** de crianza entre el padre y la madre: no desautorizarse ni contradecirse.
- No actuar permisivamente, **saber decir «no»** firmemente, pero sin crispación, y sobre todo, evitando ceder ante las presiones (firmeza afectuosa).
- Conseguir que se abran y nos hagan partícipes de al menos algunas **confidencias**. Las confidencias son poder, y si nos las hacen a nosotros, tendrán menos necesidad de compartirlas con otros.

- Aunque en la mayoría de ocasiones se puede actuar de acuerdo con la familia, en ocasiones habrá que *actuar contra ella* si su actitud está perjudicando claramente a su hijo.

EL RESPETO MUTUO: LA ASERTIVIDAD

El profesor respetuoso, respetable, respetado

Sólo el profesor respetuoso y respetable tiene derecho a exigir ser respetado. No se puede exigir el respeto ajeno si uno no ofrece generosamente la misma actitud. Especialmente en el caso del profesor, ha de ser particularmente cuidadoso con el respeto que dispensa a su alumnado (ser *respetuoso*) y adoptar una actitud que le haga merecedor del respeto ajeno (ser *respetable*) y le cargue de razones morales para exigir que le devuelvan el mismo tratamiento que dispensa a los demás (ser *respetado*).

La clave para conseguir estas tres bases del respeto, complementarias e inseparables, es la *asertividad*, entendida como la capacidad de defender los derechos propios sin violar los ajenos, implantando un estilo de relación basado en la reciprocidad, sin caer ni en la pasividad (permitir que nos avasallen) ni en el estilo agresivo (avasallar). La asertividad es entrenable y su práctica habitual permite reducir el estrés que suele acompañar a las relaciones interpersonales conflictivas. Veamos cómo se pueden abordar asertivamente las relaciones básicas en las que se ve envuelto el profesor.

Hacerse respetar: evitar abusos de los alumnos

La primera idea que debería tener clara el profesor es que tiene *derecho a dar clase, pero no a dar cualquier clase*. Si nos ponemos en la piel de los alumnos con dificultades en cuanto a competencias o intereses, podemos entender lo difícil que resulta soportar una actividad tediosa e incomprensible a la que no se le ve la utilidad ni el atractivo. Si esto se entiende bien, la consecuencia inmediata es la necesidad de procurar ofrecer a todos los alumnos sin excepción una clase digna, apetecible y posible, preparada con esmero y capaz de ilusionar... precisamente a los más reacios. Difícil, sí, pero posible y necesario.

Además, esta preocupación por la propuesta curricular que se hace a cada alumno debe ser complementada con una especial dedicación a los alumnos como personas que tenemos delante y que merecen ser comprendidos, atendidos y tratados de forma correcta/exquisita... entre otros motivos para poderles exigir lo mismo.

Pero se debe tener en cuenta que ofrecer un tratamiento respetuoso al alumno cuidando el trato personal que ofrecemos y mimando la clase que se ofrece no es sino una mitad del asunto que nos ocupa. La reciprocidad también consiste en exigir el mismo respeto que se da, y en demandar al alumno la misma actitud comprensiva y generosa

que dispensamos. Es conveniente acostumbrar regularmente a alumnos y padres a que se pongan en la perspectiva/situación del profesor y que conozcan/comprendan las dificultades que tiene que afrontar regularmente.

Algunas situaciones típicas sirven para poner a prueba la capacidad asertiva del profesor para evitar abusos del alumnado:

- La **fijación de límites** en el aula, en la que se ha de combinar la firmeza con la calma, cuestión nada fácil y que requiere atención, mentalidad y esfuerzo por parte del profesor.
- Los **incumplimientos** ostentosos y desafiantes de normas, situación en la que es fácil entrar al trapo y complicar aún más el problema, por lo que el profesor debe estar atento a responder con una actitud respetuosamente consistente y no actuar a la defensiva ni contraatacar agresivamente.
- Las **acusaciones y quejas de los alumnos**, más que tomarlas como ataques personales, conviene ver con prudencia si son ajustadas y reales, y reconocer errores cuando los hayamos cometido, pues ello no es signo de debilidad («Me he equivocado», «Procuraré no volver a...») sino una forma activa de combatir el perfeccionismo paralizante. Se pueden aprovechar para enseñar a los alumnos (también a las familias) a formular críticas concretas y constructivas en vez de vagas alusiones abstractas con carácter peyorativo y descalifica
- Las **peticiones desmedidas** de los alumnos, ante las cuales conviene razonar haciendo ver el carácter abusivo de las demandas y rechazándolas firme pero pacíficamente.

Hacerse respetar: evitar abusos de las familias

Las relaciones del profesor, especialmente del tutor, con las familias ofrecen grandes posibilidades de impulsar actuaciones convergentes de mutuo apoyo, pero también son un foco potencial de problemas cuando las familias adoptan una actitud hostil o se ponen a la defensiva atacando al profesorado para eludir responsabilidades propias. En estos casos, si el profesor no es hábil en la conducción de la situación, ésta puede acabar en enfrentamientos violentos que complican aún más el estado de las cosas.

Estos encuentros, que mejor podríamos llamar desencuentros, casi siempre tienen su origen en estereotipos de presión de las familias o en actitudes defensivas del profesor. En ambos casos, como se ha visto en el apartado «Las dos bases del éxito en la relación con las familias: la proactividad y la atribución interna» (en la página 224), hay dos causas fundamentales que suelen provocar la conflictividad: la actitud reactiva y la atribución externa.

Casi todos los conflictos profesor-familia tienen buen pronóstico si se detectan las dos causas anteriores y se sustituyen por las contrarias; es decir, por un lado, cambiar la actitud reactiva por otra proactiva, enfocada hacia el futuro y la búsqueda de soluciones, y por otro lado, enfocar el diálogo hacia propuestas basadas en atribución interna en que cada uno empieza por proponer cambios que él mismo puede aplicar, en vez de exigir cambios en los demás. Mejor que cada uno se centre en qué soluciones y propuestas puede aportar para mejorar la situación que centrarse en esperar cambios ajenos sin estar dispuesto a modificar la actitud propia.

Respetar a los demás: las 3 A

El respeto del profesor a los alumnos, imprescindible para tener fuerza moral para poder pedir reciprocidad, debe concretarse fundamentalmente en las 3 A que resumen el espíritu de la atención a la diversidad: atención, ayudas y acuerdos.

- **Atención a los alumnos.** Compromete al profesor a estar atento y dispuesto a ofrecer a todos los alumnos una propuesta formativa apetecible y posible, atractiva y útil. Esto pasa por un estilo de gestión basado en una atención a la diversidad real, que incluya a todos sin excepción, a los que quieren y a los que no quieren (diversidad de actitudes, intereses y motivaciones), a los que pueden y a los que no pueden (diversidad de capacidades y aptitudes), a los que saben y a los que no saben (diversidad de conocimientos y competencias curriculares), a los que esperan algo y a los que no esperan nada de la clase (diversidad de expectativas).
- **Ayudas.** De nada sirve la sana intención de plantear una clase que respeta la diversidad si no van en paralelo medidas directas (del profesor) e indirectas (entre alumnos) de ayuda a los alumnos que lo necesiten.
- **Acuerdos.** Frente a una posición rígida basada en una oferta curricular cerrada, la actitud respetuosa del profesor supone una postura flexible que adapta los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación) a las necesidades y posibilidades del alumnado.

EL PROFESOR FLEXIBLE: LA NEGOCIACIÓN

El profesor que adopta una postura rígida ante los problemas pensando que tiene todo el poder y toda la razón tiene garantizada la perpetuación de los contratiempos. Para desarrollar su trabajo en condiciones favorables necesita mantener relaciones positivas, además de con sus compañeros, especialmente con sus alumnos, y para ello ha de negociar flexiblemente algunas de las condiciones presentes en el aula y en el centro, bien de forma colectiva con el grupo, bien individualmente con algunos alumnos.

Evidentemente, no todo es negociable y depende, entre otros factores, de la edad de los alumnos la posibilidad de que se negocie más o menos, pero en las etapas educativas más conflictivas, como son las correspondientes a la preadolescencia y la adolescencia, la habilidad para negociar resulta imprescindible. El profesor que cree que no debe negociar nada y que las normas las puede imponer unilateralmente está despreciando un importante recurso, y es probable que le espere un espinoso camino de tensión.

La disposición del profesor a negociar sincera y generosamente, sin dobleces ni engaños, es fundamental, pero siempre que se asegure la eficacia de la negociación siguiendo algunas condiciones:

- **Sobre las concesiones:**
 - Averiguar con claridad qué quiere el otro y hasta dónde está dispuesto

a llegar.

- No hacer grandes concesiones de entrada; empezar por pequeñas cesiones y que sean poco decisivas.
 - Darse un amplio margen de concesiones, pero dentro de lo posible, razonable y legal.
 - Pedir una concesión a cambio si nos piden una a nosotros. No regalar concesiones: mejor intercambiarlas.
 - Hacer que el otro se esfuerce para conseguir una concesión.
 - No negociar si las demandas son abusivas o poco realistas, o no hay por la otra parte disposición a conseguir acuerdos.
 - No permitir que el valor de las concesiones lo determine el interlocutor.
- *Si hay bloqueos por la otra parte:*
 - Hacer una parada y cambiar de tema o actividad durante un tiempo.
 - Buscar un mediador capaz de desbloquear la situación.
 - Intentar un acuerdo de deferencia/cortesía sobre unos mínimos.
 - Dejar la divergencia sin resolver y pasar a otro asunto.
- *Acuerdos:*
 - Mostrarse humilde, sin humillar al otro.
 - Tranquilizar a la otra parte.
 - Aprovechar el valor relativo de las concesiones: qué puedo ofrecer que sea importante para el otro y no lo sea para mí.
 - No utilizar los acuerdos como una victoria sobre el otro.
- *Cierre:*
 - Guardar algunas armas para última hora.
 - Hacer una oferta de última hora utilizando alguna baza oculta, procurando sorprender.
 - No ofrecer la división de las divergencias: mejor que lo haga el otro.
 - Despedirse rápido pero con cortesía.
 - Acabar amistosamente.

El profesor integrado: el trabajo en equipo

La importancia de trabajar en equipo

La creación de un clima positivo de trabajo: redes formales e informales

El equipo docente: un ejemplo de red formal de apoyos

Tabla actitudinal

Actuación del equipo docente según la casuística

La comunicación

La empatía

Empatía y transferencia afectiva: sintonía e irradiación afectiva

El profesor gestor de conflictos

El manejo de incompatibilidades

Algunos roles del profesor en la resolución de conflictos



ESTE CAPÍTULO TE AYUDARÁ A...

- ✓ Conocer mecanismos de creación de un clima positivo.
- ✓ Conocer una herramienta económica y sencilla de intercomunicación del equipo docente: la tabla actitudinal.
- ✓ Reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la comunicación en el aula.
- ✓ Profundizar sobre la empatía como elemento integrador y favorecedor de un buen clima de convivencia.
- ✓ Conocer estrategias de manejo de conflictos en el aula.

LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EN EQUIPO

Las intervenciones del profesor en solitario suelen ser insuficientes, pero a pesar de ello son las más habituales, no siendo extraño que se den respuestas individuales a situaciones

que requerirían la intervención colectiva de todo un equipo docente, o al menos de una parte del mismo sobre la base de una adecuada coordinación y comunicación.

Ayudar y dejarse ayudar desde una postura humilde, solidaria y comprensiva es una necesidad, aunque difícil de llevar a cabo por las barreras estructurales existentes en las organizaciones educativas, especialmente en etapas complicadas como la educación secundaria, con equipos docentes muy numerosos y con escasas oportunidades de intercambiar opiniones y de tomar decisiones conjuntas.

Es necesario sumar fuerzas, tanto en aspectos profesionales como personales, pues el aislamiento deja indefensos a todos los profesores (especialmente a los que tienen más dificultades para conducir la clase) ante los problemas, lo que acaba por mermar la efectividad, además de engendrar no pocos problemas emocionales.

Si se quiere ser efectivo, no queda otro remedio que trabajar más en equipo, haciéndolo compatible con la diversidad de personalidades y de estilos docentes existentes en un centro. Para ello, hay que cimentar una espiral de generosidad/reciprocidad positiva que suministre confianza mutua y logros colectivos, y que convierta las situaciones difíciles en retos. Al mismo tiempo, debemos evitar la aparición de señales de reciprocidad negativa («Si otro no lo hace, yo tampoco...», «X me ha dicho..., pues se va a enterar, porque no pienso.»), que lleva a una escalada progresiva de conductas, pensamientos y sentimientos destructivos que corrompe el ambiente, haciéndolo insoportable para todos.

Dado que cada uno es diferente de los demás y que las diferencias tienen que tener cabida en la organización, no hay otra salida que la tolerancia y la comprensión empática de los diferentes estilos docentes que se dan en un mismo equipo docente o en un centro.



ACTIVIDAD 44 La tienda mágica

Es una actividad grupal en la que varios profesores intercambian problemas y soluciones de forma rápida. El desarrollo es el siguiente:

1. Se forma un círculo de profesores.
2. Cada persona del círculo escribe/plantea un problema en una hoja que colocará doblada sobre la mesa de forma que los demás vean el problema planteado.
3. Cada persona del círculo ofrece/vende una solución al problema planteado, y el comprador, sin discusiones ni debates, compra aquellas soluciones que a su juicio le convencen.
4. Se van planteando sucesivamente los problemas de cada miembro del círculo.



ACTIVIDAD 45 Compañeros carismáticos

Piensa en los compañeros de trabajo que *mejor* te caen. ¿Por qué te caen bien?
¿Qué te dicen? ¿Qué te transmiten? ¿Qué te hacen sentir?

- El profesor..... me transmite
- La profesora..... me transmite
- El profesor..... me transmite

Piensa en los compañeros de trabajo que *peor* te caen. ¿Por qué no te caen bien?
¿Qué te dicen? ¿Qué te transmiten? ¿Qué te hacen sentir?

- El profesor.....
me transmite
- La profesora.....
me transmite
- El profesor.....
me transmite

¿Qué transmites a los compañeros a los que caes bien?:

¿Qué crees que transmites a los compañeros a los que caes mal?:

¿Cómo podrías cambiar las relaciones negativas y transmitir diferentes sensaciones?:

LA CREACIÓN DE UN CLIMA POSITIVO DE TRABAJO: REDES FORMALES E INFORMALES

En un centro educativo hay multitud de redes formales e informales que, entrelazadas e interactuando entre sí, conforman el clima de centro que determina la calidad de las relaciones y su grado de satisfacción.

Una **red formal** es la que está formada por miembros de una organización unidos mediante una estructura institucionalmente prefijada y jerarquizada y unas funciones orgánicamente establecidas, por lo cual las relaciones en ellas se ciñen a un guión bastante rígido. Ejemplos de redes formales son un departamento didáctico o un equipo docente.

Una **red informal** es la que está formada por miembros unidos por vínculos basados en la reciprocidad y la empatía, sin ninguna estructura ni jerarquía que las sostenga. Se van formando paulatinamente y evolucionan en función del balance de satisfacciones o malestares que la red aporta a sus miembros. Ejemplos de redes informales en un centro educativo son los profesores que comparten actividades no profesionales, intereses comunes o una misma visión de la situación profesional del centro.

Ambos canales son complementarios, lo que significa que donde uno no llega, llega el otro. Sobre todo son importantes los canales informales, que siempre acaban por desplegarse cuando los canales formales son insuficientes, incoherentes o inadecuados para satisfacer las necesidades no cubiertas mediante los canales formales. Se podría decir que las redes informales son el aceite que lubrica las redes formales. Lo informal siempre está/aparece, mientras que lo formal, aunque aparentemente está en permanente vigencia, en la práctica hay que construirlo y mantenerlo esforzadamente si no queremos que se degrade su funcionamiento y acaben siendo meros órganos nominales que no funcionan ni aportan nada al colectivo.

EL EQUIPO DOCENTE: UN EJEMPLO DE RED FORMAL DE APOYOS

Entre los diferentes órganos de coordinación didáctica, destaca el **equipo docente**, que representa uno de los más claros ejemplos de redes formales en una organización educativa. Un equipo docente es el conjunto de profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos. Este órgano, que en teoría debería ser un sistema coordinado de apoyos mutuos y de influencias convergentes, en la práctica muchas veces es un ejemplo de discordancias, incoherencias e incomunicación, donde cada profesor hace la guerra por su cuenta, sin coordinación alguna y sin saber qué les ocurre a los demás profesores con el grupo.

Esa grave disfuncionalidad está en el origen de muchos de los problemas que acucian actualmente a los centros, especialmente a los de secundaria, pues es evidente que la ausencia de apoyos mutuos deja desamparados a muchos profesores que, en solitario, no tienen ninguna posibilidad de éxito en su labor de dirigir una clase en condiciones.

Frente a dicha disfunción que tan graves perjuicios causa, existe la posibilidad de formar equipos con criterios unificados. Si es necesario, lo tenemos que hacer posible, para lo cual se han de superar los tres principales obstáculos que lo suelen impedir/dificultar:

1. **El exceso de personas** integrantes del equipo docente, especialmente en secundaria, que dificulta las posibilidades de comunicación y de llegar a acuerdos. Una propuesta que puede servir para superar este obstáculo es la formación de mini-equipos docentes informales, integrados sólo por aquellos profesores que estén dispuestos a unificar criterios y a actuar colectiva y coordinadamente, mediante apoyos mutuos.
2. El **exceso de temática** sobre la que tratar y ponerse de acuerdo. La opción para superar esta dificultad es concentrar los esfuerzos en unificar criterios sólo sobre algunas conductas/ actitudes significativas de los alumnos que, por su recurrencia o su incidencia en el desarrollo de la clase (*conductas-diana*), sean inabordables por el profesor en solitario.
3. La **ausencia de una herramienta de intercomunicación** ágil, económica y sencilla. Este frecuente obstáculo que se da cuando no hay comunicación entre los profesores sobre la marcha de la clase, o cuando a pesar de haberla es demasiado lenta y burocratizada, puede ser salvado mediante el uso de herramientas que cumplan con los requisitos de sencillez de uso y registro, economía de tiempo y facilidad de análisis. Algunas sugerencias pueden ser el *diario del equipo docente*, la *hoja de incidencias*, el *sistema telemático de gestión* (mediante unidades personales conectadas a una unidad central) o la *tabla actitudinal*, que describimos a continuación.

TABLA ACTITUDINAL

- **Qué es.** Es una hoja de registro que tiene como objetivo facilitar el intercambio de información sobre la actitud de sus alumnos entre los profesores miembros de un equipo docente (ED) o un mini-equipo docente (MED).
- **Para qué sirve.** La tabla actitudinal permite conseguir varios objetivos:
 - Intercambiar información sobre la actitud de los alumnos en clase, con el fin de reaccionar colegiada y rápidamente ante las situaciones.
 - Potenciar a todos los profesores, y especialmente a los que mayores problemas de control tienen (profesores *valle*).
 - Facilitar el seguimiento de las medidas conjuntas que el ED/MED aplique colegiadamente.
- **Qué no es.** No es una hoja de anotación de incidencias sobre conductas concretas, que deben ser registradas/reguladas mediante otro procedimiento (unidad telemática, amonestaciones, hoja de

incidencias, diario del ED...). La tabla tiene como objetivo exclusivo concentrar todos los esfuerzos y atención en la modificación de actitudes negativas y en la potenciación de actitudes positivas, que son las que generan más malestar docente y más obstaculizan el desarrollo de la clase, más que en la corrección de conductas aisladas.

- ***Dónde está localizada.*** La tabla debe estar ubicada en un lugar accesible y cómodo, como por ejemplo la sala de profesores, con un lápiz y una goma disponibles, con el fin de anotar actitudes y poderlas corregir cuando se produzcan cambios para mejor o para peor.
- ***Permanencia/vigencia de la tabla.*** El período de uso de cada hoja-registro puede ser variable, pero lo recomendable es que sea sustituida cada período de evaluación o cada trimestre, y se empiece una nueva hoja.
- ***¿Es necesario que todos los profesores del grupo la utilicen?*** No. Aunque lo deseable es que todo el equipo docente siga las mismas pautas, no es imprescindible. La pueden utilizar sólo algunos profesores, formando un MED (min-equipos docentes). Se le puede dar un uso formal-institucional, si su uso forma parte del despliegue logístico oficial del centro y está gestionado por el equipo directivo, o bien darle un uso informal, si varios profesores deciden usarla exclusivamente como vehículo intercomunicador, al margen y en paralelo al funcionamiento oficial del centro. No es indispensable (aunque sí conveniente) ni tan siquiera que el tutor forme parte del mismo: basta que uno de los profesores que lo utilicen asuma el papel de coordinador del MED.

Los atributos que potencian su eficacia son los siguientes:

- Es económica, pues permite ahorrar en burocracia, tiempo requerido y personas implicadas.
- Es rápida, pues permite que el ED/MED reaccione de forma inmediata ante las actitudes significativas anotadas.
- Es proactiva, porque usa la información para cambiar rumbos y actitudes inapropiadas.
- Da una visión transversal (interprofesores) de la actitud de cada alumno, lo que permite tener una perspectiva más amplia y objetiva, al poder comparar la percepción propia sobre los alumnos con la percepción que otros profesores tienen sobre los mismos.
- Inyecta poder a todos los profesores que la utilizan, pues permite la adopción de medidas conjuntas y evita enfrentamientos personales profesor-alumno, al colectivizar y despersonalizar las medidas.

Algunas cuestiones acerca de su utilización:

- ***¿Se debe anotar todos los días?*** No. Solamente cuando se ven actitudes significativas consolidadas en los alumnos; además, una vez anotadas, no se vuelve a registrar nada mientras el alumno no cambie significativamente su actitud.
- ***¿Se debe anotar sobre todos los alumnos?*** No. Solamente se deben hacer anotaciones sobre los alumnos que muestran una disposición/actitud significativamente positiva o negativa y que requieren una reacción conjunta del ED.
- ***¿Por qué anotar con abreviaturas?*** Por economía de esfuerzos. A la larga, lo complicado no funciona, por lo que hay que reducir al mínimo el trabajo adicional del profesorado para que se mantenga en el tiempo el uso de este recurso.
- ***¿Qué abreviaturas conviene utilizar?*** Las que el ED decida, pero conviene centrarse en categorías actitudinales básicas. En el [cuadro 8](#) se recogen algunas posibilidades.

Cuadro 8. Actitudes de los alumnos en clase

ABREVIATURAS	ACTITUDES
MM	Muy mala actitud. No trabaja nunca y molesta siempre. No hace caso nunca al profesor.
M	Mala actitud. Apenas trabaja, molesta a menudo y no suele hacer caso al profesor.
B	Buena actitud. Se comporta y trabaja aceptablemente, independientemente de su rendimiento.
BB	Excelente actitud. Se comporta y trabaja siempre, independientemente de su rendimiento.
NT	Se comporta, pero no trabaja.
↗	Está mejorando su actitud.
↘	Está empeorando su actitud.

Los agentes que deben intervenir en la gestión de la tabla actitudinal son tres, y habrá que delimitar sus funciones a fin de distribuir compensadamente las tareas y no sobrecargar a ninguno de ellos. También será necesario un cuarto agente para-escolar. Son los siguientes:

1. **Los profesores** de las diferentes materias, con la misión de anotar en la tabla las actitudes del alumnado.
2. **El tutor**, con una triple misión que no le supone nuevas cargas, sino que las simplifica respecto de otros instrumentos habituales:
 - Rastrear al menos semanalmente la tabla actitudinal con el objetivo de detectar actitudes problemáticas sobre las que actuar.
 - Mantener entrevistas con alumnos y/o familias con el fin de reconducirlas.
 - Mantener entrevistas semanales con la jefatura de estudios, para informarle de las gestiones realizadas (entrevistas, advertencias, compromisos) y sugerir, en los casos en que no haya obtenido resultados satisfactorios, la conveniencia de intervención del equipo directivo.
3. **El equipo directivo** (en primera instancia jefatura de estudios), con la doble misión de:

- Mantener un rastreo semanal paralelo al de los tutores.
 - Adoptar medidas de mayor calado a nivel directivo o del consejo escolar, si fueran necesarias (entrevistas, advertencias, compromisos, sanciones). Por primera vez, aparece la posibilidad de aplicar sanciones.
4. **Las instituciones sociales**, a las que se debe implicar para que atiendan mediante especialistas a los alumnos que presentan una problemática supraescolar:
- Salud mental. Encargada de atender a alumnos con problemática médica psicológica y psiquiátrica.
 - Policía. Encargada de atender a alumnos en situación de riesgo o de delincuencia manifiesta.
 - Fiscalía de menores. Encargada de atender a alumnos con problemas judiciales.
 - Atención familiar. Encargada de atender a familias desfavorecedoras del desarrollo de los hijos.
 - Atención social. Encargada de atender entornos sociales de riesgo.

Actuación del equipo docente según la casuística

Las medidas que adoptarán los tres agentes implicados (ED, tutor o equipo directivo) variarán en función de la gravedad y alcance de las actitudes de los alumnos, según la siguiente casuística:

- **Actitud negativa de uno/ varios alumnos con un solo profesor.** Se puede deber a un problema de incompatibilidad entre ambos o a una falta de poder del profesor sobre el alumno. En ambos casos, el tutor puede mediar entre el alumno y el profesor, proponiendo acuerdos y actuando como garante/vigilante del cumplimiento de los mismos. También algún profesor con carisma y ascendencia puede ser un buen candidato para mediar en ayuda de algún compañero en apuros o tutelar individualmente a alumnos especialmente conflictivos.
- **Actitud negativa de un alumno o de varios alumnos con varios profesores.** Si la actitud negativa se da sólo con algunos profesores, éstos pueden intervenir en forma de miniequipo docente para fijar límites conjuntamente, o para convocar al alumno y hablar conjuntamente con él, con el fin de realizar advertencias conjuntas («En nuestra clase no te vamos a permitir...») o para conseguir compromisos por parte del alumno con todos ellos.
- **Actitud negativa de un alumno o de varios alumnos con todos/la mayoría de profesores.** En estos casos de problemática generalizada, es fundamental su rápida detección e inmediata reacción, lo que resulta más fácil con un mecanismo de intercomunicación como la tabla actitudinal. Cuando se ha detectado previamente una actitud negativa generalizada de un alumno en prácticamente todas las materias, el tutor debe tomar las riendas (con la colaboración de la jefatura de estudios) y mantener

una entrevista con el alumno, emplazándole a una mejora, advirtiéndole de la imposibilidad de continuar con la misma actitud, e invitándole mediante advertencias o compromisos a un cambio en un plazo corto de tiempo. Conviene en estos casos difíciles el apoyo inmediato del equipo directivo si no hay resultados patentes en los días siguientes.

- **Actitud negativa generalizada del grupo con algún profesor en concreto.** Casi siempre se suelen deber los problemas a una falta de poder/influencia del profesor, pero también se puede dar el caso de falta de empatía o una actitud poco entregada y arisca por parte del profesor, generalmente con un perfil de interés exclusivo por la tarea y despreocupación por las relaciones y problemas de sus alumnos, o bien por una falta de compromiso. En el caso mayoritario de falta de control del profesor, lo más apropiado es formar un miniequipo docente con uno o varios profesores con poder y hacer un seguimiento conjunto de la marcha de la clase en todas las materias («Vamos a llevar un seguimiento conjunto de las incidencias en nuestra clase, lo gestionaremos colectivamente y adoptaremos medidas vinculadas...»).

- **Actitud negativa generalizada del grupo con todos los profesores (o la mayoría).** Este problema requiere la intervención decidida y rápida del equipo directivo en paralelo con el tutor, pues las medidas que hay que adoptar son de mayor calado. Algunas decisiones pueden ser las siguientes:

- Condicionar la permanencia de algunos alumnos en el grupo a un cambio de actitud, apuntando la posibilidad de que algunos sean trasladados de grupo si no cambian.
- Adopción de medidas sancionadoras cautelares a los que alteren la convivencia y se nieguen tajantemente a cambiar.
- Entrevista de una pequeña comisión formada por un directivo, el tutor, un profesor con carisma y un padre/madre de algún alumno, constituyéndose en comisión encargada del seguimiento del grupo.

- **Actitud significativamente positiva de un alumno con algún profesor en particular.** Si algún profesor mantiene una buena relación con algún alumno difícil, conviene indagar el tipo de trato que le dispensa y las estrategias que suele utilizar (disciplina estricta, empatía, negociación...), con el fin de intentar imitarle. Se han de reconocer y difundir las actitudes positivas a padres y al resto de los alumnos, si ello no conlleva animadversión por parte de los compañeros. El tutor puede proponer al alumno un compromiso progresivo de ampliación de la actitud positiva a otras materias, como una mancha de aceite que se va extendiendo paulatinamente.

- **Actitud significativamente positiva de un alumno con la mayoría de profesores.** Lo fundamental en estos casos es resaltar su buena actitud, ligándola al esfuerzo y reconociendo lo positivo, que a menudo se soslaya y queda oculto por lo negativo.

Cuando un alumno persiste en su actitud negativa tras las entrevistas pertinentes, haciendo caso omiso a las advertencias e incumpliendo o no aceptando los compromisos que se le han propuesto, el siguiente eslabón en la aplicación de consecuencias debe ser la aplicación de sanciones, sin perder de vista el carácter formativo de la medida, que no debe perseguir otro objetivo que conseguir un cambio de actitud en el alumno. No obstante, una vez decidida y comunicada la sanción pertinente, el alumno debe saber que puede detener la sanción comprometiéndose a cambiar y dando pruebas fehacientes de ello, pero sólo si es el alumno el que lo pide y da pruebas inmediatas de que lo va a cumplir («No me prometas nada: dame pruebas»). En el **cuadro 9** se muestra una plantilla de tabla actitudinal.

Por ejemplo, en una relación recién iniciada con una persona desconocida, en los primeros intercambios intentamos formarnos una idea de cómo es a partir de las señales no verbales y los mensajes verbales que va emitiendo (percepción abajo-arriba), mientras que con personas conocidas el proceso funciona básicamente a la inversa, es decir, vamos dando sentido a los mensajes en función de la imagen molar que hemos construido previamente del otro (percepción arriba-abajo). Esto explica que, en la mayoría de ocasiones, los intentos por proyectar una imagen favorable de sí mismo sean estériles. Parece que nos regimos por el siguiente principio comunicativo:

✓ *Según lo que dices y haces, adivino lo que eres; según lo que eres, adivino lo que piensas y sientes, y me sobra lo que dices y haces.*

- *Lo que se dice* (el mensaje). Debe ser fiable, ameno, claro, inteligible y rentable emocionalmente, partiendo de un buen conocimiento de lo que el otro quiere oír y de qué quiere hablar. No se debe olvidar que el 70% de lo que se capta es información no verbal, que ayuda a suponer y deducir, analizando el volumen de voz, la entonación, la velocidad y claridad en el habla o las interrupciones, entre otras variables no verbales.
- *Por qué se dice* (el objetivo). Los grandes comunicadores tienen claros los objetivos que hay que conseguir (Bandler y Grinder, 1997), además de generar muchas respuestas posibles entre las cuales poder elegir la más adecuada (si siempre analizas las cosas desde el mismo punto de vista, siempre se te ocurrirán las mismas ideas).
- *Lo que se hace*. Dada la importancia de la información no verbal, hay que prestar atención a lo que se hace y a las señales no verbales que emitimos, pues es la fuente primordial de información para el oyente. Galloway dice que los alumnos juzgan a sus profesores más por lo que no dicen verbalmente que por sus palabras. Las señales no verbales sirven respecto a los mensajes verbales a los que acompañan, para reemplazarlos (una mirada amenazante, un gesto amigable), repetirlos, enfatizarlos o contradecirlos.
- *Lo que se hace sentir*. Los mensajes raramente dejan indiferente al oyente. Casi siempre se están provocando reacciones emocionales, de interés o tedio, de implicación o entusiasmo. Conviene no olvidar que las reacciones emocionales que provoca nuestro discurso es lo que fundamentalmente va a quedar del intercambio, por lo que hay que ir comprobando qué estamos transmitiendo más allá de las palabras y ajustar el mensaje a dichas reacciones para que la relación se mantenga operativa.
- *Lo que se entiende*. Los mensajes no son recibidos por el oyente como copias fidedignas que reproducen fielmente las intenciones del emisor, sino que el oyente construye sus propios significados a partir de una mezcla de lo que el emisor quiere expresar, cómo lo expresa (claridad o facilidad para hacerse entender), la personalidad del oyente, su capacidad de comprensión y de captación de señales verbales y no verbales (gestos, miradas, ironías, dobles intenciones, silencios prolongados...), y las experiencias previas en intercambios similares con la misma persona principalmente, pero también con otras.
- *A quién se le dice*. Es necesaria la percepción del otro para que el mensaje produzca los efectos deseados. No podemos hablar a todos de la misma manera, pues los otros están continuamente cambiando nuestra conducta con su forma de respondernos y con las expresiones con que reciben nuestros mensajes.

La comunicación profesor-alumno

El entendimiento mutuo entre el profesor y sus alumnos requiere construir vías de

comunicación que permitan la transmisión fluida de mensajes y emociones positivas por un lado y la capacidad de resolver creativamente disputas por otro. El profesor está inmerso en un continuo torrente de transmisión de emociones que le van acercando o alejando de sus alumnos, pues cuando se le dice algo a un alumno, siempre tiene un carácter constructivo o destructivo para su dignidad.

A veces, sin intención y sin percatarnos conscientemente, colamos sarcasmos o comentarios cargados emocionalmente a los que nosotros no damos ninguna importancia, pero que sin embargo nuestro interlocutor interpreta como ofensivos o irrespetuosos. Evitar heridas y humillaciones, así como malestares innecesarios, es un peaje que hay que pagar para mantener y potenciar la relación. El profesor tiene la capacidad de poder inducir un ambiente en el que todos estén a gusto (incluido él), teniendo como base el respeto y la empatía como colofón («yo estoy bien, tú estás bien», en términos prestados del análisis transaccional, como se muestra en el [cuadro 10](#)).

Esta corriente continua de circulación de emociones entre profesores y alumnos está permanentemente creando puentes o barreras que van facilitando/dificultando los mensajes que se emitan posteriormente. Mientras que un clima de distensión permite corregir errores sin caer en la crispación, el distanciamiento y las barreras y vacíos de comunicación preparan las bases para que cualquier pretexto dispare las alarmas y sirva como detonante de problemas graves de convivencia. Algunas sugerencias útiles para optimizar la comunicación son las siguientes:

Cuadro 10. Actitudes interpersonales

ACTITUDES HACIA LOS OTROS	
YO ESTOY BIEN, TÚ ESTÁS BIEN	<ul style="list-style-type: none"> ● Buen concepto de sí mismo y de los demás. ● Resuelve los problemas de forma constructiva. ● Establece relaciones funcionales con las personas con las que convive (profesores, alumnos, padres).
YO ESTOY BIEN, TÚ ESTÁS MAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Buen concepto de sí mismo, pero no de los demás. ● Cree que los demás le perjudican, los otros tienen la culpa. ● Si no fuera por los demás, todo iría bien. ● Nadie tiene nada que enseñarme. Ya sé demasiado. ● Soy el mejor, el más actualizado, el más eficaz. ● Relaciones inadecuadas. ● Él es la víctima. Comportamiento paranoide.
YO ESTOY MAL, TÚ ESTÁS BIEN	<ul style="list-style-type: none"> ● Bajo concepto de sí mismo, pero no de los demás. ● No sabe, no puede, no tiene. Los otros saben, pueden, tienen. ● Depresivos. ● Todo pasa por su culpa. Cree que no sirve.
YO ESTOY MAL, TÚ ESTÁS MAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Bajo concepto de sí mismo y de los demás. ● Genera desinterés por el trabajo y por la vida. ● La escuela es un asco. Nadie se forma, ni se interesa, el nivel cada día es más bajo. ● Catastrofismo. La cosa está mal, el futuro peor.

- *Dejar hablar escuchando activamente*, permitiendo que los alumnos puedan expresar sus opiniones, emociones y quejas asertivamente, sin adoptar una postura pasiva y conformista, pero sin caer tampoco en una actitud victimista o agresiva. Es importante evitar la tendencia a hablar mucho y escuchar poco, pues lo fundamental es hacer al otro sentirse escuchado y comprendido, mirando y dando señales de asentimiento y respetando el turno de palabra sin atosigar ni agobiar al otro.

- **Participar en las alegrías** de la clase, compartiendo el humor y el distendimiento.
- Fomentar el **diálogo y el debate**, aceptando las divergencias y cultivando la tolerancia a las opiniones diferentes.
- Cuando se intentan conseguir cambios en la otra persona, es preferible centrarse en las conductas que en hacer afirmaciones generalizadoras. Al **alabar**, centrarse en la conducta más que en la persona, y al **criticar**, centrarse en lo observable y lo presente, no perdiendo de vista la intención constructiva.
- **Evitar vacíos** prolongados, procurando mantener cierta constancia en la comunicación hablando regularmente con los alumnos sobre temas diversos, tanto relacionados con asuntos académicos como informales o personales (la marcha de la clase, conversaciones informales, quejas, pequeños logros...).
- **Ser breve** en los discursos, no abusando de las explicaciones orales.
- Cuidar el **tono de voz**, procurando que sea firme y relajado a la vez, y evitando cualquier atisbo de ansiedad.
- Mantener **atención visual**, mirando a los ojos con franqueza y sinceridad, transmitiendo confianza.
- Usar el **humor y la distensión**, pero sin aparentar falsedad ni forzar gracias inoportunas.
- **Describir**, mejor que juzgar.
- **No querer ganar siempre**, es decir, no querer salir airoso de todos los trances. Para ganar la guerra no hay por qué ganar todas las batallas.
- Tener en cuenta que en algunas ocasiones, con conflictos y emociones negativas, es **el tiempo** el que **puede disolver** los que no se pueden resolver.
- **Revisar el estilo comunicativo** habitual (amistoso, distante, protocolario, autoritario, sarcástico, directivo, igualitario, temeroso...) y corregirlo cuando no da resultados positivos. Lo ideal es adoptar un estilo asertivo que describa la conducta que nos ha molestado y las emociones negativas experimentadas, dando al otro alguna pista sobre las consecuencias positivas que se derivarían del cambio de conducta.
- Usar tácticamente el **reconocimiento** y el **agradecimiento** para consolidar cambios en positivo.
- Mantener una **actitud respetuosa** en todo momento para poder exigir el mismo respeto a cambio.
- Evitar discusiones y mirar hacia el futuro, buscando **soluciones** y huyendo de culpas y reproches.
- Cuidar la imagen molar que se transmite, que podríamos asimilar al concepto de **fama o reputación**.
- Utilizar tanto **refuerzos verbales** (halagos, nombrar, ayudas, conversaciones amigables) como **no verbales** (distancia, contacto físico y visual, gestos de aprobación, expresiones faciales).
- Saber **cambiar de tema** cuando se intuye que empieza a ser aburrido o vemos señales de distracción del interlocutor.
- **Preguntar sobre el otro**, hablar sobre él.
- **Dejar** algunas **pausas** para la reflexión sin llenar silencios, pero sin que se alarguen demasiado creando situaciones incómodas.



ACTIVIDAD 46 Comunicando con la boca cerrada

Intenta en una clase transmitir emociones sin hablar, mediante gestos y expresiones faciales. Puedes utilizar cualquier tipo de medio no verbal:

- Sonrisas.
- Gestos de reconocimiento, aprobación, agradecimiento, desaprobación, firmeza, invitación a iniciar una tarea...
- Palmaditas en el hombro.

Hablar, lo mínimo. Haz lo mismo utilizando la comunicación verbal, pero intentando transmitir emociones con frases muy cortas y concentradas.

Escucha activa

En los procesos comunicativos, uno de los aspectos más estudiados ha sido la escucha activa, entendida como la actitud comunicativa centrada en hacer que el otro se sienta escuchado. La importancia de la escucha activa se debe a que en muchas interacciones sólo nos escuchamos a nosotros mismos, adoptando el papel de *oyente indiferente* que, en vez de escuchar, transmite señales de desinterés y de desvinculación emocional con el interlocutor. Esta indiferencia atencional suele ir acompañada de la adopción de un papel de *hablante dominante*, que intenta acaparar todo el protagonismo y está más pendiente de recuperar el turno de palabra que de escuchar, ocupándose de sí mismo, sin prestar atención a los demás y volviendo continuamente sobre sus propios comentarios y argumentos («No te pienso escuchar, pero escúchame tú a mí»). Lo que me ocurre a mí es esencial y lo que le ocurre al otro es banal.

Frente a esta ausencia de escucha, está la actitud de intentar comprender antes de intentar que nos comprendan. La escucha activa supone entender los mensajes verbales y no verbales que transmiten los demás, percibir los pensamientos, sentimientos y creencias que nos intentan comunicar, y no dejar que nuestros pensamientos o suposiciones disminuyan nuestra capacidad de apreciar lo que están intentando comunicar (¿qué me quiere decir?). Ello no significa estar de acuerdo, sino más bien validar y dejar constancia de que hemos comprendido el mensaje y que lo respetamos, independientemente de que estemos o no de acuerdo. Se trata, en suma, de dar lo que nos gustaría recibir de los demás: que nos traten con aprecio, respeto y justicia, y que nos escuchen con tranquilidad y sinceridad.

Técnicas de escucha activa

- *Mostrar interés* preguntando y atendiendo sinceramente.
- Intentar *comprender*, reformulando lo que nos dicen, sin interrumpir y parafraseando.
- Hacer comentarios reveladores de *empatía*, como alegrarse, opinar, mostrar simpatía.
- Hacer comentarios de *validación*, como que se ha comprendido, aunque no se esté de acuerdo.
- Crear un *clima* agradable y relajado.
- Tomarse el *tiempo* necesario para escuchar, no tener prisas por hablar.
- *No anticipar* conclusiones ni adivinar intenciones.
- Mantener un *contacto ocular* frecuente con el que habla.
- Afirmar con la *cabeza*, decir sí.
- Mantener un *tono y ritmo de voz* adecuado, pausado.
- Dejar de vez en cuando *pausas* para animar a hablar al otro.
- Mantener al que habla en el *centro de la atención*.
- *Resumir* o reafirmar lo que dice el otro de vez en cuando.
- *Responder a los sentimientos* que hay detrás de las palabras más que a éstas.
- *Eco*: repetición textual de lo dicho por el interlocutor.



ACTIVIDAD 47 Ejemplos de escucha activa

Piensa en las conversaciones que sueles mantener con una persona que te haga sentir escuchado y comprendido. ¿Qué dice (interrogar, interrumpir, afirmar, parafrasear...) y hace (escuchar, gestos, miradas, silencios...) para hacerte sentir así?

- Dice:
- Hace:

Piensa en las conversaciones con una persona que no te haga sentir escuchado. ¿Qué dice (interrogar, interrumpir, afirmar, parafrasear...) y hace (escuchar, gestos, miradas, silencios...) para hacerte sentir así?

- Dice:
- Hace:

- **Reformulación:** expresar de forma breve y personal lo dicho por el interlocutor («Si no te he entendido mal, lo que quieres decir es...»). Se puede usar esta técnica para finalizar la conversación, para revisar un tema, para centrarlo o para aclarar algo que no entendemos.
- **Reflejo de sentimientos:** expresar el sentimiento del interlocutor. Sentir como él siente, ser un espejo, empatizar («Me hago cargo de...», «Te noto...», «Me imagino que te sientes...»).
- **Aperturas.** Invitar al otro a seguir hablando formulando preguntas abiertas (que no puedan ser contestadas con monosílabos o lacónicamente con un sí o un no) o cerradas («¿Cuándo?», «¿Quién?», «¿Qué te ocurre?»...).
- **Formular mensajes yo** («Me gustaría...», «Me siento...») cuando sean oportunos y haya que hacer ver al otro que uno también tiene sentimientos y derecho a ser escuchado.
- **Evitar afirmaciones generalizadoras y excluyentes (expresiones todo-nada)**, pues polarizan, exageran y garantizan la ruptura de la comunicación efectiva. Cuando se eliminan estos mensajes que

incluyen las palabras «siempre», «nunca», «todos» o «nadie», el tono conversacional se vuelve más aceptante.

Obstáculos de la escucha activa

Las recomendaciones en positivo para mantener una actitud de escucha activa, hemos de complementarlas con una vigilancia sobre los posibles obstáculos que la pueden dificultar. Algunos de estos obstáculos son:

- *Oír sólo lo que nos interesa*, desconectando de lo que importa a los demás.
- Caer en *prejuicios y filtros distorsionadores*, como los estereotipos (siempre, nunca...), mecanismos de proyección («Estoy harto de...», «Tú siempre piensas/haces...»), efecto halo («Lo que yo te decía», «¿Vés como tengo razón?») o percepción selectiva (se ve sólo lo que se espera ver).
- *Simular* una falsa actitud de escucha.
- Poner *barreras físicas o intelectuales* a la comunicación (excesiva distancia, uso de un lenguaje demasiado técnico o rebuscado...).
- *Excitación emocional excesiva* (crispación, ansiedad, tensión...).
- *Réplicas constantes* que no dejan hilar un discurso completo al otro.
- Dar *muestras* ostensibles *de aburrimento* y falta de atención.
- *Polemizar* en vez de dialogar.
- *Preparar anticipadamente las respuestas* sin atender a los argumentos ajenos.
- *Centrarse* sólo *en los fallos* y puntos débiles del otro.
- *Buscar dobles intenciones* o intereses ocultos, sin pruebas y dejándose llevar por los prejuicios.
- *Rechazar cualquier opinión contraria*, por venir de quien viene.
- *Hablar en términos absolutos y tajantes*, sin dar opción a las opiniones diferentes y sin preocuparse de los sentimientos y opiniones de los demás.
- *No expresar emociones*.

Circuitos de comunicación negativa

Hay algunas rutinas comunicativas que entrañan peligros para las relaciones, pues conducen a patrones generadores de malestar. Algunos ejemplos son los siguientes:

- *Cotilleos*. Se habla públicamente de comportamientos y actitudes privadas, siendo un poderoso mecanismo de control social con una fuerte carga corrosiva. En los centros, las llamadas privadas por teléfono o los apartes para criticar a compañeros pueden ir minando el ambiente encubiertamente, sin usar las quejas directas ni los enfrentamientos frontales, sino más bien a través de engaños, críticas malévolas o medias verdades. Desfiguran la realidad y cultivan el malestar docente, incrementando las dosis de desconfianza y los recelos mutuos, con lo que se frenan las posibilidades de avance y mejora. La maledicencia va convirtiéndose en el foco de las conversaciones y se llenan los intercambios comunicativos de emociones negativas. Es una vía habitual utilizada por los

contralíderes con el fin de ganar poder propio y minar el ajeno.

- **Rituales.** Son conductas repetitivas que han perdido su valor adaptativo para mantener un significado meramente simbólico. Pueden ser rituales de acceso (acercamiento o alejamiento), de confirmación, de evitación, de mantenimiento, de ratificación, de reparación... Influyen mucho en la determinación del clima social del centro, y cumplen con el principio de economía al aplicar experiencias pasadas a situaciones del presente.
- **Agresividad.** Puede manifestarse en forma de insultos, amenazas, agresiones o ataques frontales, pero también de acusaciones, rechazos u hostilidad latente. El malhumor constante («Parece que le debamos algo»), los sarcasmos, el victimismo o las intimidaciones ponen al otro a la defensiva y generan un malestar que acaba volviéndose contra uno.
- **Indiferencia.** Viene marcada por el distanciamiento, el ninguneo, la escasez de relaciones, la soledad, la timidez o la ansiedad social.
- **Ocultamientos.** Se concretan en forma de desconfianza, engaños, falta de sinceridad, secretos, insolidaridades, falsas apariencias o mentiras.
- **Sumisiones.** Suponen una forma de adicción afectiva provocada generalmente por una búsqueda compulsiva de reconocimiento. Dependencia excesiva del otro, pasividad, demandas excesivas, falta de responsabilidad y autonomía.
- **Egocentrismo.** Con frecuencia, la ansiedad y defensividad generan egocentrismo y mentalidades cerradas, reduciendo la tolerancia. El otro debe oír, entender y aceptar lo que se le dice como válido. Lo contrario del egocentrismo es la adopción de perspectivas (capacidad de comprender la situación desde el punto de vista de otra persona), que lleva a una mentalidad abierta.
- **Críticas hostiles.** Como se ha visto en otro momento, conviene no perder de vista que nadie es perfecto y que, por tanto, no se debería caer en actitudes hipercríticas que desvaloricen al otro ni en proyecciones de culpas propias hacia el otro. Frente a las críticas hostiles generadoras de malestar está la actitud tolerante que plantea demandas razonables y posibles, aceptando fallos indulgentemente.

Estos circuitos negativos pueden ser salvados fundamentalmente mediante tres vías de actuación:

1. Reforzar los circuitos de comunicación positiva.
2. Expresar asertivamente el malestar propio y las necesidades perseguidas.
3. Responder asertivamente al malestar ajeno cuando éste esté injustificado, evitando la escalada de comunicación negativa.

LA EMPATÍA

Si el respeto mutuo es la base sobre la que se asientan las relaciones interpersonales positivas, la empatía supone un paso más, más allá del mero intercambio basado en la reciprocidad. La empatía es una mutua corriente afectiva de signo positivo, basada en la apreciación y el afecto recíproco. Consiste en saber y sentir cómo se siente el otro sin que nos lo diga, para lo cual se necesita la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro, capacidad que se desarrolla evolutivamente tarde y no siempre con éxito por su

complejidad.

Conseguir una relación cálida y gratificante supone añadir a la justicia y la reciprocidad propias de la asertividad, compasión, simpatía, perdón, afecto y comprensión, entre otros valores prosociales. Caer bien, agradar, transmitir afecto, hacer al otro sentirse bien implica mucho más que estar pendiente de los derechos propios y ajenos.

La empatía supone dar prioridad al nosotros sobre el yo y desviar el interés hacia los intereses comunes, superando prejuicios egoístas. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos con los demás, por lo que la referencia a los otros es necesaria para el propio conocimiento. La adopción de perspectivas superadoras del egocentrismo es un requisito fundamental para evitar y resolver los conflictos de forma calmada e inteligente.

A pesar de su carácter decisivo, a algunos profesores no les parece tan necesaria, al pensar que no tienen la obligación de caer bien ni de establecer una relación con el alumnado, compañeros o familias que vaya más allá de la cortesía y la buena educación. Esta actitud convierte en estériles muchos esfuerzos por resolver conflictos, pues el malestar molar tiñe todas las actuaciones moleculares del profesor inhabilitándolas. Es pues lo molar lo que determina la relación profesor-alumno, tal como Emerson (1996) lo indicaba de forma gráfica: «Lo que tú eres resuena con tal fuerza en mis oídos que no puedo oír lo que dices», resaltando la importancia de quién lo dice frente a lo que se dice.



ACTIVIDAD 48 Evaluación de la empatía

Plantéate las siguientes preguntas en relación con tus compañeros de trabajo.

- ¿Cómo te gustaría que te evaluaran/describieran tus compañeros más próximos?
.....
.....
.....
- ¿Y los más alejados?:
.....
.....
- ¿Cómo te relacionas con ellos para que sea probable que te describan de esa forma?:
.....
.....
.....
- ¿Cómo te describirían realmente tus compañeros más próximos?:
.....
.....
.....
- ¿Y los más alejados?:
.....
.....
.....
- ¿Qué actuaciones tuyas hacen que te evalúen de esa forma?:
.....
.....
.....
- ¿Hay diferencias entre la forma en que te describen y la forma en que desearías que te describiesen?:
.....
.....
.....
- Si hay diferencias, ¿qué podrías hacer para que desaparecieran?:
.....
.....
.....

Las relaciones profesor-alumno basadas en la empatía tienden puentes que sirven para evitar brechas relacionales, además de ser una poderosa fuente de influencia sobre

los alumnos. De los profesores de los que tenemos mejor recuerdo, lo importante no es lo que dijeron ni lo que hicieron, sino lo que nos hicieron sentir. Siempre ha habido profesores que han motivado y hecho placentero el aprendizaje. Así pues, es el contagio emocional en que se basa la empatía lo que consigue mayor impacto sobre los alumnos, por encima de la información académica transmitida.

Para mejorar la empatía con los alumnos, el profesor dispone de recursos a los que recurrir:

- Tener presente que no todos los profesores pueden caer bien o igual de bien que otros con una alta capacidad de conexión afectiva, pero siempre hay una posibilidad de mejorar la «fama» propia, comparándose uno consigo mismo y procurando ir avanzando hacia una relación positiva. Acercarse hacia relaciones de empatía y alejarse de la indiferencia y, más aún, del rechazo, debe ser un objetivo de primer orden para cualquier profesor.
- Detectar señales emocionales emitidas por los alumnos e interpretarlas desde su punto de vista.
- Escuchar mucho y activamente.
- Adoptar una actitud ante los alumnos de cercanía, sensibilidad, sintonía (no implica estar de acuerdo) y disponibilidad.
- Crear un clima de confianza, evitando recelos.
- Conocer y comprender a la persona que hay detrás del rol de alumno. Interesarse por la persona, separando lo académico de lo personal.
- Mantener conversaciones informales en paréntesis que aparezcan espontáneamente en las clases.
- Un minuto de escucha. Dedicar un minuto a escuchar a cada alumno regularmente (cinco alumnos por día).
- Cerrar heridas, tender la mano, perdonar, zanjar cuentas pendientes.
- Pensar en cómo era mi profesor preferido y cómo nos gustaría ahora que fuera nuestro profesor y actuar en consecuencia.
- Equilibrar mensajes: yo, tú, nosotros.
- Ver lo bueno del malo. Ver lo positivo, especialmente del que nos cae mal, atenuando diferencias y centrándonos en las similitudes.
- Sugerir, mejor que recriminar.
- Cuidar el primer contacto no improvisándolo, porque tiene consecuencias importantes, y porque no hay una segunda oportunidad de causar una buena primera impresión.
- Acabar amistosamente las conversaciones.
- Expresar sentimientos al finalizar las clases: hoy me ha gustado/no me ha gustado...
- Ejercitar la adopción de perspectivas. Ponerse mental y emocionalmente en el lugar de:
 - Un alumno flojo sin posibilidades académicas.
 - Un alumno con circunstancias complicadas en casa.
 - Un alumno que se aburre en clase.
 - Un profesor quemado.

- Unos padres impotentes ante el hijo.
- ...



ACTIVIDAD 49 Autoanálisis de las habilidades sociales

A continuación encontrarás una serie de conductas frecuentes en los intercambios sociales. Valora tu nivel de competencia en cada conducta como satisfactoria o mejorable.

Busca estrategias para mejorar las competencias deficitarias y propone objetivos concretos a corto plazo.

HABILIDADES SOCIALES QUE POSEO...	SATISFACTORIO	MEJORABLE
Escuchar.		
Agradecer.		
Iniciar una conversación.		
Mantener una conversación.		
Hacer un cumplido.		
Pedir ayuda.		
Ofrecer ayuda.		
Ayudar.		
Presentarse.		
Dar instrucciones.		
Pedir instrucciones.		
Convencer a los demás.		
Dejarse convencer.		
Participar.		
Expresar sentimientos.		
Comprender sentimientos de los demás.		

Enfrentarse al enfado de otro.		
Defenderse de ataques ajenos.		
Compartir algo.		
Negociar.		
Defender los propios derechos.		
Responder a bromas.		
Bromear.		
Evitar entrar en discusiones.		
Formular una queja.		
Responder a una queja.		
Defender a un compañero.		
Superar un fracaso.		
Responder a una acusación.		
Hacer frente a las presiones del grupo.		
Tomar decisiones.		
Establecer un objetivo.		
Informarse.		
Resolver problemas.		
...		

Empatía y transferencia afectiva: sintonía e irradiación afectiva

El profesor está condenado a contagiar emociones permanentemente a las personas con las que se relaciona y a ser contagiado por ellas en la misma medida. Hay una corriente continua de transferencia afectiva en una doble dirección:

- *Sintonía afectiva*. Es la capacidad de saber lo que el otro piensa y siente sin que nos lo diga. Se

basa en la observación activa, que consiste en una mirada dirigida inteligentemente, que sabe qué hay que mirar y hacia dónde hay que dirigir la mirada. Incluye la percepción de descontentos, de expectativas y necesidades de los otros, para reaccionar en consecuencia, y sobre todo se manifiesta en las conversaciones informales, donde se puede descubrir con mayor facilidad la persona que hay detrás de los mensajes verbales superficiales.

Para tener una buena sintonía emocional hay que saber interpretar adecuadamente el lenguaje no verbal del otro. En la relación con los alumnos, la mejor vía para llegar a una buena sintonía es aprovechar las conversaciones informales (espontáneas o inducidas) para averiguar qué intereses (qué les gusta), expectativas (qué esperan) y aptitudes (qué se les da bien) tienen.

• **Irradiación afectiva.** Si la sintonía representa la captación de emociones, la irradiación afectiva es la capacidad de transmitir emociones a los demás. Es una forma de influencia emocional, entendida como capacidad de inducir estados emocionales en los demás y de maniobrar eficientemente con las emociones ajenas.

Un componente importante de la irradiación afectiva es la *diplomacia*, o pericia para desenvolverse bien con personas difíciles y situaciones tensas, sabiendo hacer jugadas pro-sociales que mantengan o potencien las relaciones. El sentido del humor y las expresiones de afecto, tales como la sonrisa, un tono suave de voz o el contacto visual directo, son ejemplos de factores que facilitan la cercanía emocional. También el reconocimiento de errores y la capacidad de pedir disculpas o de pedir u ofrecer ayuda contribuyen a irradiar emociones positivas que redunden en un estrechamiento de las relaciones más allá de lo estrictamente profesional.



ACTIVIDAD 50 Emociones y situaciones

Haz una lista de emociones que experimentas con frecuencia. Anota junto a cada una de ellas una situación reciente en la que hayas experimentado dicha emoción:

- | | |
|----------------------|------------------|
| • Emoción: alegría. | Situación: |
| • Emoción: ira. | Situación: |
| • Emoción: tristeza. | Situación: |
| • Emoción: | Situación: |

Piensa, para cada situación provocadora de emociones negativas, una reacción diferente que podrías adoptar en el futuro para experimentar una emoción positiva o, al menos, para no experimentar una emoción negativa:

.....

.....

.....

.....

.....

EL PROFESOR GESTOR DE CONFLICTOS

El manejo de incompatibilidades

Aunque deseable, un clima totalmente armónico y sin incidentes es pura utopía, por lo que hay que tener previstas estrategias para manejar adecuadamente conflictos interpersonales y tácticas para manejar eficientemente las incompatibilidades con otros compañeros que a buen seguro van a aparecer. El profesor, aunque lo intente, no puede permanecer impasible ante lo que ocurre, y acaba instalándose inevitablemente ante los problemas relacionales en una de estas dos alternativas:

1. Contribuir a agravarlos, escalando el conflicto.
2. Ayudar a diluirlos/atenuarlos, invirtiendo en positivo, aunque sea a costa de perder algún litigio que se considera que se tiene derecho a ganar. En ocasiones habrá que decidir si es preferible ganar todas las batallas o mantener la relación.

Las incompatibilidades suelen deberse a conflictos de intereses y a choques de aspiraciones en las que unos obstaculizan la autorrealización profesional de otros, creando cierta ansiedad social que contamina el ambiente y tiñe cada conducta de tensión.

Aunque la mayoría de las veces se pueden solventar los problemas con estrategias basadas en la asertividad y la justicia, en otras se necesitará recurrir a la actitud compasiva para invertir la espiral negativa y reconducir la situación con generosidad.

Hay que cultivar el arte de cicatrizar heridas, permitiendo que los problemas que no somos capaces de evitar o resolver acaben por disolverse. Si ello no fuera posible porque la otra parte mantiene una actitud beligerante, siempre nos queda el recurso de reducir al mínimo el contacto con personas claramente incompatibles, convirtiendo las secantes/choques en tangentes o puntos de rozamiento mínimo, manteniendo una actitud cortés y educada, pero manteniendo una cierta distancia de precaución.

✓ Ante los conflictos: evitarlos; si no es posible, resolverlos; si no es posible, atenuarlos; si no es posible, disolverlos.

Las incompatibilidades tienen una gran capacidad de generar negatividad en el clima de un centro, porque cuando un profesional busca y no encuentra reconocimiento, aceptación y atención de los demás, suele acabar formando parte de circuitos sociales discrepantes que canalizan sus emociones negativas mediante críticas, quejas, rumores o comentarios cargados de tensión. La aceptación de las diferencias personales y la convivencia pacífica de estilos docentes diversos es uno de los pilares imprescindibles para mantener un buen clima social.

Los inevitables conflictos

El profesor de niveles obligatorios, tarde o temprano (más bien temprano), deberá enfrentarse a alteraciones de la convivencia y a problemas de conducta que le van a suponer disgustos si no los afronta con una actitud adecuada. Conviene apuntar algunas sugerencias sobre cómo reaccionar ante ellos para minimizar los efectos negativos que suelen tener para la autoestima y el equilibrio emocional del profesor. Veamos algunas:

- **Percepción de los problemas como retos profesionales.** Implica afrontarlos como episodios profesionales y no necesariamente negativos, sino más bien como una ocasión de enseñar y aprender habilidades sociales deficitarias. Para ello es fundamental actuar desde la calma y acotar en sus justos términos la responsabilidad propia, sin atribuir todas las culpas exclusivamente a los demás (alumnos, familia o compañeros), pero tampoco cargando sobre las propias espaldas todas las responsabilidades de problemas que tienen un origen multicausal.
- **Categorización de los problemas** Un conflicto está causado por deficiencias socioemocionales de los intervinientes (faltas de respeto, autocontrol o empatía, por ejemplo), por lo tanto es ahí donde debemos intervenir si queremos resolverlo. Para ello se precisa cierta capacidad para identificar ante qué tipo de carencia nos encontramos y qué competencias socioemocionales están en juego. Una adecuada categorización del problema y un tratamiento específico para el tipo de carencia socioemocional que hay detrás permite afrontar mejor el problema, evaluando riesgos, salvando barreras, y utilizando todos los recursos a nuestro alcance para lograr soluciones efectivas.
- **Negociación.** Procurar resolver los conflictos flexiblemente y de forma pacífica, teniendo en cuenta las perspectivas de los demás, y estando abiertos a negociar acuerdos válidos para todas las partes implicadas.
- **Asertividad.** Tener la capacidad de decir no y mantenerlo de manera firme y cortés.
- **Pedir ayuda.** Saber identificar cuándo tenemos necesidad de apoyo, y saber pedirlo con humildad o aceptarlo sin complejos cuando nos lo ofrecen.
- **Evitar tratamientos inapropiados.** Cuando se reacciona intuitivamente ante los conflictos es fácil caer en algunos riesgos que conviene evitar:
 - **Vestirlos.** Vestir un conflicto es añadirle aditamentos emocionales negativos fruto de la sobreexcitación que suele acompañarlos, como gritos, amenazas, agresiones o insultos.
 - **Magnificarlos.** Hay profesores que necesitan hacer grandes los conflictos, exagerándolos desmesuradamente y convirtiendo en una tragedia cada problema cotidiano, para lo cual recurren a menudo a términos excesivamente abstractos y a menudo fuera de lugar, como la dignidad o el honor ante conductas disruptivas no demasiado graves.
 - **Implicar a más gente de la necesaria.** La mayoría de conflictos frecuentes y de poca gravedad que se suelen presentar habitualmente deberían gestionarse en el aula, sin necesidad de implicar a más gente. Sólo aquellos problemas que desbordan la capacidad del profesor deben ser derivados a otras instancias. La economía logística de una organización se resiente y disminuye su efectividad si se recurre a más

personas de las necesarias para encargarse de los asuntos rutinarios. Conviene economizar recursos con el fin de utilizarlos cuando se presenten problemas de mayor profundidad.

- *Apostar el resto en cada jugada.* Algunos profesores pierden la perspectiva ante los conflictos cuando convierten pequeños incidentes profesionales en disputas personales en las que sienten su autoestima amenazada, pues consideran equivocadamente que está en juego la propia valía profesional y personal en cada lance.

Un curso académico es como un trayecto de autobús, durante el cual en cada parada suben y bajan problemas diversos, pero lo importante no es quemarse en decisiones pequeñas ni detenerse en cada parada a intentar resolverlo todo, sino llegar en buenas condiciones al destino final y viajar satisfechos. Hay que combinar la atención a los problemas concretos con un enfoque de miras más largas que dé a cada incidencia su valor idóneo.

- *Buscar ganar-perder.* Incurrimos en este error cuando uno busca imponerse a toda costa al otro, pretendiendo dejar claro quién tiene la razón y el poder, en vez de buscar alternativas ganar-ganar, sin vencedores ni vencidos, en las que todas las partes queden satisfechas.
- *Dejarlos sin resolver* (enquistamiento). Consiste en ir dejando pasar los conflictos esperando que vayan desapareciendo por sí mismos, y no interviniendo pensando que si no estallan abiertamente no hay que preocuparse por ellos.

Algunos roles del profesor en la resolución de conflictos

Los profesores suelen adoptar diferentes roles al enfrentarse a los conflictos, cuyo conocimiento facilita el análisis de las situaciones:

- **Mediador.** Busca la solución implicando a las partes para que lleguen a acuerdos y se entiendan, quedándose en un segundo plano e interviniendo sólo lo necesario.
- **Moralizador.** Se basa en sermoneos y discursos moralizantes fomentando una actitud pasiva de los alumnos en la resolución del conflicto.
- **Juez.** Pide explicaciones sobre la situación a las partes implicadas y dicta sentencia decidiendo quién tiene razón.
- **Autoritario.** Se centra en sancionar o dictaminar sobre qué está bien y qué está mal, quién tiene la culpa, qué pena hay que cumplir...
- **Pasivo.** Ignora el conflicto o permanece inactivo ante él.
- **Sumiso.** Cede ante el alumnado, ante la dificultad para imponer su autoridad.

Detectar roles como los descritos u otros parecidos puede ayudar a desenmascararlos

y reconducirlos hacia formas más eficaces de intercomunicación.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

BACH, E.; DARDER, P. (2002): *Sedúcete para seducir*. Barcelona. Paidós.

Interesante libro que nos ayuda a conocer nuestras emociones y a regularlas convenientemente, analizando con mayor concreción algunos aspectos socioemocionales como la convivencia en armonía o la soledad.

BROOKS, R.; GOLDSTEIN, S. (2004): *El poder de la resiliencia*. Barcelona. Paidós.

Trata de la resiliencia o capacidad de superar creativamente las adversidades que nos plantea la vida. Tiene un enfoque práctico y positivo, centrado en la creación de fortalezas personales.

GOLEMAN, D. (2006): *Inteligencia Social*. Barcelona. Kairós.

Complemento del clásico *Inteligencia Emocional* del mismo autor, aporta muchas ideas sobre situaciones sociales habituales y los resortes que las regulan, así como orientaciones sobre cómo encauzarlas en el beneficio propio.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Libro que investiga hacia dónde se dirige la profesión docente, diseccionando áreas profesionales tales como el trabajo en equipo, la capacidad de implicar a alumnos y familias o la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje.

VAELLO ORTS, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana.

Aborda de forma práctica el difícil reto que supone gestionar situaciones y alumnos resistentes ante las propuestas escolares, centrándose en una perspectiva socioemocional del rol docente.

VOLI, F. (2004): *Sentirse bien en el aula*. Madrid. PPC.

Estudia desde una perspectiva realista algunas claves que pueden facilitar al profesor una adaptación al aula eficiente a la vez que placentera, centrándose tanto en la forma de llevar las situaciones cotidianas como en la reflexión sobre la actitud propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERONI, F. (1995): *El optimismo*. Barcelona. Gedisa.
- ÁLVAREZ GALLEGO, E.; FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1991): «El síndrome burnout o el desgaste profesional». *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), pp. 267-273.
- BACH, E.; DARDER, P. (2002): *Sedúcete para seducir*. Barcelona. Paidós.
- BANDLER, R.; GRINDER, J. (1997): *La estructura de la magia (vol. II): cambio y congruencia*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos editorial.
- BELTRÁN LLERA, J. (1994): *Psicología Educacional*. Benidorm. UNED.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- BLAKE, R.; MOULTON, J. (1964): *The managerial grid*. Houston. Gulf Publishing.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- BOURDIEU, P. (1999): *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BRANDEN, N. (1989): *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona. Paidós.
- BROOKS, R.; GOLDSTEIN, S. (2004): *El poder de la resiliencia*. Barcelona. Paidós.
- BURNS, D. (1990): *Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones*. Barcelona. Paidós.
- (2006): *Adiós, ansiedad*. Barcelona. Paidós.
- CALVETE, E.; VILLA, A. (1997): *Programa Deusto 14-16. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao. Mensajero.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó.
- CARLSON, R. (2003): *No te ahogues en un vaso de agua*. Barcelona. Grijalbo.
- CASAMAYOR, G. y otros (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Graó.
- CIALDINI, R. (1984): *The influence: the psychology of persuasion*. Nueva York. Collins.
- COTTRELL, N. B. (1972): «Social facilitation». *Journal of Experimental Social Psychology*, pp. 185-236.
- COVEY, S. (1997): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. Paidós.
- CZIKZENTMIHALYI, M. (1997): *Fluir, flow*. Barcelona. Kairós.
- DYER, W. (2003): *Tus zonas erróneas*. Barcelona. Debolsillo.
- ELÍAS, M.; TOBÍAS, S.; FRIEDLANDER, B. (1999): *Educar con inteligencia*

- emocional*. Barcelona. Plaza y Janés.
- ELLIS, A. y otros (1977): *Manual de Terapia Racional Emotiva*. Nueva York. Springer Publishing.
- EMERSON, R. W. (1996): *Confía en ti mismo*. Barcelona. Ediciones 29.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. (2002): *Corazones inteligentes*. Barcelona. Kairós.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; RAMOS DÍAZ, N. (2004): *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- FONTANA, D. (1989): *Managing stress*. London. Routledge/BPS.
- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- (2005): *Buen trabajo*. Barcelona. Paidós.
- GOFFMAN, E. (1970): *Ritual de la interacción*. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.
- (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- (2006): *Inteligencia Social*. Barcelona. Kairós.
- GORDON, T. (1998): *M.E.T. Maestros Eficaz y Técnicamente preparados*. México. Diana.
- GOTZENS, C. (1997): *La disciplina escolar*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- HALL, B.P. (1995): *Values shift: Personal and Organizational Development*. New York. New York Publications.
- HARRIS, T. (1992): *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona. Grijalbo.
- HILL, N.; STONE, W. (1982): *La actitud mental positiva. Un camino hacia el éxito*. Barcelona. Grijalbo.
- HUÉ, C. (2007): *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza. Mira Editores.
- KYRIACOU, C. (2003): *Antiestrés para profesores*. Barcelona. Octaedro.
- KOHLBERG, L. (1997): *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona. Gedisa.
- MARINA, J. A. (2004): *Aprender a vivir*. Barcelona. Ariel.
- MASLOW, A. H. (1982): *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairós.
- McKAY, M.; FANNING, P. (2002): *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona. MR.
- MEIRIEU, P. (2006): *Carta a un joven profesor*. Barcelona. Graó.
- MENECIER, E. L. (2001): *Mente individual y mente social*. Universidad de Massachusetts.
- PARINELLO, A. (2002): *El poder de la voluntad*. Madrid. Algaba.

- PETERSON, C.; BARRETT, L. C. (1987): «Explanatory style and academia performance among university freshmen». *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 306-607.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M.; VAILLANT, G. (1988): «Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness». *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 23-27.
- RUSSELL, B. (2002): *Lo mejor de Bertrand Russell*. Barcelona. Edhasa.
- RUSSIANOFF, P. (1989): *Para vivir feliz. Cómo romper malos hábitos*. Barcelona. Paidós.
- RUTTER, M.; GILLER, H. (1993): *Delincuencia juvenil*. Barcelona. Martínez Roca.
- SEGURA, M. (2005): *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- SELIGMAN, M. (2004): *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona. Debolsillo.
- SOLOMON, M. (2002): *Cómo trabajar con gente difícil*. Barcelona. Gestión 2000.
- TORRABADELLA, P. (1998): *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional*. Madrid. RBA.
- VAELLO ORTS, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana.
- (2005): *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid. Santillana.
- (2006): *La disrupción en las aulas*. Madrid. MEC.
- (2007a): *Equipos directivos y autonomía de centros*. Madrid. MEC.
- (2007b): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana
- VALLEJO NÁJERA, J. A. (1990): *Conócete a ti mismo*. Madrid. Temas de Hoy.
- VALLÉS, A.; VALLÉS, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.
- (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid. EOS.
- VOLI, F. (2004): *Sentirse bien en el aula*. Madrid. PPC.
- WATZLAVICK, P. (1992): *El arte de amargarse la vida*. Barcelona. Herder.
- WEISINGER, H. (1999): *La Inteligencia Emocional en el trabajo*. Barcelona. Grijalbo.
- (1991): *Nadie es perfecto*. Barcelona. Grijalbo.
- ZACZYK, C. (2005): *Cómo tener buenas relaciones con los demás*. Barcelona. Paidós.

PÁGINAS WEB RECOMENDADAS

<http://convivencia.mec.es>

Interesante página del Ministerio con referencias muy completas sobre bibliografía, recursos, enlaces y actividades de los últimos años.

<http://eaa.educared.net/documentos/habilidades.pdf>

Contenidos variados que aportan recursos y noticias relacionados con competencias sociales y emocionales, entre otras.

<http://educaweb.com>

Página con apartados referentes a la inteligencia emocional que incluye interesantes artículos sobre el tema.

<http://www.edualter.org>

Página que aporta recursos con el objetivo de mejorar una educación transformadora que nos acerque a un mundo más justo.

<http://www.xtec.es/jcollell>

Página con innumerables recursos, especialmente para tratar el acoso escolar.

<http://convivencia.wordpress.com>

Contiene muchos documentos, frases, vídeos, libros comentados y noticias de interés sobre diferentes aspectos de la convivencia escolar, siempre orientado hacia los valores.

<http://haciaunaescuelainclusiva.blogspot.com>

Página del asesor Manolo Vázquez sobre escuela inclusiva que aporta ideas, recursos y bibliografía comentada en defensa de una escuela inclusiva.

www.copoe.org

Página de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y orientación de España. Contiene recursos, noticias, intercambio de opiniones y propuestas educativas de gran interés, además de estar permanentemente actualizada.

Todas las páginas recomendadas se consultaron por última vez el 10 de febrero de 2009.

Índice

Title	2
Copyright	4
Índice	5
Introducción	9
1. El profesorado y las competencias socioemocionales	11
Nuevo escenario, nuevos roles	11
El rol de profesor: competencias docentes	12
Docencia y competencias socioemocionales	14
Argumentos a favor de las competencias socioemocionales en la profesión docente	16
La socialización en la escuela	18
La educación socioemocional	21
Tipos de competencias socioemocionales	22
2. La actitud del profesor	26
Concepto de actitud	26
Finalidades de la actitud	27
Factores influyentes en la actitud	28
Actitud respecto a los elementos del proceso de enseñanzaaprendizaje	33
La actitud resiliente	34
3. Resiliencia: la superación de adversidades	36
Concepto de resiliencia	36
La mentalidad resiliente	38
Resiliencia y competencia	39
Fases y pasos en la conducta resiliente	40
El profesor resiliente: estrategias	41
Transformar las adversidades en desafíos	48
4. El profesor coherente: principios de actuación	55
Principios de actuación versus ensayo-error	56
Catálogo de principios de actuación	56
5. El profesor mentalizado	85
Antes de entrar a clase: la mentalización	85
La misión y la satisfacción	87

Mecanismos de autorreflexión mental: intuición, reflexión y análisis	90
Distorsiones cognitivas: ver las cosas de otra manera	91
6. Autocontrol: el profesor calmado y reflexivo	92
El autocontrol: el dominio sobre sí mismo	92
El profesor calmado: vigilancia del nivel de ansiedad	94
El estilo comunicativo balsámico	97
Actitud táctica del profesor	97
Control periódico del nivel de ansiedad	98
Combatir causas generadoras de ansiedad tóxica	99
7. Autoestima: el profesor mentalmente fuerte	103
Qué es la autoestima	103
Indicadores de una baja autoestima	104
Distorsiones cognitivas: detección de pensamientos tóxicos	106
El estilo atribucional: la explicación de los éxitos y fracasos profesionales	124
8. Habilidades interpersonales del docente	131
Las relaciones del profesor	131
Habilidades del docente que favorecen su relación con el alumnado	136
Habilidades del docente que favorecen su relación con otros profesores	143
Habilidades del docente que favorecen su relación con las familias	152
El respeto mutuo: la asertividad	161
El profesor flexible: la negociación	163
9. El profesor integrado: el trabajo en equipo	165
La importancia de trabajar en equipo	165
La creación de un clima positivo de trabajo: redes formales e informales	168
El equipo docente: un ejemplo de red formal de apoyos	169
Tabla actitudinal La comunicación La empatía	170
El profesor gestor de conflictos	175
Bibliografía recomendada	195
Referencias bibliográficas	196
Páginas web recomendadas	199