

Huellas en los alumnos: La palabra alejada del sentimiento y los pensamientos sin meditar

Marks on Students: The Word Away From Feelings and Thinking Without Mediating

Alba García Barrera

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.
Profesora adjunta de la Universidad a Distancia de Madrid

Resumen

Todo proceso educativo que desee centrarse en la persona, debe comenzar con el intento docente de darse a conocer y a su vez conocer a las personas que tiene delante, al tiempo que les ayuda a conocerse a ellos mismos y entre sí. Dicho intento, al igual que el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra envuelto por la comunicación didáctica. Los alumnos de las etapas obligatorias se encuentran en pleno desarrollo físico, psicológico y afectivo, por lo que son altamente vulnerables a la influencia que el profesor puede llegar a ejercer sobre ellos en el aula, afectando, entre otros aspectos, a su autoestima y su autoconcepto. Personalizar la educación no es fácil y ponerla en práctica entraña algunos riesgos que sin duda hay que saber hacer frente. Este artículo pretende abordar algunos de ellos: el ego docente, la motivación, la prudencia, el etiquetaje, la comunicación didáctica y la afectividad.

Palabras clave: Educación personalizada, comunicación didáctica, influencia del profesor, afectividad, motivación, autoestima.

Abstract

All educational process that want to focus on the person, must begin with the attempt to know oneself and others. The teacher should be released and in turn know the people in front, while helping them to know themselves and each other. This attempt, like the rest of the teaching-learning process, is surrounded by didactic communication. The infant and primary students are in full physical, psychological and emotional development, so they are highly vulnerable to the influence that the teacher can come to exercise them in the classroom, affecting, among other things, self-esteem and self-concept. Customize your education is not easy and practice it involves some risks certainly need to know to cope. This article aims to address some of them: the ego teaching, motivation, wisdom, labeling, didactic communication and affection.

Keywords: Personalized education, educational communication, teacher's influence, emotion, motivation, self esteem.

La educación ayuda a la persona a ser lo que es capaz de ser.

Hesíodo (poeta de la Antigua Grecia)

1. INTRODUCCIÓN: CONOCIENDO A LA PERSONA

Uno de los trabajos que todo profesor realiza en su práctica profesional cotidiana es el reto de procurar conocer a sus alumnos: su nombre y apellidos, su fisonomía, sus intereses, sus preocupaciones, sus sueños, sus amigos dentro del aula, su vida familiar, sus conocimientos, aptitudes, habilidades... Toda una labor de reconocimiento de la persona en su propia esencia pero a la vez remodelada por el entorno más próximo. Este gran esfuerzo nos permite adecuar nuestra práctica docente a las características inherentes a cada uno de nuestros alumnos; esto es, personalizar la educación, hecho que "responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida" (García Hoz, 1988, p. 18), convirtiendo el aprendizaje en "un elemento de formación personal a través de la aceptación de responsabilidades por parte del alumno en tanto que ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse, establecer relaciones y buscar sentido a su vida" (La Marca, 2007, p. 219).

En este difícil intento, el profesor debe procurarse ciertas herramientas que apoyen y faciliten dicha tarea de reconocimiento, haciendo uso del lenguaje como medio esencial para obtener la información necesaria sobre cada estudiante.

Como ya señalaba Víctor García Hoz, al personalizar la educación "... alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizantes" (García Hoz, 1988, 25). Dichas alusiones a menudo juegan un papel fundamental en la imagen personal que los niños en edad de escolarización comienzan a formarse de ellos mismos, llegando en ocasiones incluso a autoconvencerse de las aptitudes y limitaciones que otros están viendo en ellos, y que pueden o no ser acertadas. Este es uno de los peligros que nos acechan cuando tratamos de atender a la singularidad de cada uno de nuestros estudiantes, ya que "el objetivo es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas unas y otras" (García Hoz, 1988, p. 26). Es por ello que el profesorado en ocasiones puede llegar a caer en un etiquetaje que pasaremos a examinar más profundamente, y que a menudo supone un lastre para determinados alumnos (Herrán, 2000), ya que el docente, al igual que la familia y el entorno próximo del niño, tiene el poder de influir sobre la concepción que éste tenga de sí mismo.

En esta ocasión nos detendremos únicamente en la influencia que el profesor ejerce sobre su alumnado, ya que el presente artículo pretende centrarse en el proceso de comunicación didáctica que envuelve todo lo que acontece en las aulas.

2. LA INFLUENCIA DEL PROFESOR

Y es que todo profesor debe ser consciente de la influencia que puede llegar a ejercer sobre sus alumnos. En este sentido, Sockett, DeMulder, LePage y Wood (2001) afirmaban que:

El camino de la influencia incluye la experiencia y el conocimiento inicial de los profesores en clase; el encuentro de los profesores con el currículo; cambios en el conocimiento, comprensión y prácticas reflexivas de los docentes; cambios en la aproximación del profesorado a la clase; cambios en las actitudes y comportamientos de los alumnos; y cambios en el aprendizaje de los estudiantes. (Sockett, DeMulder, LePage y Wood, 2001, p. 94).

Pero su influencia no termina ahí, sino que también abarca el pensamiento del alumno y su forma de ver el mundo, así como lo que es él mismo íntegramente en tanto persona, por lo que debemos tener siempre presente en la práctica docente la importancia de la educación afectiva (Martínez-Otero, 2006).

Personalizar la educación en el aula implica, entre otras cosas, no tratar a todo el alumnado de la misma manera, hablar a todos igual u ofrecer a todos las mismas orientaciones. No debe olvidarse que

La relatividad del contenido del deber... no depende sólo de lo que el hombre es precisamente por ser hombre, sino también de lo que *cada* hombre es precisamente por ser *ese* hombre y no otro. Más aún, depende tanto de lo que ese hombre es, intransferible y personalísimo, como de lo que él en cada circunstancia está siendo (Millán-Puelles, 1997, p. 83).

Por tanto, los docentes deben hacer ejercicio constante de la prudencia, en tanto "virtud de aplicar bien los principios morales universales a los casos concretos" (Millán-Puelles, 1997, p. 85), y, en este caso, a cada persona.

2.1. La virtud de la prudencia en la práctica docente

Según Aristóteles, la *sollertia* es la prudencia perfecta. En latín significa iniciativa, y supone la virtud de saber tomar la decisión correcta en el mismo momento en que se produce la situación, de forma espontánea, cuando no existe tiempo para detenerse a reflexionar pausadamente, intentar visualizarla desde las distintas perspectivas posibles o pedir consejo a alguien que nos pueda ayudar ante la posibilidad de equivocarnos. Esa destreza o agilidad mental para resolver dichas situaciones, súbitas e inesperadas, que incesantemente se producen en el aula, resulta imprescindible en los docentes, quienes necesitarán hacer un uso constante de ella en su tarea profesional diaria. Pero dicha *sollertia* debe ir siempre acompañada de cautela y circunspección, de modo que no conlleve un exceso de confianza que nos conduzca a rechazar la posibilidad de equivocarnos.

En este sentido y siguiendo a Aristóteles, Santo Tomás destacaba tres virtudes que deben acompañar a la prudencia: la *eubulia* (hábito de aconsejarse adecuadamente), la *synesis* (tener sosiego, sensatez y sentido común) y la *gnome* (juicio perspicaz en casos insólitos que la ley ignora) (Díaz, 2005). Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe olvidar la práctica de todas ellas, ya que de lo contrario la práctica docente tiende a convertirse en una labor egocéntrica en la cual el maestro pierde de vista lo que verdaderamente resulta apropiado para desarrollar al máximo el potencial de cada uno de sus alumnos.

2.2. El egocentrismo docente

Coincidiendo con la interpretación que Piaget realizaba sobre el egocentrismo, entendemos éste como la dificultad de comprender que el propio punto de vista no es más que uno entre varios (Herrán, 2004).

Neill (1975; citado en Herrán, 2004) indicaba que el egocentrismo docente se halla vinculado, entre otros aspectos, a la omnipotencia, el egoísmo, la autoprotección, el modelado (enseñar mediante el ejemplo) y/o la hipocresía. Asimismo, Pelegrina (citado en Herrán, 2004) lo relacionaba con una persistencia del ego infantil a causa de un estancamiento en el proceso de maduración personal.

Siguiendo a Herrán (2004), entendemos que nuestra persona (yo) se encuentra condicionada por una envoltura de egocentrismo, con la que se identifica y que comprime a la conciencia. Cuando dicha envoltura cede paso a la conciencia, y el yo cada vez es menos ego y más conciencia, adquirimos una mayor madurez personal y a su vez alcanzamos niveles superiores de evolución interior, los cuales podrían denominarse, según el autor, como "zonas de próxima evolución de la conciencia", adaptando el concepto acuñado por Vigotsky.

Así, el egocentrismo docente presenta (Herrán, 2004):

- Una *apertura estrecha* en su desarrollo, caracterizada por: narcisismo, cierre a inercias afectocognoscitivas no habituales, dificultad para compartir y converger con quienes disponen de otras perspectivas, predisposición al enfrentamiento (al conmigo o contra mí) y rechazo al cambio; en contraposición a una *generosidad desplegada*, determinada por un interés por mejorar, una disposición a aprender, un esfuerzo por rectificar y dedicación e ilusión por su labor docente.
- Una *conciencia disminuida*, caracterizada por una comprensión limitada, dificultad para la síntesis y la relación, atracción polarizada hacia el propio interés, tendencia al reduccionismo, evasión de la complejidad, razonamiento dual, y práctica de la parcialidad y el sesgo como normalidad educativa; en contraposición a una *mayor complejidad de conciencia*, determinada por la motivación por la convergencia y la unidad de elementos divergentes, la transformación interior hacia la mejora personal, el razonamiento dialéctico y la práctica de la complementariedad y de la síntesis.
- Un *conocimiento inmaduro* del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por una reflexión inmadura, una comprensión angosta, dificultad para la síntesis, centrarse en sí mismo y lo entendido como propio, falta de autocritica y rectificación, ausencia de duda y rechazo al autoanálisis del propio ego; en contraposición a un *mejor conocimiento indagatorio*, determinado por el autoconocimiento, la duda, la autocritica, el autoanálisis y la interiorización.

Nos sumamos a la opinión de Herrán (2004) cuando afirma que superar el propio egocentrismo con ayuda de la autoformación personal y profesional docente puede conducirnos al autoconocimiento y la autoindagación crítica. Es necesario cultivarse personalmente para conformar una sólida formación didáctica, ya que "el profesor muestra, enseña o comunica sobre todo lo que es, ilustrado con lo que de ordinario sabe" (Herrán, 1997, 216). Enseñamos en base a lo que sabemos y a lo que somos.

Sin embargo, y en tanto el ego actúa como determinante del aprendizaje profesional de los docentes, este colectivo suele adoptar las siguientes actitudes frente a su propia formación (Herrán, 1997):

- **Aceptación:** suelen ser docentes con formación pedagógica recibida en el ámbito universitario.
- **Reserva:** suelen ser docentes de enseñanza media o superior, que hipervaloran lo que saben o han adquirido mediante ensayo y error; en estos casos la formación didáctica es sustituida por la actualización de contenidos, y la didáctica específica por los contenidos de libros de texto.
- **Rechazo:** suelen ser docentes también del tramo de enseñanza media o superior, que consideran que aquellos conocimientos de los cuales carecen pueden complementarse con los que poseen, por lo que no creen necesaria una actualización o perfeccionamiento didácticos.

En este sentido también influyen otros factores, tales como el *engagement* (dedicación e ilusión por el trabajo) o el *burnout* (síndrome de sentirse quemado), que hace referencia al estrés, la tensión y la ansiedad que surgen en los trabajadores cuando las condiciones presentes en su entorno laboral perjudican su salud debido a un exceso de demandas psicológicas, falta de apoyo social, de recursos o escasas compensaciones.

Según el estudio realizado por Pena y Extremera (2012), aquellos docentes con una mayor inteligencia emocional cuentan con altos niveles de realización personal y de *engagement*. Los profesores con una menor inteligencia afectiva se encuentran más expuestos a la ansiedad y el estrés, ya que ésta actúa como elemento protector y reactivador del equilibrio psicológico en situaciones de estas características (Martínez-Otero, 2007).

3. EL PROCESO COMUNICATIVO EN EL AULA

En ocasiones, y más si realizamos una breve aproximación a la literatura existente, podemos caer en la cuenta de que no se ha investigado demasiado acerca de este ámbito, que, sin embargo, parece crucial debido a que envuelve todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, eminentemente humano y, por tanto, comunicativo para y durante su expresión y difusión. En palabras de Prot, "el trabajo por la comunicación con los alumnos lo es todo" (2004, 105). Así, nos recuerda que "el verbo *comunicar* significa «poner en común»... intercambiar, partiendo de cada uno como persona única y dirigiéndose a un interlocutor como otra persona única" (2004, p. 105), lo que vendría a ser el equivalente a una comunicación didáctica personalizada.

La mayor parte del colectivo docente apenas conoce los mecanismos comunicacionales que adopta en clase, el significado que éstos adquieren dependiendo del momento, ni cómo pueden interpretarlos sus estudiantes. Dicho desconocimiento les impide utilizar de forma estratégica la comunicación verbal, no-verbal y prosódica, de modo que facilite el aprendizaje de los estudiantes y favorezca la génesis de un clima de aula emocionalmente positivo (Cuadrado, 1993; citada en Fernández y Cuadrado, 2008).

Siguiendo a Moratinos (1984), en el marco de la enseñanza la comunicación supone la existencia de una variada gama de formas verbales, tales como:

- **La exposición:** presentación del contenido de la enseñanza mediante el lenguaje oral. Modalidades: a) la descripción; b) la narración; c) el método de cuentos; d) pura (intervención directa del maestro, con su palabra); e) exegética (motivada por la lectura o comentario de un libro).
- **La explicación:** la materia se expresa con un lenguaje sencillo, familiar y preciso para tratar de solventar las posibles dificultades de comprensión para los discentes.
- **La explicación:** resolución de las dificultades detectadas mediante el uso de términos dominados por los estudiantes. Puede ser deductiva, inductiva, descriptiva, e intencional.
- **La conversación:** conjunto de preguntas y respuestas espontáneas con participación docente-discente, en relación a un tema conocido por el alumno. Puede ser sistemática, dirigida, libre o intermedia.
- **El diálogo:** intercambio de preguntas entre el maestro y el alumno. El modo más representativo del diálogo es el autodescubrimiento, que a su vez puede ser socrático, catequístico o espontáneo.

- **El debate:** asunto tratado por un grupo de personas con un contraste de juicios. Puede ser libre o dirigido.
- **La discusión:** contraste de ideas acerca de un asunto de la vida ordinaria que presente un interés común. A diferencia de los debates, en las discusiones existe improvisación. Puede ser urgida, sugerida, libre, y de disputa pública.
- **La interrogación:** serie de preguntas con fines didácticos que el profesor hace al alumno. Puede ser socrática, catequética o libre.

Una forma eficaz de evaluar el proceso comunicativo en el aula consiste en utilizar métodos de observación directa o indirecta, tales como el sistema de análisis de la interacción desarrollado por Amidon y Flanders (1967), instrumento capaz de ayudar a los docentes a categorizar lo que está sucediendo durante el desarrollo de una clase y buscar un equilibrio flexible entre un habla indirecta y directa que les permita ajustarse a la personalidad y estilo de aprendizaje de cada estudiante, así como a sus necesidades específicas.

Dichos autores entienden como habla directa aquellos momentos en que el profesor ofrece una conferencia, instrucción, crítica o justificación, mientras que por habla indirecta entienden la aceptación de los sentimientos de los alumnos, los elogios y ánimos hacia éstos, aceptar o usar sus ideas, o hacerles preguntas; mientras que el habla del estudiante se clasifica como de respuesta (generalmente convergente a una pregunta formulada por el profesor) o de iniciación (divergente de la misma). Asimismo, este instrumento categoriza como actividades de confusión aquellas en que existen simultáneamente varias comunicaciones, y también contempla el silencio. Estas actividades de confusión deben ser correctamente interpretadas por el profesor, quien ha de saber interpretar adecuadamente la comunicación no verbal de sus alumnos, porque incluso cuando alborotan están expresando que el aprendizaje no está resultando realmente significativo para ellos, que la explicación no está siendo interesante ni motivadora para ellos, y que, en consecuencia, se están aburriendo (Gaya, 2002; citado en Sánchez y Gaya, 2004).

Por otra parte y a pesar de que los resultados del análisis que realicemos nos muestren la presencia de numerosas y frecuentes respuestas iniciadas por los alumnos, lo cual indicaría la existencia de una metodología activa en la que el alumno adquiere un papel central, la enseñanza indirecta puede llegar a generar frustración y hostilidad si se utiliza todo el tiempo (Berenson, 1998).

Para Schröder (1979; citado en Zabalza, 1984), en cambio, el proceso comunicativo se divide en el subsistema docente y el subsistema discente, influyendo el comportamiento del uno sobre la reacción del otro, participando cada cual en los eventos comunicacionales mediante una doble estructura: la esfera periférica (plano del comportamiento sobre el que se realiza la comunicación) y la esfera central (estructuras internas que determinan el contenido y el modo de desarrollo de tal comunicación).

Sin embargo, los sistemas existentes de evaluación de la interacción no suelen ajustarse a la dinámica que tiene lugar en las denominadas aulas abiertas, donde la conversación no se halla tan estereotipada y limitada en cuanto a alcance y tono como tiende a estarlo en una clase de carácter magistral dominada por el maestro y generalmente unidireccional (Stenhouse, 2003, p. 200); además, dejan de lado el espacio intra e intersubjetivo que tanta influencia ejerce sobre el campo comunicacional (Zabalza, 1984). Concretamente, el sistema de Flanders, como acertadamente indican Adelman y Walker (citados en Stenhouse, 2003, pp. 201-202), considera el diálogo entre docentes y discentes como transmisión y no como comunicación, contemplando tan solo el intercambio de información y olvidando las relaciones entre conversación y

conocimiento y/o identidad. Y el modelo de Schröder, por su parte, presenta también una importante carencia al no tener en cuenta la dimensión situacional para completar la estructura multinivel de la comunicación didáctica (Zabalza, 1984).

Así, siguiendo a Zabalza (1984), para contemplar la comunicación didáctica en toda su esencia ésta habría de configurarse como un todo pluridimensional, siguiendo el denominado modelo circular. En él, la comunicación didáctica se entendería como un círculo concéntrico compuesto por una serie de anillos interiores cuyo contenido sería cada vez más específico y restringido, pero sin dejar de lado su dependencia respecto al todo, de modo que sólo pueda ser abordado íntegramente desde un "enfoque sistémico y plurimetódico que permita el análisis convergente del complejo de eventos intervinientes" (p. 24). De esta manera, quedaría integrado por componentes de diversa índole: "puntuales ("actos de habla") y diacrónicos ("dinámica relacional"); objetivos ("mensajes") y subjetivos ("percepciones"); digitales ("conducta verbal") y analógicos ("conductas no verbales"); internos (estructura de la comunicación) y externos (contextos), etc." (p. 24).

No obstante, podrían destacarse algunos factores esenciales a tener en cuenta durante el proceso de comunicación didáctica emprendido por los docentes y dirigido a los alumnos. Uno de ellos y quizá el más importante por suponer el pilar en que deben fundamentarse los demás, es sin duda el respeto, en todo momento, hacia el alumno. Para lograr ponerlo en práctica plenamente, con todo lo que ello conlleva, y entre otros aspectos que convendría tomar en consideración, resulta fundamental: escucharles activamente, tener en cuenta sus motivaciones, desarrollar su creatividad, promover su madurez personal, contar con su opinión antes de tomar cualquier decisión que les afecte, conocerles en tanto personas para poder adaptar nuestra enseñanza y nuestro proceso comunicativo a sus intereses y necesidades, apostar por el modelado y el aprendizaje significativo, llevar a cabo una enseñanza activa que les tome como centro de la misma, dejarles libertad de elección, tomar en consideración sus ideas y propuestas, saber reconocer y atender sus estados de ánimo, favorecer su capacidad de escucha y empatía, desarrollar sus habilidades sociales y las nuestras en pos de una plena asertividad, fomentar su pensamiento complejo y su criticidad, promover una autonomía integral y la autocrítica, procurar ser lo más neutrales y objetivos posible en nuestros comentarios y/o aportaciones, evitar emitir interpretaciones, juicios de valor y valoraciones sesgadas sobre y durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, invitarles siempre a pensar por sí mismos, ayudarles a obtener sus propias conclusiones, poner en práctica una enseñanza inacabada y llevar a cabo una pedagogía del error, no arrojar prejuicios e ideas preconcebidas, evitar las generalizaciones, etc.

De esta manera resulta crucial conocer a cada alumno y recordar que "el maestro no sólo ha de hablar, sino también escuchar" (García Hoz, 1988, 81); escuchar de forma activa y reformulando las ideas expuestas por el alumno, en busca de un efecto espejo que permita, al alumno, rectificar y matizar su respuesta, y a nosotros verificar que hemos comprendido adecuadamente lo por él expuesto. Esta cuestión, por desgracia, a veces queda olvidada debido al ego docente (Herrán y González Sánchez, 2002).

3.1. El ego y el proceso de comunicación didáctica

La calidad de la comunicación didáctica también viene determinada por el ego, ya que según Herrán (1997), a un mayor ego profesional docente, existe una menor aceptación de la formación didáctica.

Una de las consecuencias de la superación del ego docente en cuanto a dicha comunicación didáctica es sin duda la génesis de un "procesamiento informativo naturalmente dialéctico", caracterizado, entre otras capacidades, por la reducción de sesgos y de componentes exógenos limitantes, desegotización de la experiencia, menor extremismo cognitivo, mayor ecuanimidad en los juicios, análisis y argumentaciones, mayor flexibilidad intelectual, mayor capacidad de aprendizaje, de rectificación y de reconocimiento de errores, mejor aceptación de las críticas y de las opiniones distintas a las propias, y una mayor capacidad crítica (Herrán, 1997).

Resulta extremadamente importante comprender que "en la no parcialidad del conocimiento, radica la clave de una ética inherente al conocimiento, lógica y objetivable, que debe ser un requisito de la facultad de enseñar, y que, cuando se tiene, nunca debe abandonar la comunicación didáctica" (Herrán, 1997, pp. 222-223). Así, y siguiendo a Prot, "en la comunicación con los alumnos, hay que evitar caer en tres trampas: la huida, la agresividad y la manipulación" (2004, 107). No podemos olvidar que, en la educación de hoy, el profesor "está invitado a ser portador de sentido" (Prot, 2004, p. 80).

3.2. Autoconcepto y autoestima

Las expectativas que se utilizan en una relación asimétrica como la que se produce normalmente entre docentes y alumnos, pueden llegar a tener una gran influencia sobre lo que una persona piensa acerca de sí misma o de lo que es capaz de hacer, e incluso es posible que su conducta se vea afectada por dichas expectativas y trate de responder a ellas. Además, hay que tener en cuenta que el efecto y las consecuencias de las expectativas son mayores cuanto menor es el alumno y menos establecido tiene el concepto de sí mismo en el área de conocimiento en la cual el profesor se encuentra comunicando sus expectativas (Cava y Musitu, 2000).

La escuela contribuye a la formación del autoconcepto general y académico del niño a través de los resultados que obtiene y los comentarios que recibe de sus compañeros y profesores, condicionando la opinión que tiene de sí mismo (Cubero y Moreno, 1990; citados en Martínez-Otero, 2007). Asimismo, los sentimientos del escolar hacia sí mismo se encuentran directamente afectados por el comportamiento que el docente muestre hacia él y las expectativas que sobre él deposite, llegando a provocar cambios reales en su forma de actuar, tal y como demostraron en su estudio Rosenthal y Jacobson (1980).

La percepción y valoración que las personas realizan sobre sí mismas "condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento" (Martínez-Otero, 2007). Según el interaccionismo simbólico, nuestro autoconcepto se desarrolla en función de las expectativas que depositan sobre nosotros las personas que resultan significativas o de referencia en nuestro entorno. De esta forma, "si el profesor es una persona significativa para el alumno, y éste llega a percibir a través del trato diferencial las expectativas que acerca de él tiene el profesor, interiorizará este concepto de sí mismo con las consiguientes repercusiones en su rendimiento" (Cava y Musitu, 2000, p. 37).

A través de diversas investigaciones se ha constatado que los estudiantes utilizan los éxitos y los fracasos escolares como índices de autovaloración, y que los niños con bajo rendimiento académico poseen un peor autoconcepto (Gimeno, 1976; Veiga, 1995; citados en Cava y Musitu, 2000). Dichas variables, rendimiento escolar y autoconcepto, parecen encontrarse relacionadas de forma recíproca y bidireccional, afectándose mutuamente, por lo que si se produce un cambio positivo en una de ellas, es probable que la otra también mejore (Cava y Musitu, 2000). En palabras de Harter (1983; en Broc, 2000, p. 127), "los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidad de alcanzar el éxito académico,

mientras que aquellos cuya competencia percibida es más bien baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes”.

Otro aspecto que también influye sobre el autoconcepto de los estudiantes es la percepción que tienen de sus capacidades académicas, procedente de su ejecución escolar, del contexto en que se sitúa y de la información que recibe de sus padres y profesores acerca de sí mismo (Cava y Musitu, 2000).

Si se producen reiteradas experiencias de fracaso escolar, existe un marco de referencia exigente, y además el niño posee una pobre capacidad percibida, su autoestima se puede ver afectada negativamente, conduciendo a unas escasas expectativas académicas que pueden conllevar una disminución en sus aspiraciones escolares, un escaso esfuerzo y una falta de motivación e interés hacia los estudios (Cava y Musitu, 2000). Mientras que una consideración positiva de uno mismo puede impulsar la autorrealización de la persona (Martínez-Otero, 2007).

En consecuencia, resulta fundamental intervenir psicopedagógicamente para estimular la autoestima de los alumnos en clase (Martínez-Otero, 2007), ya que ésta se conforma como “un importante recurso intrapersonal, cuya potenciación puede redundar en un mejor ajuste de los individuos” (Herrero, 1994; Cava y Musitu, 1997; citados en Cava y Musitu, 2000, p. 21). Para ello, podemos poner en marcha distintas actividades y utilizar herramientas como el Programa “Galatea” (Cava y Musitu, 2000). Asimismo, algunas estrategias fundamentales a llevar a cabo en el aula para mejorar la autoestima de nuestros estudiantes podrían ser las siguientes (Martínez-Otero, 2007, pp. 69-70):

- Aceptar y respetar al educando, y reconocer sus posibilidades y limitaciones.
- Crear un ambiente agradable y de confianza.
- Potenciar la comunicación con los alumnos: preguntar, escuchar. Prestar atención al lenguaje verbal y no verbal.
- Favorecer la iniciativa del escolar, estimular la exploración y el descubrimiento.
- Definir con claridad los objetivos y comprometer a los alumnos en su logro.
- Involucrar a los alumnos en el establecimiento de las normas y animarles a respetarlas.
- Tener expectativas realistas y positivas sobre las posibilidades de los alumnos.
- Cultivar la empatía, lo que equivale a ponerse en el lugar del alumno, aceptarle y comprenderle.
- Hacer juicios positivos sobre los alumnos y evitar los negativos.
- Personalizar la educación.

3.3. Motivación

La Teoría Atribucional de la Motivación (Weiner, 1985; citado en Broc, 2000) indica que la necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones, que influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia, en las reacciones afectivas y en la conducta motivacional. Asimismo, las investigaciones iniciales acerca de las nociones de expectativa y valor se centraron en los procesos cognitivos a diferencia de la conducta manifiesta y sus constructos relacionados (impulsos, necesidades y hábitos), haciendo hincapié en la trascendencia de las percepciones y creencias individuales como mediadoras de la conducta. De esta forma, se distinguía entre las creencias acerca de la capacidad para ejecutar

la tarea (probabilidad y expectativa de éxito), y las creencias acerca de la importancia, el valor y el deseo otorgado e inducido por la tarea (motivos, valor de incentivo), siendo el efecto multiplicativo de ambas el que explica la conducta motivada (Pintrich y Schunk, 2006).

Permitir al alumno encontrar su motivación consiste en buena medida en ayudarlo a comprender el sentido de su aprendizaje y a responsabilizarse de él, así como a entender cómo, por qué y para qué debe trabajar, alentando su deseo y su interés por aprender además de desarrollar su autoconfianza y favorecer su autoconcepto (Prot, 2004). Esta autora entiende que el alumno debe encontrar el sentido a su aprendizaje, buscando su dirección y significación, pero también «sus cinco "sentidos" y *lo ya sentido*» (2004, 83).

La motivación puede influir en el cuándo, en el cómo y en el que aprendemos (Schunk, 1991; citado en Pintrich y Schunk, 2006). Así, aquellos estudiantes que se hallan motivados por un tema se encontrarán dispuestos a comprometerse con su propio aprendizaje, apostando activamente por cualquier actividad que estimen les ayudará a alcanzar este objetivo. Por tanto, se puede afirmar que existe una relación recíproca entre motivación y aprendizaje, y ejecución. Esto significa que la motivación afecta al aprendizaje y en la ejecución, y lo que los alumnos hacen y aprenden influye, asimismo, sobre su motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

Los estudiantes poseen expectativas que les conducen a desarrollar activamente las estrategias que sean necesarias para darlas alcance. Un alumno desmotivado o que se infravalora presenta unas condiciones personales que resultan negativas de cara a una adecuada realización de las actividades escolares (Martínez-Otero, 2007).

Las expectativas de resultado conciernen a una respuesta y su consecuencia, encontrándose relacionadas con el comportamiento motivacional y la afectividad (Pintrich y Schunk, 2006). Aunque dichas expectativas de resultado no guardan forzosamente un vínculo con la autoeficacia, suelen encontrarse determinadas por ella. Es decir, nuestro comportamiento determina en gran medida el resultado que obtenemos, y de igual forma nuestras creencias sobre las expectativas de resultado dependen de nuestros juicios de autoeficacia (Pintrich y Schunk, 2006).

Por su parte, la autoeficacia, íntimamente relacionada con el esfuerzo y la persistencia en la tarea (Bandura y Cervone, 1983, 1986; Schunk, 1995; citados en Pintrich y Schunk, 2006), puede tener un fuerte efecto sobre la motivación de los estudiantes, ya que de ella depende su implicación en las tareas. Así, los alumnos que infravaloran su eficacia limitan su potencial de aprendizaje, mientras que aquellos que la exageran pueden sufrir fracasos innecesarios (Aguiló, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Las expectativas de autoeficacia se generan mientras los discentes observan su progreso hacia la meta, lo que significa que están adquiriendo las habilidades necesarias para realizar la tarea (Elliott y Dweck, 1988; citados en Pintrich y Schunk, 2006). El *feedback* que destaca la capacidad personal favorece la eficacia, especialmente en las primeras fases del aprendizaje de destrezas y cuando las habilidades personales son interpretadas como modificables (González Fernández, 2005). Por este motivo, conviene evitar atribuir los resultados obtenidos por el alumno únicamente al esfuerzo que ha realizado para obtenerlos, ya que de este modo su autoeficacia puede verse perjudicada.

El establecimiento de objetivos y la autoeficacia influyen intensamente en la consecución de logros académicos (Pintrich y Schunk, 2006). Por esta razón es fundamental proporcionar a los estudiantes la posibilidad de elegir y ofrecerles una cantidad adecuada de *feedback* positivo en nuestra comunicación didáctica, el cual nos permita ayudarles en su progreso hacia la meta

establecida y logre desarrollar su autoeficacia, aumentar su nivel de competencia autopercebida y su motivación intrínseca (Pintrich y Schunk, 2006).

En este sentido cabe señalar que las metas que propongamos a nuestros alumnos deben ser cercanas y plausibles, específicas y de dificultad moderada, ya que de este modo se promueve una mayor autoeficacia y motivación. Asimismo, se debe perseguir el compromiso por parte de los estudiantes con las metas establecidas para obtener su determinación, su entusiasmo y su implicación para conseguirlas (Pintrich y Schunk, 2006).

Respecto al *feedback* positivo, hay que recordar que el elogio actúa como refuerzo de la conducta y/o del aprendizaje siempre y cuando se produzca a continuación de éste, y que sirve para informar y motivar al alumno. La crítica, por su parte, también puede motivar a los estudiantes si incorpora rasgos motivacionales positivos y transmite que son personas competentes y capaces de trabajar mejor si realizan un mayor esfuerzo o utilizan otra serie de estrategias (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otra parte, existen evidencias de que la motivación intrínseca puede potenciar el aprendizaje y el logro mejor que la extrínseca (Pintrich y Schunk, 2006). Para conseguir que esto suceda hay que prestar especial atención a los cuatro factores que, según Leeper y Hodell (1989; citados en Pintrich y Schunk, 2006), pueden inducirla:

- **Desafío:** apostar por tareas de dificultad media, de modo que se sientan capaces de realizarlas.
- **Curiosidad:** presentar información sorprendente o incongruente, de modo que sientan deseos de llenar el vacío existente en el conocimiento.
- **Control:** ofrecerles distintas posibilidades para que puedan elegir y sientan que controlan el logro de los resultados de su aprendizaje.
- **Fantasia:** implicarles mediante simulaciones y juegos que les hagan sentirse protagonistas de su propio aprendizaje.

Según concluyeron Deci y Ryan (1992; citados en González Fernández, 2005) a raíz de examinar numerosos estudios previos, la motivación intrínseca guarda una relación positiva y significativa con el autoconcepto académico. Además, favorece el aprendizaje profundo y significativo de conceptos, la creatividad y la flexibilidad cognitiva a la hora de resolver problemas matemáticos.

No obstante, existen ocasiones en las cuales la programación didáctica no resulta suficientemente interesante para los alumnos, por lo que el docente debe enriquecerla haciendo uso de motivaciones extrínsecas, tales como (Alderman, 1999; Brophy, 1998; Covington, 1998; Lens, 2001; citados en González Fernández, 2005):

- Utilizar el aprendizaje como un medio, ayudando a los estudiantes a ser conscientes de la utilidad práctica de los conocimientos que adquieren.
- Ofrecer premios y recompensas adecuados al esfuerzo que puede realizar cada alumno, reconociendo sus progresos y mejoras.
- Activar conductas hacia la que el discente no muestra ningún interés inicial.
- Premiar actividades rutinarias.
- Complementar otras estrategias motivacionales, combinando las recompensas con otros recursos.
- Minimizar la comparación y la competición.

- Garantizar que todos tengan la posibilidad de ganar.
- Limitar las recompensas públicas en pos de las privadas, ya que las primeras sólo resultan motivadoras para unos pocos.
- Retirar progresivamente los premios para conseguir cambiar el foco de atención de la motivación extrínseca a la intrínseca.

Reconocer el valor de la motivación supone el compromiso por parte de los docentes de despertar y/o mantener el interés de los discentes por aprender (Martínez-Otero, 2007). Si se desea potenciar la motivación del alumnado se debe sacar provecho de su tendencia natural a aprender, para lo cual hay que generar un ambiente de aprendizaje que les resulte suficientemente estimulante (Martínez-Otero, 2007). Para ello, es fundamental llevar a cabo un proceso comunicativo atractivo, entusiasta y que fomente la autonomía, el pensamiento crítico, y la capacidad de diálogo y de razonamiento de los estudiantes, dejándoles formar parte activa y central del mismo.

3.4. Entusiasmo

Las investigaciones llevadas a cabo en las aulas educativas han desvelado un factor vinculado a la expresividad del profesor que incluye condiciones como el entusiasmo, la conexión con los alumnos, el dinamismo y el carisma (Abrami, Leventhal y Perry, 1982; Perry, 1985; citados en Pintrich y Schunk, 2006), así como dimensiones tales como el contacto ocular, las inflexiones en la voz, el humor y el movimiento físico. De esta forma, ciertos estudios demostraron que los instructores más expresivos aumentaban la percepción de control de sus estudiantes, sus atribuciones internas (habilidades, esfuerzo), su autoconfianza y su capacidad de logro (Perry y Dickens, 1984; Perry, Magnusson, Parsonson y Dickens, 1986; citados en Pintrich y Schunk, 2006).

La persuasión verbal es una fuente de información de la eficacia (Pintrich y Schunk, 2006), pudiendo aumentar, la percepción del valor de la tarea, la autoeficacia y la motivación de nuestros estudiantes a través del entusiasmo que impregne nuestra comunicación didáctica. En consecuencia, puede resultar un factor clave para potenciar su aprendizaje, ya que si el docente es capaz de convencer al alumno de que tiene capacidad suficiente para llevar a cabo una tarea, éste tiende a realizar un mayor esfuerzo y a mantenerlo frente a las dificultades y a las dudas, probando un mayor número de estrategias (González Fernández, 2005). Sin embargo, existen ciertas resistencias a dicha persuasión verbal, cuyo impacto va a depender en cierta medida de la credibilidad y el conocimiento que posee el profesor sobre el tema (González Fernández, 2005).

Para poder desempeñar su quehacer diario con ilusión y eficacia, el maestro debe favorecer en sí mismo las capacidades propias de la inteligencia emocional (inteligencia intra e interpersonal). En razón a ello, resulta imprescindible que, entre otros aspectos mencionados hasta el momento, el docente posea un alto grado de empatía que le permita ponerse en el lugar del alumnado, establecer con él una relación de equilibrio, y generar en el aula una armonía adecuada que favorezca los procesos de aprendizaje (Sánchez y Gaya, 2004). Igualmente, es necesario que ayude a desarrollar dicha capacidad en sus estudiantes.

3.5. Afectividad

Recientes teorías educativas han insistido en la importancia de educar los sentimientos y las emociones como base de una formación integral del alumnado (Roqueñi, 2005; Martínez-Otero,

2007). Nuestros estudiantes necesitan expresar sus emociones para poder encontrar y entender su propia identidad, aceptarse a sí mismos y aprender a autorregularse para desarrollarse como personas (Francés, 2010).

Muchos de nuestros jóvenes se encuentran emocionalmente desajustados, habiendo perdido su capacidad de asombro ante el cúmulo de incentivos que les rodea, pareciendo no admirarse ante nada (Valero, 2009). En ello tiene mucho que ver el ámbito escolar, ya que durante mucho tiempo

Se puso como objetivo de la educación el aspecto cognoscitivo [...]; sólo interesaba lo útil. Se olvidaba que no se puede educar por parcelas sino a la persona en su totalidad, en todas sus potencialidades, prestando especial atención a la educación de la afectividad. (Valero, 2009, p. 57).

Por esta razón, el clima afectivo del aula debe ser atendido especialmente y configurado como un espacio de socialización emocional, ya que influye en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incide en los procesos de aprendizaje, donde genera una gran repercusión (Sala y Abarca, 2001).

Por todo ello, "se requiere una oportuna transformación educativa que tenga en cuenta la dimensión emocional de la persona" (Martínez-Otero, 2007, p. 58), ya que "la afectividad es el eje principal en torno al cual gira toda la personalidad" (Valero, 2009, p. 57). Así, coincidimos con Valero cuando afirma que "ir a la escuela debe suponer algo más que atender al cultivo de la inteligencia, supone también el cultivo del corazón" (2009, p. 59).

Las motivaciones, sentimientos y emociones generados en los contextos escolares, si son bien canalizados pueden impulsar el estudio y el rendimiento, mientras que, si no lo son, pueden llegar a frenarlo (Martínez-Otero, 2007). Esto nos conduce a pensar que, probablemente, muchos de los problemas de inadaptación y violencia que reinan en nuestras aulas se podrían prevenir gracias a la formación afectiva (Martínez-Otero, 2007). Dicha formación, como expone Ibáñez Martín (2005), debe consistir en ayudar a cada persona para que aprenda a gobernar sus sentimientos, ordenándolos de modo que cooperen con el resto de sus facultades en el logro de la plenitud de la vida personal.

Siguiendo esta misma idea, La Marca (2007) considera que la educación afectiva debe ser una tarea ineludible para los maestros, ya que su quehacer no debe limitarse a la razón ni a la voluntad, sino que debe contemplar también otra dimensión esencial del ser del educando: su afectividad. Esta tarea debe desarrollarse, principalmente, en el período de la infancia, ya que durante esta etapa los alumnos poseen grandes aptitudes para adquirir hábitos que regulen sus sentimientos.

La relación entre afectividad y enseñanza resulta ser bidireccional, ya que el desarrollo de estrategias y estilos de enseñanza que fomenten la dimensión afectiva del alumno puede fomentar la autoeficacia en el aprendizaje, y a su vez la enseñanza puede contribuir significativamente a la educación afectiva de los alumnos (Goleman, 1996). Asimismo, el componente atribucional de la afectividad guarda una estrecha relación con la motivación para iniciar y mantener una tarea (Adam, 2003), ya que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990; citados en Sala y Abarca, 2001).

Además, según Pekrun (1992; citado en Pintrich y Schunk, 2006), las emociones, el afecto y los estados de ánimo pueden influir en el aprendizaje y el rendimiento a través de cuatro diferentes vías:

- Mediante procesos de memoria, tales como la recuperación y el almacenamiento de información, interviniendo en nuestros recuerdos.
- Mediante el uso de distintas estrategias cognitivas, reguladoras y de pensamiento, conducentes a distintos tipos de logro en la realización de la tarea.
- Mediante los recursos atencionales, ocupando espacio en la memoria de trabajo e incrementando la carga cognitiva. Es decir, los sentimientos pueden ocupar los limitados recursos de la memoria de trabajo e interferir en el procesamiento cognitivo necesario para llevar a cabo la actividad académica.
- Mediante los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos, influyendo tanto en los resultados cognitivos como en los conductuales.

Igualmente, la proximidad del profesor, su implicación y el fomento que realice de la autonomía de sus alumnos, influye de manera positiva sobre su ajuste emocional y su motivación (González Fernández, 2005). Afortunadamente hoy en día ya existen investigaciones que demuestran que una clase en la que el docente trasmite su pasión y entusiasmo por la asignatura que imparte, por la educación y por sus estudiantes, constituye una gran oportunidad para que éstos aprendan (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Perandones, Lledó y Grau, 2010; en Ferrández, Perandones y Grau, 2010).

Respecto a la forma de trabajar los sentimientos y las emociones en el aula, podemos poner en marcha el currículo de educación afectiva (Programa de Inteligencia Afectiva) propuesto por Martínez-Otero (2007), desarrollar un aula de emociones donde se puedan canalizar las mismas (Francés, 2010), o llevar a la práctica los programas SEL (*Social and Emotional Learning*). Dichos programas pretenden promover el reconocimiento y la regulación de las propias emociones, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de relaciones positivas con los otros, entre otros aspectos. Para ello, se utilizan estrategias de enseñanza basadas en las competencias de vida (cognitivas, afectivas y conductuales) a través del modelado, la observación, la práctica y el refuerzo constructivo (Elias y otros, 1997; citados en Sala y Abarca, 2001), generalizando progresivamente a diferentes contextos las habilidades adquiridas (Graczyk y otros, 2000; citados en Sala y Abarca, 2001).

Si se trabajan las emociones en el aula, el rendimiento académico de los estudiantes mejorará notablemente y serán capaces de gobernar sus propias emociones para que sus relaciones con sí mismos y con los demás sean más gratificantes (Francés, 2010).

4. LAS ETIQUETAS COMO LASTRES

Respecto a las relaciones que se establecen en el ámbito escolar, cabe destacar que en las organizaciones educativas se recurre con demasiada facilidad y naturalidad al etiquetaje para reconocer a los alumnos y determinar el tipo más adecuado de educación para ellos, sin tener en cuenta las consecuencias que esto puede acarrearles (Moriña, en prensa).

Santos Guerra expresa de forma clarificadora la situación:

Cuando se ha calificado a algunos alumnos de "subnormales", ¿qué hemos querido decir? Que no tenían las mismas potencialidades que los otros, que no reaccionaban como los otros, que no hablaban como los otros. Los otros eran los normales, el prototipo. De esta forma la "etiqueta" pesaba sobre ellos como una losa. Menos expectativas, menos estímulos, menos éxitos, menos felicitaciones, menos... ¡Qué error! ¡Qué horror! (2006, p. 11).

Gran cantidad de alumnos pierde su motivación “al impregnarse de discursos exteriores que les desvalorizan... Muchos se ven etiquetados por un pasado escolar, aun cuando su presente es objetivamente otro muy distinto” (Prot, 2004, p. 75). Esta autora denomina a dichas etiquetas *heridas escolares*, afirmando que pueden estar sangrando durante muchos años si no se reconocen y cicatrizan correctamente en el marco educativo. Los recuerdos escolares, independientemente de si son objetivamente graves o aparentemente benignos, tienen un gran peso sobre el autoconcepto y la autoconfianza de los niños, llegando a marcarles para siempre como una huella imborrable si no les escuchamos y ayudamos a superarlo.

Por otra parte, parece existir una tendencia a etiquetar como “menores de edad” a las personas, a considerarlas incapaces de saber lo que quieren, necesitan y desean, lo que supone un grave error de la educación y una perversión de la política. Utiliza Holderlin al respecto una hermosa y profunda metáfora: “Los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose” (citado en Santos Guerra, 2006, p. 31). Ahora bien, y siguiendo esta misma metáfora, cabría añadir que más nunca deben olvidar ser su apoyo y guía, como ocurre con los faros que brindan su luz en la noche a los navegantes de los barcos que se hallan a la deriva. La clave está en saber cuándo retirarse y dejar que nuestros alumnos descubran el mundo por sí mismos, y cuándo necesitan verdaderamente que les ofrezcamos nuestra mano para conseguir hacerlo.

En el proceso de comunicación didáctica deben evitarse a toda costa los prejuicios y expectativas que tomen como base nuestras propias creencias o ideologías, ya que pueden originar sentimientos, comportamientos y rendimientos en los alumnos (efecto Pigmalión) no esperados o deseados. Hay que procurar mantener unas altas expectativas para cada alumno, que nos ayuden a desarrollar al máximo su potencial individual. No obstante, éstas deben ser a su vez acordes al rendimiento y el esfuerzo que se espera positivamente sean capaces de realizar, ya que de lo contrario puede acontecer un proceso de frustración. Para ello resulta fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre impregnado por una educación personalizada que haya sido adecuadamente llevada a la práctica, conociendo las necesidades, intereses y forma de ser y actuar de cada estudiante.

Así, y siguiendo a Herrán y González (2002), durante el proceso de comunicación didáctica en el aula hay que evitar hacer uso de expectativas o atribuciones estereotipadas basadas en: la simpatía, los sexos, la situación familiar, el rendimiento de hermanos, el origen cultural, el nivel socioeconómico, la nacionalidad, las creencias, las profesiones de los padres, el colectivo racial, el aspecto físico, el nombre o los apellidos, los informes recibidos, las puntuaciones de los tests o el rendimiento académico presente o anterior, el comportamiento en clase, los comentarios o apreciaciones realizadas por otros compañeros de profesión (efecto de halo), etc.

4.1. La diversidad como riqueza

En ocasiones, el desaliento docente frente a las necesidades educativas especiales genera prácticas educativas injustas y “opera como condicionante, tanto en los bajos resultados de aprendizaje de sus alumnos como en el escaso interés por la búsqueda de propuestas y estrategias de mejora” (Lamas, 2006, p. 59).

Ciertos estudios han demostrado que los estudiantes perciben el trato diferencial del profesor en el aula, con la consecuencia de que aquellos alumnos con un alto rendimiento académico frecuentemente reciben un trato más positivo, se les otorga más privilegios, se les brinda mayores posibilidades de elección y control sobre su aprendizaje, se les ofrece mayores ocasiones de

intervenir en clase y responder o efectuar preguntas (Brattesani, Weinstein, Marshall, 1984; Weinstein, 1985, 1989, 1993; Weinstein y Middlestadt, 1979; citados en Pintrich y Schunk, 2006). En ocasiones, dicho trato diferencial ofrecido por los docentes a determinados alumnos es vivido por éstos como un proceso doloroso que provoca humillación, haciéndoles sentir incluso que las actividades que realizan en el aula, desconectadas por completo de las de sus compañeros, servían simplemente para entretenerlos, ya que realmente no suponían ninguna utilidad de cara a su aprendizaje (Moriña, en prensa).

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Moriña (en prensa) demuestra que los alumnos valoran muy positivamente cuando son tratados por sus profesores justa y equitativamente, apoyándoles, escuchándoles, prestándoles atención, deteniéndose todo lo necesario en sus explicaciones, y, en definitiva, tratándoles igual que al resto de sus compañeros.

Sin embargo, la realidad es bien distinta. Por citar un ejemplo, autores como Barak, Waks y Doppelt (2000; citados en González Fernández, 2005) reconocen que los principales beneficiarios de la mayor parte de los recursos disponibles en los centros educativos, tales como laboratorios o salas de informática, son los alumnos mejor dotados intelectualmente y con un rendimiento superior al del resto de sus compañeros. Sin embargo, estos recursos deberían ser aprovechados también por aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, ya que este tipo de entornos ricos y atractivos pueden ayudarles a aumentar sus expectativas y su rendimiento.

En la escuela es imprescindible velar por el reconocimiento de "las competencias y los éxitos de cada alumno, sea cual sea su nivel. Integrar el hecho de que tiene derecho a su propio recorrido de realización, y no inscribirle sistemáticamente en un modelo fijado" (Prot, 2004, p. 68). Los docentes son un factor clave a la hora de implementar una educación inclusiva, ya que pueden ayudar a que ésta se produzca evitando prejuicios y estereotipos, impugnando cualquier práctica discriminadora, segregadora o exclusiva, y desarrollando expectativas altas para todo el alumnado, entre otros aspectos (Moriña, en prensa).

5. CONCLUSIONES

Desgraciadamente,

La escuela, en su afán de ser instructora, ha descuidado, más de una vez, el cultivo y desarrollo de actitudes eminentemente educativas como son: enseñar a observar el desarrollo de la imaginación, el fomento de la creatividad, la experimentación, la sociabilidad... sustituyendo la pasividad, disciplina rígida y silencio mortecino que suele reinar. (Valero, 2009, p. 107).

Un primer paso para evitar los posibles efectos negativos de las expectativas diferenciales (trato desigual a los alumnos) consiste en que los docentes sean conscientes de que ciertamente las poseen (Cava y Musitu, 2000). Para ello, deben examinar su propia práctica docente y reflexionar acerca de las percepciones que tienen de sí mismos, ya que de su propio autoconcepto va a depender en gran medida el de sus estudiantes (Martínez-Otero, 2007). En palabras de Burns (1990; citado en Martínez-Otero, 2007, p. 70),

Los autoconceptos de los profesores facilitan no sólo su propia tarea en la clase, en cuanto guías confiables, sin ansiedad y respetados para el aprendizaje, sino también la labor del alumno que florece en todos los aspectos cuando entabla relación con alguien que proyecta confianza y fe en su capacidad y crea un ambiente cálido y receptivo fortaleciendo la autoimagen del alumno como persona de valía.

Por otra parte, resulta esencial evadir toda acción docente fundamentada en el error, la crítica personal, las comparaciones y la constatación de insuficiencias discentes, puesto que lo único

que conllevan es que los estudiantes se infravaloren y disminuya su rendimiento académico (Gómez Dacal, 1992; en Martínez-Otero, 2007).

No podemos tratar a todos nuestros alumnos de la misma forma. Santos Guerra lo expresa acertadamente cuando afirma que

La intervención diferenciadora es ética ya que no hay nada más injusto que tratar igual a los que son radicalmente desiguales... La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno... Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese. (2006, p. 11).

En este mismo sentido, Lingard (2007; citado en Parrilla, 2009) habla de la Pedagogía de la Indiferencia, en la cual ni se da respuesta a las diferencias de los alumnos, ni se hacen las diferencias necesarias para responder a sus necesidades de una forma equitativa. Resulta imprescindible personalizar la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adam, E. (2003). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? En E. Adam, J. Cela, M^a.T. Codina, P. Darder, A. Díez De Ulzurrun, M. Fuentes, J. Gómez, C. Lombart, M. López, M. Mallofré, A. Masegosa, J. Martí, R. Ortega, S. Palou, R. Roselló, M. Royo, N. Sol, M. Talavera, y M. Traveset. *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. (pp. 17-26). Barcelona: Graó.
- Aguiló, A. (2005). *Educar los sentimientos*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Amidon, E.J. y Flanders, N.A. (1967). *The role of the teacher in the classroom*. Estados Unidos: Association for Productive Teaching.
- Berenson, G. (1998). The Art of Communication: Nurturing Resourceful and Spirited Students. *Piano Pedagogy Forum*, 1(3). Disponible en: <http://www.music.sc.edu/>
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, 18(1), pp. 119-146.
- Cava, M^a. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, C. (2005). *La virtud de la prudencia*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-13.
- Fernández, M.C., Perandones, T.M. y Grau, S. (2010). El porqué de la pasión y el entusiasmo en contextos escolares. En A. Caruana (Coord.). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. (pp. 72-89). Alicante: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació.
- Francés, R. (2010). Emoción y conflicto. En A. Caruana (Coord.). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. (pp. 148-160). Alicante: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.) (1991). *Educación Especial Personalizada*. Madrid: Rialp.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano: del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2000). (Coord.). *Etiquetas de Profesores, Lastres de Alumnos* (I, II y III partes). Suplemento Pedagógico Acade (números 27, 28).
- Herrán, A. de la (2004). *La superación del propio egocentrismo como competencia básica en la formación del profesorado*. Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Girona: Universitat de Girona. 30 de junio, 1 y 2 de julio.
- Herrán, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2005). Sentimientos y razones en la educación cívica. En A. Bernal, J-H. Bouché, D. Carr, J. Escámez, M. García Amilburu, E. Gervilla, J.A. Ibáñez-Martín, E. López-Barajas, C. Naval, A. Pagés, R. Pring y M. Ruíz Corbella. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la filosofía de la educación*. (pp. 13-30). Madrid: Dykinson.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.
- Lamas, A.Mª. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 51-66.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: Editorial CCS.
- Miellán-Puelles, A. (1997). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
- Moratinos, J. (1984). Análisis de la comunicación didáctica. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 2, 39-52.
- Moriña, A. (en prensa). ¿Prácticas educativas que incluyen o que excluyen? Resultados de una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 359(4). (En prensa). Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_104.pdf
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349(3), 101-117.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359(4). (En prensa). Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_109.pdf
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.
- Roñequil, J.M. (2005). *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino*. Navarra: EUNSA (Ediciones Universidad de Navarra, S.A.).