

Vaquer, A. V., Carrero, V. E. y García Bacete, F. J. (2010). La autenticidad del docente como factor clave en la atención a la diversidad. En Varios autores (Coord) (2010), *Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo*. Elche: Ajuntament d'Elx, Regidoria d'Educació i Festes. ISBN 978-84-693-2090-7. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de atención a la diversidad, celebrado en Elche (Comunidad Valenciana, España), del 6 al 8 de Mayo de 2010.

LA AUTENTICIDAD DEL DOCENTE COMO FACTOR CLAVE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

Autores:

VAQUER CHIVA, A. V. tvaquerchiva@gmail.com

CARRERO PLANES, V. E. carrero@uji.es

GARCÍA BACETE, F. J. fgarcia@uji.es

Resumen:

La investigación realizada con la metodología cualitativa de la teoría fundamentada, ha puesto de relieve que el proceso educativo en la educación secundaria se fundamenta en el proceso de pilotaje-acompañamiento a partir de “el encuentro” alumno-docente. En este proceso la autenticidad del docente se conforma como competencia central para entender el modo en el que el profesor facilita un encuentro con el alumno generando un interés y preocupación tanto por su desarrollo como por el aprendizaje, que le lleva a mejorar su propia formación al mismo tiempo que autorregula su acción educativa en función de las necesidades y características del alumnado. El proceso de encuentro, como reconocimiento mutuo y aceptación del valor intrínseco y de la singularidad de cada ser humano concreto, permite al alumno reconocerse desde la autenticidad de la relación, comprendiendo las acciones y objetivos propuestos. La autenticidad del docente posibilita ejercer el pilotaje educativo en sus dos componentes, de apoyo afectivo y de guía, impulsando el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado a partir de la personalización y de la cooperación, del ajuste curricular y del sentido del trabajo escolar, del respeto y de la exigencia, generando una confianza plena en las potencialidades del alumnado.

Palabras clave: Autenticidad, encuentro, pilotaje educativo, apoyo afectivo, guía,

¹ Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación “Rechazo entre iguales y dinámica social del aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica” (Referencia PSI2008-00541/PSIC) concedida al tercer autor por el Ministerio de Ciencia e Innovación, dentro del Plan Nacional de I+D+I (2008-2011).

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación aborda el tema de la atención a la diversidad desde la investigación de la relación profesor-alumno y cómo influye ésta en el desarrollo del proceso educativo y, por tanto, contribuyendo a la formación de su identidad personal del adolescente

En los institutos, el proceso educativo y de construcción de la identidad adolescente va estrechamente ligado al aprendizaje de las materias del currículo y a la convivencia en el aula. La emergencia de un clima emocional intenso y la búsqueda de formas organizativas que permitan encauzarlo se está convirtiendo en una necesidad imperiosa para los centros. Esto plantea al profesorado exigencias y retos que van más allá de su preparación en cuanto al contenido de la materia que imparten. Se trata de exigencias y retos relacionales y afectivos ya que, en último término, la relación educativa descansa en la relación profesor/a-alumno/a y en las relaciones que se establecen en el aula como marco social de convivencia y aprendizaje.

La investigación en la que se basa esta comunicación nace del malestar detectado en los centros educativos y de la necesidad de preguntarse acerca de las claves que puedan permitir establecer una relación educativa positiva. Se ha buscado una metodología que nos permitiera interrogar la realidad educativa actual de forma que se pudiese incrementar la comprensión de los procesos relacionales en el seno de los centros de secundaria y, por tanto, estar en disposición de proponer actuaciones que permitan mejorar la situación educativa.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación se han centrado en la relación profesor-alumno, en la comprensión del papel de la acción del profesor en el desarrollo del núcleo afectivo del adolescente y de las condiciones que fomentan o interfieren el crecimiento como persona del adolescente.

3. METODOLOGÍA

Hemos utilizado la metodología de *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967) por considerar que se trata de una metodología apropiada para la investigación en contextos naturales y, especialmente cuando lo que se pretende es una mayor comprensión de la problemática que queremos investigar. La complejidad de la relación docente-discente requiere de un acercamiento que permita mantener una visión que dé cuenta de la globalidad del fenómeno,

al tiempo que explora los diferentes matices de forma que se puedan formular proposiciones teóricas que sirvan de guía para la práctica profesional dentro del campo estudiado.

El diseño de investigación es un diseño emergente que permite ir focalizando la investigación para captar los procesos subyacentes que afectan e influyen en la actuación de las personas a partir del análisis realizado mediante la aplicación sistemática del método de comparación constante y del muestreo teórico. Los resultados así obtenidos se presentan como categorías que dan cuenta de las variables subyacentes que están actuando. El proceso de análisis también establece relaciones entre las categorías y proporciona un marco explicativo para la comprensión e interpretación de la problemática de estudio. La metodología de *Grounded Theory* cobra todo su sentido en la generación de una teoría basada en los datos que da cuenta de la realidad estudiada.

Se recogieron datos a partir de la realización de un total de 24 entrevistas abiertas en profundidad. Se entrevistó tanto alumnado, profesorado como familias del alumnado. La duración de las entrevistas osciló entre 50 minutos y 1h. y 20 minutos. La selección de los informantes se hizo de forma que se incrementara el grado de diversidad de los mismos y su pertinencia y relevancia para extraer información acerca de los objetivos de investigación. A partir de la novena entrevista, el grupo de informantes se seleccionó del alumnado, profesorado y familias directamente relacionados con los programas de Adaptación Curricular en Grupo (PACG) y de Diversificación Curricular (PDC) del IES Álvaro Falomir d'Almassora (Castellón). Se eligió el grupo en función de los buenos resultados, tanto académicos como de madurez personal del alumnado, que se estaba obteniendo con los mencionados programas.

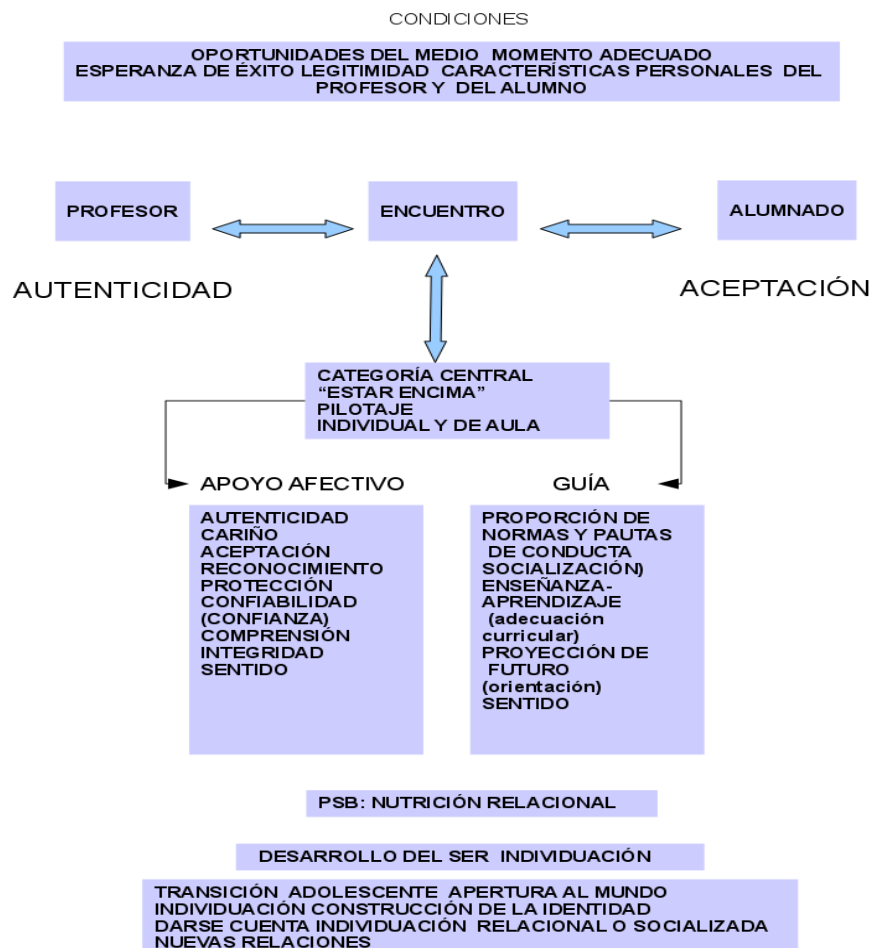
El Instituto Álvaro Falomir recibe alumnado de cuatro centros de primaria situados en la periferia de Almassora. Dos de los centros de primaria están considerador de Acción Educativa Singular y, en general, la zona de influencia del centro educativo se puede considerar como desfavorecida socialmente. El grupo elegido está compuesto por alumnado con un cierto riesgo de fracaso escolar que se intenta evitar mediante dichos programas a través de la reducción del número de profesorado, la disminución del número de alumnos por aula –un máximo de quince-, la organización didáctica en ámbitos de conocimiento y el refuerzo de la función de tutoría. Algunas materias se imparten únicamente para el alumnado del programa mientras que otras se cursan conjuntamente con el alumnado de otro grupo de su nivel –grupo de referencia-

El análisis y la transformación de los datos se ha realizado mediante la aplicación del método

comparativo constante utilizando los datos de todas las entrevistas. Se ha realizado el análisis línea a línea, comparaciones entre incidentes para la obtención de categorías, comparaciones entre categorías y análisis de las relaciones entre categorías. La saturación teórica se ha utilizado como criterio para dejar de entrevistar, finalizando el proceso con la delimitación e integración de la teoría.

4. RESULTADOS

La figura siguiente refleja las categorías y subcategorías emergentes a partir del análisis realizado y que influyen de forma decisiva en el desarrollo y actualización del potencial del alumnado.



4.1. El encuentro y la autenticidad

El encuentro se establece en función del reconocimiento mutuo profesor-alumno como

personas valiosas, como seres únicos que, más allá de roles preestablecidos y conductas socialmente impuestas, participan de una relación humana auténtica y real. El encuentro descansa en la autenticidad de la propuesta relacional que hace del profesor y en su aceptación y reconocimiento por parte del alumnado y establece un vínculo afectivo entre los participantes en la relación educativa, incrementando el grado de compromiso de los mismos así como su implicación emocional en el desarrollo de la tarea propuesta.

La autenticidad de la propuesta relacional que hace el profesor es central para que se incrementen las posibilidades de encuentro al implicar un respeto genuino por la identidad, la intimidad y las decisiones de la otra persona, así como en la confianza en su potencial de desarrollo como persona valiosa, única y diferente.

La autenticidad constituye una expresión de la integración personal y de la identidad vocacional (Carrero, 2007) del profesor, de su conciencia de la importancia que el trabajo docente posee para el desarrollo como persona del alumno, lo que le lleva a progresar en su definición profesional y, a buscar formación específica que le permita mejorar sus competencias como docente, su desarrollo pleno y a preocuparse por su alumnado más allá de sus resultados académicos.

El encuentro se puede dar en cualquier circunstancia pero la posibilidad de encuentro se ve muy favorecida por algunas circunstancias como son el grado de legitimidad otorgada al docente y al sistema educativo en general, la esperanza de éxito por parte del alumnado, las oportunidades del medio y el momento vital de los participantes. Así pues, la posibilidad de encuentro depende de las características personales y de la autenticidad del docente y del alumnado pero su posibilidad puede verse incrementada en función del contexto educativo que se construye.

4.2. Categoría central: “estar encima” o pilotaje

A partir de la propuesta auténtica del profesor y de la aceptación del alumnado que se produce en el encuentro, se desarrolla la relación de pilotaje como significativa que vincula profesor y alumno permitiendo a cada uno desarrollarse como persona en el ejercicio de la relación educativa. El profesor se encarga de proporcionar apoyo afectivo, guiar y acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado. Como figura responsable y significativa sienta las bases de seguridad y confianza en las propias posibilidades del alumnado, personalizando, estimulando y potenciando el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado. De ese modo, vuelve posible el proceso de actualización del potencial del

alumnado. Distinguimos entre pilotaje individual y pilotaje de aula ya que la mayor parte del trabajo educativo en el contexto escolar se produce en grupo, y es al grupo y en el grupo donde el profesor lanza su propuesta relacional pero es en la personalización de la propuesta para todos y cada uno de los alumnos donde adquiere su máximo potencial el desarrollo del pilotaje.

El pilotaje tiene dos componentes: el sostén afectivo y la guía o acompañamiento. El sostén afectivo permite tener unas condiciones de partida generadoras de confianza y de seguridad que facilitan el proceso de desarrollo. Se trata de una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo personal ya que también requiere del componente pragmático de la guía. El sostén afectivo constituye el requisito sin el cual las orientaciones y actividades que se proponen a la persona aparecen como vacías y sin sentido. El sostén afectivo se transmite a través de la actuación general del educador, tanto verbal como no verbal, y confirma o defrauda las expectativas afectivas que el alumnado se ha creado en función de sus experiencias anteriores, de modo que la autenticidad del docente permite al alumno la vivencia de un mundo más confiable y humano a partir del cual reinterpretar las posibles experiencias negativas anteriores.

Mediante la guía se canaliza y orienta el desarrollo, se realiza una función de ajuste entre exigencias de la realidad y posibilidades de éxito de la persona; proporciona viabilidad al proceso de desarrollo de la mejor forma posible. Favorece la adaptación y la integración social mediante la transmisión cultural de las pautas, normas y valores, así como la adquisición y desarrollo de habilidades, capacidades y técnicas. Impulsa hacia el futuro favoreciendo los procesos de autoexpresión de forma realista y hasta cierto punto planificada. Ambos componentes actúan de forma integrada, su separación impide de diversas formas el desarrollo íntegro del adolescente y está en la base de muchas problemáticas educativas.

4.3. Nutrición Relacional

La nutrición relacional es la categoría que da cuenta del proceso general de vinculación afectiva de las personas que, al proporcionar las condiciones que permiten satisfacer las necesidades como personas humanas, las impulsa en su desarrollo hacia la plena humanidad. La función de pilotaje es un caso particular del proceso de nutrición relacional. El proceso de nutrición relacional permite avanzar en el desarrollo del propio ciclo vital hacia, en el mejor de los casos, la plena expresión del ser. El centro del proceso de nutrición relacional es la confirmación de la persona como única y con gran potencial de desarrollo. El sentimiento de

aceptación y la conciencia de valor personal le permite reconocerse en sus aspiraciones como ser con inmensas posibilidades de desarrollo futuro y autorrealización, felicitando de ese modo su proceso de autoexpresión.

El desarrollo del ser, el proceso de individuación, se conforma como resultado del proceso de nutrición relacional y, en el caso particular de nuestro estudio, consiste en la definición de identidad durante la transición adolescente.

5. DISCUSIÓN

La concepción de la diversidad como propiedad de las entidades vivas de ser variadas (Solbrig, 1992) implica concebir a cada alumno como un ser singular, único y valioso. Respetar dicha singularidad y favorecer su potencial de desarrollo mediante su integración en la sociedad y el tiempo que le ha tocado vivir, personalizar la educación, es el objetivo central educativo e implica, necesariamente, atender la diversidad. En este aspecto, el desafío a la acción del profesorado viene planteado por la necesidad de integrar, en el seno del aula y del centro educativo, las exigencias derivadas de las características individuales del alumnado con las exigencias de la sociedad en cuanto a formación y convivencia del alumnado. El ejercicio del pilotaje educativo se ha revelado como el factor central para llevar a buen término dicha tarea. La cuestión del pilotaje aparece relacionada con el clima del aula en Évequoz (1990), y sus dos componentes guardan relación con las investigaciones de Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) -basadas en Leary (1957)- en las que los estudiantes perciben dos dimensiones independientes en sus relaciones con el profesor: Influencia (eje Dominancia-Sumisión) y Proximidad (eje Cooperación-Oposición). La dimensión influencia representa el grado de control ejercido por el profesor y muestra quien está dirigiendo o controlando el proceso de comunicación y con qué frecuencia actúa de esa forma. Mientras que la proximidad describe el nivel de cooperación o afectividad entre el profesor y los estudiantes. Estas dimensiones tienen un enorme parecido con los dos componentes de la conducta eficaz propuestos por Dunkin y Biddle (1974), directividad (*directivity*) y amabilidad (*warmth*). De igual modo en los estudios sobre la parentalidad o estilos educativos de los padres se habla de afecto y de norma, de amabilidad y de firmeza. Sorribes y García Bacete (1996) señalan que gran parte de la literatura que estudia la socialización de los hijos ha descrito las relaciones entre padres e hijos en base a dos dimensiones fundamentales, “dominio-sumisión” y “control-rechazo”, bautizadas por Rollins y Thomas (1979, citado en

Sorribes y García-Bacete, 1996) como “intentos de control” y “apoyo parental”. Por ejemplo, MacCoby y Martin (1983, citados en Sorribes y García Bacete, 1996) identifican cuatro estilos de socialización (autoritario, autoritativo, permisivo e indulgente) en función de las dimensiones citadas: a) *el control o exigencia*: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; b) *el afecto o sensibilidad y calidez*: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

Así pues, existe una extensa base empírica que confirma la asociación entre los resultados de los alumnos y la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno. En concreto, se puede afirmar que niveles altos de proximidad y de influencia parece la combinación más productiva en términos de los resultados obtenidos (Wubbels y Brekelmans, 2005; citado en Fraser y Walberg, 2005). Los profesores altos en influencia suelen garantizar resultados académicos buenos de sus estudiantes; sin embargo, la relación entre proximidad y rendimiento es variable, reflejando una relación curvilínea. Por otra parte, todos los estudios proporcionan relaciones positivas tanto de la dimensión influencia como de la dimensión proximidad con las variables afectivas y actitudes (motivación hacia la materia, satisfacción o esfuerzo del estudiante), siendo generalmente el efecto de la dimensión proximidad algo más alto que el de la dimensión influencia.

Pero además, el ejercicio del pilotaje contribuye al proceso de nutrición relacional de la persona que impulsa el proceso de llegar a ser, de convertirse en persona, de actualizar su potencial. Linares (2006) introdujo el concepto de nutrición relacional desde el campo de la psicoterapia y, en nuestra investigación, aparece como un proceso social básico que en educación se da a partir del ejercicio del pilotaje. Adquiere su máxima capacidad de impulsar el desarrollo humano cuando consigue sintonizar con la que Carrero (2007) ha denominado la dimensión vocacional del ser, es decir, consigue sintonizar con la capacidad de vivirse en plenitud y actualizar el potencial de desarrollo que toda persona humana posee. Se produce de ese modo un impulso en el crecimiento personal, en el desarrollo de conciencia del alumnado al posibilitar el contacto con su dimensión vocacional impulsando el proceso de "convertirse en persona", de un modo progresivo en interacción con los demás, y frecuentemente ocurren encuentros significativos con los otros que nos permiten evidenciar la importancia de reconocerse con autenticidad, en una dimensión personal que descubre la razón de ser o en palabras de Frankl (1988) “la voluntad de sentido”. El ejercicio del pilotaje que se da a partir

del encuentro profesor/alumno permite a éste último ganar en confianza con respecto a sí mismo y aventurarse en la exploración de campos no conocidos, ampliar el territorio de conocimiento. La guía centra el proceso en la realidad, secuencia el proceso en función de las necesidades del alumnado, da explicaciones acerca de los procedimientos y de sus fines, proporciona normas de convivencia y de funcionamiento del aula que contribuyen a un clima de aula de seguridad y de cooperación y que no frustren la legítima singularidad de cada uno de los participantes.

Desde esta perspectiva el sistema educativo emerge como un contexto potenciador del desarrollo (Vaquer, Carrero y García-Bacete; 2010), donde la orientación y el desarrollo requiere inevitablemente introducir un eje personal profesor/alumno: el desarrollo personal. En este binomio la dimensión personal no sólo involucra una dirección docente hacia al alumno sino un encuentro significativo profesor/alumno donde el profesor se reconoce en la relación con el alumno, permitiendo que la propia experiencia educativa le permita reconocerse más como persona. Este proceso mutuo de concienciación permite descubrir en la educación un fin trascendental y es la de guiar o conducir a la persona hacia su vivencia plena. En esta condición educar implica hacer visible a la persona su voluntad de sentido, pero en este proceso ambos profesor/alumno, se sumergen en un descubrimiento y autorrealización de su potencial. La autenticidad mutua de este momento permite un reconocimiento mutuo que legitima en el docente la cualidad de “pilotar” y “acompañar”, y es desde esta condición donde la educación se transforma en desarrollo, una educación orientada al ser y no simplemente a la transmisión de conocimientos y técnicas en el “hacer”. Es por ello por lo que el alumno ha de sentir que las propuestas educativas que recibe son legítimas, cargadas de esperanza y que pueden contribuir a su desarrollo como persona.

Todo ello supone un alto grado de exigencia sobre el profesorado, una formación en múltiples campos: conocimiento de la materia que imparte, conocimiento de la naturaleza humana, conocimiento de los mecanismos relacionales y del trabajo en grupo, conocimiento técnico... Pero sobre todo exige conocimiento y comprensión acerca de sí mismo, de la motivación de sus acciones porque el punto central de la actuación docente no es su conocimiento técnico sino el poner dicho conocimiento al servicio del desarrollo educativo del alumnado y buscar activamente la formación que necesita para ello. La propuesta relacional que realiza el docente es percibida y aceptada por el alumnado en función de su autenticidad y no en función de su autoritarismo o permisividad. La autenticidad docente supone una intención

educativa clara y coherente de respeto y exigencia con respecto al alumnado pero implica, por encima de todo, una conciencia clara de quien se es (Mezirow, 2000), y por qué se dedica a la educación. Este aspecto de la autenticidad docente requiere de posteriores investigaciones que aporten luz acerca de su génesis y desarrollo ya que parece una condición fundamental para el ejercicio de la profesión educativa que integra, da sentido e impulsa la formación técnica y de conocimientos necesaria para el desarrollo de los fines educativos. En la relación educativa el profesorado pone en juego toda su persona, su identidad y es por ello por lo que su formación ha de trascender el campo de la técnica para potenciar el desarrollo como persona que se vivencia de forma auténtica en el ejercicio profesional.

6. REFERENCIAS

- Carrero Planes, Virginia, E. (2007). El sentido de "ser". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Consultado en 20/03/2010 en <http://reme.uji.es/>.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Évéquoz, G (1990) Y-a-t-il un pilote dans la classe? Le problème de la hiérarchie dans un système artificiel. *Thérapie Familiale*, 11, 4, 407-423.
- Fraser, B. J. y Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Frankl, V. (1988) *La voluntad de sentido: conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawtorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Linares, J. L. (2006). Complex Love as Relational Nurturing: An Integrating Ultramodern Concept. *Family Process*, 45, 1, 101-115.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bas
- Solbrig, O. T. (1992). Biodiversity. A review of the scientific issues:an a proposal for a collaborative program of research. *MAB Digest* 9. UNESCO.
- Sorribes, S. y García Bacete, F. J. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. A. Clemente y C. Hernández (coords.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp., 151-170). Málaga: Aljibe.
- Vaquer, A; Carrero, V., García Bacete (2010) *El sistema educativo: potenciación del desarrollo y Convivencia*. En J. L. García y J. H. Bouché [Directores], Fabregat Rosas, A. [coord.], *Manual de experto universitario en mediación y resolución de conflictos en el ámbito educativo* -Tomo 3, Capitulo 21-. Denia, España: Ed. Acuerdo Justo.

- Wubbels, T y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Créton, H. A, y Hooymayers, H. P. (1985, April). Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago. *Abstracted in Resources in Education*, 20, 12, p. 153 (ERIC document 260040).