

La importancia de la personalidad docente en el aula.

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Proyecto de revisión teórica.

Alumna: Alba González Palenzuela.

Correo institucional: alu0101238548@ull.edu.es

Profesor de la asignatura: José Arnay Puerta.

Convocatoria del mes de Julio de 2022.

ÍNDICE.

1. Resumen	2
2. Abstract	2
3. Introducción	3
4. Prácticas parentales, tipos de familia y programas de parentalidad.	3
5. Estilos de enseñanza del profesorado.	10
6. Consecuencias educativas en el aprendizaje.	12
7. Situaciones problemáticas en el espacio escolar.	17
8. Perfiles docentes: impacto, importancia y formación en la resolución de conflictos.	18
9. Conclusiones	25
10. Bibliografía	26
11. Anexos	30

1. Resumen.

La finalidad fundamental de este trabajo es destacar la importancia de la personalidad docente dentro del ámbito educativo y personal del alumnado. Para ello, presentamos como la actitud que poseen los maestros y las maestras influye tanto en el desarrollo del aprendizaje como en el de la personalidad de los/as estudiantes. A su vez, se pretende reflexionar acerca de cuáles serían las características que debería presentar un/a docente para poder llevar a cabo su labor con eficiencia, pudiendo así cumplir los objetivos que tiene la educación. Con esta intención, se ha llevado a cabo una revisión teórica acerca de los diferentes aspectos que pueden influir en el comportamiento del alumnado: la relación con su entorno, aspectos de su personalidad, pautas de comportamiento, etc., para que estas nos puedan servir como análisis a la hora de intervenir ante las diversas situaciones que se puedan presenciar en el aula, atendiendo siempre a todos los factores que sean necesarios para poder realizar la labor docente de la mejor forma posible. Todo esto ligado a las formas de actuación que pueden presentar los maestros y las maestras, y que están fuertemente condicionadas por sus experiencias y personalidad.

Palabras clave: *Comportamiento; formación docente; formas de actuación; estilos de enseñanza.*

2. Abstract.

The main purpose of this paper is to highlight the importance of the teaching personality within the educational and personal environment of the students. To this end, we present how the attitude of teachers influences both the development of learning and the personality of students. At the same time, the aim is to reflect on the characteristics that a teacher should have in order to be able to carry out his/her work efficiently, thus being able to fulfil the objectives of education. With this intention, a theoretical review has been carried out on the different aspects that can influence student behaviour: the relationship with their environment, aspects of their personality, behavioural patterns, etc., so that these can serve as an analysis when intervening in the various situations that can be seen in the classroom, always taking into account all the factors that are necessary to be able to carry out the teaching work in the best possible way. All of this is linked to the ways in which teachers can act, which are strongly conditioned by their experiences and personalities.

Keywords: *Behaviour; teacher training; ways of acting; teaching styles.*

3. Introducción.

Cada persona cuenta con unas características diferentes respecto a su personalidad. Existen personas tímidas, extrovertidas, responsables, empáticas, etc., todos esos factores son los que nos hacen peculiares. No obstante, cuando hablamos de la profesión docente, sería idóneo que, los/as aspirantes a este trabajo poseyeran una serie de características, para que, a lo largo de su paso por la educación puedan desempeñar la labor de forma eficaz. Debemos tener en cuenta que la docencia se trata de una profesión donde debe haber una alta sensibilidad, y que, muchas veces, candidatos/as a maestros/as, salen de las carreras con muy buenas notas, puesto que tienen grandes capacidades cognitivas, pero que no cuentan con las habilidades afectivas necesarias para hacer frente a las demandas que nos puede solicitar el alumnado, y que beneficiará tanto a su desarrollo como persona, como a su rendimiento académico.

La importancia de este molde de la personalidad se ve claramente marcado cuando nos encontramos con situaciones conflictivas dentro del aula; la forma en que seamos va a influir en cómo vamos a afrontar esta dificultad y en cómo vamos a abordar la situación.

Comenzaremos diciendo que, ante cualquier situación y/o comportamiento inadecuado, un/a maestro/a debe analizar de dónde proviene el problema: *¿Del hogar? ¿De la escuela? ¿Su propia actitud en el aula? ¿Debido a la situación actual del alumnado?*

Aunque puedan ser diversos los factores, a lo largo de este trabajo analizaremos cada uno de estos contextos para que puedan servir de estudio del origen o la causa de estos comportamientos que pueden manifestar los niños y las niñas dentro del aula. Una vez hecha esta revisión, veremos cuáles serían las características necesarias que debería presentar un/a docente para beneficiar tanto al comportamiento del alumnado como a la situación o el ambiente dentro de la propia aula, y de esta forma poder cumplir con su deber como educador, figura de ejemplo y de apoyo.

4. Prácticas parentales, tipos de familias y programas de parentalidad.

La escuela es el entorno donde se constituye el derecho fundamental de cada persona, posibilitando la institución de sociedades más estables, justas y democráticas. Es a su vez, un instrumento de transmisión de la cultura, de saberes para la participación del individuo

en la vida económica y conocimientos sobre sus derechos civiles, políticos y sociales; pudiendo de esta forma alcanzar su condición de ciudadano/a (García, Rubio, 2017). Sin embargo, la escuela no sólo tiene la obligación de preparar al alumnado para su lanzamiento a la vida adulta, si no que, además, debe crear y/o fomentar, en ellos y ellas, unos principios, unos valores y unas virtudes, que, en numerosos casos, ocasionan un conflicto. Esto se debe a que el colegio no es el único encargado de la preparación y educación del individuo, sino que este debe estar en sintonía tanto con el ambiente que lo rodea, como con su entorno familiar; siendo este último el contexto más importante de su crianza, sobre todo en los primeros años de vida (Torío, Peña y Rodríguez, 2008), y que, poco a poco pasa a ser relevado por el colegio; creándose un punto de colisión entre lo que vivo y veo en casa y cómo actúo en el colegio.

Como hemos dicho, existen diversos factores que pueden influir en la acción educativa, entre ellos: las condiciones básicas personales del sujeto, en las que podemos destacar su temperamento, la personalidad, sus dotes intelectuales, el sexo, etc.; también, influye el entorno social en el que se va a desenvolver el sujeto, como el tipo de sociedad, religión, lugar de procedencia, sus relaciones sociales...; y por otro lado, la familia, que se trata de la influencia más cercana y constante de la persona (Gandara, 1998).

Encontramos en muchas ocasiones como los niños o las niñas se desorientan en cuanto a las normas de actuación o los modelos de conducta que deben llevar en el colegio, ya que, por ejemplo, realizan una acción que creen que está bien porque en casa la hacen y no supone ningún problema, y luego, en el aula, el/a docente les reprende o amonesta cuando realizan esa misma acción. Esto no sólo genera una frustración en el alumnado, si no que, además, entorpece la construcción de su personalidad ya que no saben realmente qué es lo correcto y qué no. Para prevenir estas situaciones es de vital importancia que existan unos criterios comunes de actuación entre las familias y las instituciones escolares, mediante la participación y la comunicación.

No obstante, todos los hogares son diferentes ya que no todas las familias educan ni actúan de la misma forma, debido a que intervienen, como hemos dicho en un principio, tanto factores intrínsecos de las personas (personalidad e ideología); como factores extrínsecos (la cultura). Estas diferentes formas de actuación de las familias son llamadas “*estilos educativos*”, y se tratan de la reacción/actuación que ponemos en práctica al

interpretar las conductas infantiles, tanto en momentos de conflicto como en momentos de tranquilidad (Comellas, 2009).

Muchas veces, cuando el alumnado manifiesta comportamientos inadecuados dentro del aula, se presentan como consecuencia de este factor, por ello, el/a docente tiene que “investigar” el origen de dichas acciones y/o actitudes. Para esto, es necesario estudiar las prácticas parentales que podemos encontrar en los hogares, siendo estas, como aclaramos anteriormente, las herramientas que usan las familias para interactuar con hijos/as, influyendo de manera consciente o inconsciente en el desarrollo psíquico y social de los niños y las niñas.

Según Comellas (2009), podemos encontrar 4 estilos educativos en las prácticas parentales, cada una de ellas con diferentes consecuencias generales en el desarrollo:

- **Estilo autoritario.** Este estilo se caracteriza por tener altos niveles de control, de exigencia y de obediencia; los adultos evalúan mediante patrones y modelos rígidos y tienen predisposición al castigo, así como la creencia de que todo se puede lograr, sin importar las adversidades o las dificultades que se pueden presentar. Esto ocasiona en los/as menores comportamientos de obediencia, timidez y baja autoestima; ya que actúan en función del premio o del castigo, dejando de interiorizar valores como la empatía; a su vez tienden a ser más coléricos, irritables y vulnerables a las tensiones que se les presenten.
- **Estilo democrático.** A diferencia del anterior, este estilo se caracteriza por tener altos niveles de comunicación, de afectuosidad y de autonomía; resaltando las capacidades y sentimientos de la persona, haciendo un refuerzo de lo positivo, y, aceptando los errores como una parte del aprendizaje y no como una razón para el castigo. No obstante, sigue habiendo altos niveles de control y de exigencia en la maduración. Esto ocasiona que, los niños y las niñas, desarrollen una alta autoestima, sean más independientes y persistentes en las tareas, queriendo alcanzar un objetivo, asumiendo riesgos razonables a la hora de la toma de decisiones y asumiendo las frustraciones que se les puedan presentar; además, afrontan las situaciones con mayor confianza, autocontrol y con la interiorización de valores.
- **Estilo permisivo.** Este estilo no presenta niveles de control, ya que estos son muy flexibles, ni tampoco exigencia en la madurez. Además, las familias no

valoran la obediencia y no esperan ser escuchados; tienen muy en cuenta los sentimientos y puntos de vista del menor, y evitan siempre el castigo o este es poco significativo. Ante este modelo, el/a menor tiende a ser poco obediente, tiene una pobre interiorización de valores y actúa siempre en función del premio; a su vez, tienden a ser personas dependientes ya que no tienen capacidad para tomar decisiones por sí mismas y exigen la protección de los/as demás; además, culpan de sus fracasos a algún elemento que los rodea, por lo que son propensos/as a ser coléricos, irritables y vulnerables a las tensiones.

- **Estilo ambivalente.** En este caso los adultos generan situaciones críticas de desorden, evitan los enfrentamientos y culpan en el mayor de los casos al niño/a; justifican sus acciones constantemente y argumentan hasta que creen que así se cumple lo explicado. Esto genera inseguridad e inestabilidad en el/a menor, además, tienden a culpabilizarse y desarrollan conductas dependientes, victimistas y exigentes. Por otro lado, tienen poca capacidad de frustración, de empatía y tienden a ser extrapunitivos.

Al igual que la anterior autora, Maccoby y Martin (1983), separan estas prácticas parentales en 2 comportamientos diferentes que dan lugar a 4 estilos de crianza similares a los ya vistos, diferenciando entre el alto y bajo **control** por parte de las familias.

En el primero de los casos (alto control), podemos encontrar:

La familia autoritaria (authoritative) con alta capacidad de respuesta, donde hay un control firme, normas claras de conducta, se priorizan las necesidades y habilidades del menor, se fomenta la autonomía, y se prima el clima democrático.

La familia autoritaria (authoritarian) con baja capacidad de respuesta, donde los adultos esperan una obediencia incuestionable como figura de autoridad, la desobediencia se paga con castigo, no se priorizan las necesidades del menor, la comunicación es escasa o inexistente, y los comportamientos son directivos.

Pasando a los estilos ubicados dentro de los comportamientos de bajo control encontramos:

La familia permisiva con alta capacidad de respuesta, donde los adultos asumen el papel de “amigos” y no de “padres/madres”, apenas hay cumplimiento de las normas, los castigos son mínimos y los menores no ven a sus responsables como figuras de autoridad.

Las familias negligentes con baja capacidad de respuesta, donde los responsables no hacen caso al menor, este/a está descuidado y no interactúan con el/ella.

Como se indica al principio estos rasgos están sujetos a posibles excepciones dentro de cada persona o situación. Además, cabe destacar que no existe una familia que use exclusivamente un único estilo de enseñanza, esto quiere decir que los modelos trabajados anteriormente no se tratan de estilos puros, sino que se “contaminan” entre ellos. Por lo tanto, la familia no siempre va a actuar de la misma forma, lo cual es idóneo ya que deberíamos actuar en función de la situación que se acontezca en el momento y no seguir siempre un mismo patrón de actuación. La cuestión que verdaderamente importante sería *¿Cuánto usas un estilo y bajo qué circunstancias?* La respuesta a esto variará en función de las características del individuo, concretamente de su personalidad y de su conducta.

A parte de los estilos educativos que podemos encontrar en los hogares, también va a influir en el desarrollo de la personalidad y de los resultados de adaptación positiva o negativa de los/as escolares su estructura familiar. A pesar de que antiguamente lo más común era encontrar familias heteroparentales (padre y madre) y que lo que se saliera de esa “normalidad” iba a suponer una dificultad en el desarrollo del niño o la niña, vemos como hoy en día existen diversos tipos de familias y que no tienen que ser heteroparentales para que se cumpla el objetivo previamente planteado; no obstante, existen investigaciones que presentan las consecuencias de forma general de las diferentes familias.

En primer lugar, podemos encontrar los hogares que hayan tenido un **divorcio**. En estos casos se puede separar el hecho en 2 periodos: el periodo del divorcio, donde el/a menor sufre una situación estresante y en consecuencia conductas desadaptativas, como ansiedad, depresión y/o problemas de conducta; y por otro lado, el periodo de postdivorcio, donde se produce una adaptación y normalización de la situación, siempre y cuando en ninguna de estas dos etapas el/a menor sufra experiencias fuertemente negativas, lo que en muchos de los casos puede ocasionar un descenso en el rendimiento académico, problemas de conductas, problemas de autoestima, introversión social...

Hoy en día también es muy común encontrar **hogares monoparentales**, que son aquellos donde la familia se compone por uno solo de los progenitores como resultado de un divorcio, abandono, muerte o maternidad sin padre. Antiguamente se solía considerar

que este tipo de hogares tienden a incrementar la aparición de problemas de conducta, delincuencia, abandono temprano del hogar, incremento de la tasa de embarazo en adolescentes, mayor probabilidad de matrimonio precoz, descenso del rendimiento académico, etc. (Gandara, 1998). No obstante, estudios como los de McLanahan y Astone (1994), muestran que, estas dificultades están más ligadas a otros factores como el descenso económico de estos hogares, la edad y nivel educativo del padre o madre, y el tiempo de soledad, entre otros, que al mero hecho de la educación por parte de uno solo de los progenitores.

Unidos a los casos anteriores encontramos las **familias con padrastros o madrastas**, donde a pesar de los beneficios que nos pueda ofrecer la unión de un nuevo matrimonio con uno de los progenitores, también podemos encontrar algunas dificultades, ya que la reestructuración de la organización jerárquica de la familia puede suponer una situación estresante, donde la autoridad se convierte en un factor de riesgo. Los hijos/as de estos nuevos matrimonios tienden a obtener menores calificaciones académicas, menor nivel de titulaciones y precocidad en el abandono del hogar (Granda, 1998).

Otra situación familiar muy común es la de **hogares con abuelos/as**. Estos/as pueden ser un apoyo externo, convivir con la familia nuclear o ser los únicos/as responsables de los/as menores; además, esta situación puede estar protagonizada por uno/a de los abuelos/as o ambos. A pesar de que en el periodo inmediato al nacimiento de los niños/as el apoyo de los/as abuelos/as supone un factor positivo, esto cambia cuando están en el periodo más posterior al nacimiento o cuando son convivientes permanentes (ya sean cohabitantes o responsables únicos de la crianza), ya que se suele producir problemas de supervisión, disciplina y descenso del rendimiento escolar.

También, es frecuente encontrar familias con **parejas del mismo sexo**. A pesar de que antiguamente se temía por los menores de estas familias (ya que se pensaba que podrían presentar dificultades de identidad sexual, salud mental, interacción social o incluso ser víctimas de abusos sexuales por parte de sus padres/madres o compañeros de estos), los estudios que se han llevado a cabo durante la última década no han encontrado diferencia entre niños/as educados por sus padres/madres biológicos y heterosexuales, a los criados/as por una pareja homosexual (Granda, 1998).

Por último, podemos encontrar los/as menores institucionalizados que son aquellos menores que están bajo el cargo del estado. Estos tienden a desarrollar conductas desadaptadas, ya que en el contexto en el que viven no se fomenta su educación intelectual, social y/o sentimental; generándoles problemas como ansiedad, temor, desadaptación social, agresividad y hostilidad durante la etapa preescolar y más problemas psicomáticos en la adolescencia. La mejor solución para estos/as menores es la adopción o la colocación en hogares eventuales. En el caso de la adopción, si esta se produce antes de los tres años del menor la adaptación es más rápida y mejor, ya que no recuerdan su situación previa; por el contrario, los/as niños/as adoptados en edades tardías presentan más problemas. En cuanto a los menores cambiados de forma continua de hogares eventuales sufren consecuencias muy negativas en los aspectos de socialización y educación (Granda, 1998).

Los factores que hemos visto anteriormente están sujetos a la construcción de la familia y cómo ésta reacciona ante los comportamientos de los niños y las niñas. Sin embargo, dentro de cada hogar existen unas características familiares que, a su vez, influirán en cuáles serán los estilos educativos que se asuman y, además, afectarán al desarrollo de las habilidades sociocognitivas, repercutiendo de manera directa en el rendimiento académico, el comportamiento dentro del aula y en la sociedad, y en el desarrollo de su carácter.

Dentro de estas características podemos encontrar, en primer lugar, **la constitución del grupo familiar**. Esta característica está compuesta por factores como: el número de hijos/as, la edad media de los progenitores o familiares responsables y la situación conyugal que la hemos analizado previamente.

Por otro lado, podemos encontrar la **situación económica o laboral**, es decir, si la familia cuenta con empleos estables, temporales, no tienen empleo, cuántos salarios entran al hogar, calidad de las rentas, etc. Este aspecto está fuertemente relacionado con el nivel de la vivienda o la zona de residencia (barriada, suburbios, a las afueras, en plan ciudad, etc.).

También se deben analizar la **calidad de las relaciones** dentro de las familias, por ejemplo, si en ellas existe agresión física y/o verbal, o si por el contrario no existe violencia. Este aspecto en ocasiones está vinculado a la siguiente característica la cual es

la salud mental de los progenitores/familiares: si sufren depresión, padecen alcoholismo, tienen conductas antisociales o alguna clase de trastorno.

Por último, pero no menos importante, el **nivel educativo de los familiares**, si no han podido o querido adquirir ningún tipo de estudio (analfabetos/as), si cuentan con la educación primaria y secundaria completa o incompleta, o si han llevado a cabo formaciones superiores (ciclos formativos, acceso a la universidad, postgrados, etc.) (Ison, 2004).

A pesar de que son diversos los factores que influyen en el desarrollo psíquico de los niños y las niñas dentro de su propia familia, existen algunas formas de hacer llegar a los hogares cuál es el mejor modo de educar a sus hijos/as, fomentando las conductas positivas y eliminando las negativas; mediante los programas de parentalidad. Se tratan de formaciones que se hacen llegar a las familias con la intención de aclararles los valores, las actitudes y las prácticas que deben tener con sus menores; a través del aprendizaje, la sensibilización y el entrenamiento de los modelos que deben llevar a cabo en la práctica para conseguir los objetivos planteados (Quintana, Chavez, López, Byrne, Ruiz y Suárez. 2009).

No obstante, estos programas no suelen ser impartidos ni mandados directamente por los/as docentes del colegio en el que se encuentra el menor de dicha familia, por lo general, son los servicios sociales quienes se encargan de ello, y en muchas ocasiones por medio de la coacción a las familias (como puede ser con las custodias). Aún así, es necesario que sepamos de qué se tratan, por si nos vemos en la situación en la que podamos comentarla a los familiares como recurso de mejora o por si creemos que debemos informar a los servicios sociales ([Anexo 1](#)).

5. Estilos de enseñanza del profesorado.

Después de las familias, los/as docentes son los que mayor tiempo pasan con los niños y las niñas, incluso, en muchas ocasiones, más tiempo que las primeras. El alumnado pasa muchas horas los 5 días de la semana en el colegio, por ello, los/as maestros/as, son un factor de gran peso en la influencia en el desarrollo de la personalidad de los/as escolares. Muchas veces en función del tipo de enseñanza que el docente asuma (generalmente ligados al tipo de persona que suele ser), podrá afectar a cómo los/as niños/as asuman la

información, tomen un tipo de actitud y maduren de una forma u otros aspectos relativos a su personalidad.

Los estilos de enseñanza son las actitudes o comportamientos didácticos que el profesor o la profesora toma de forma habitual en cada fase de la actividad de enseñanza, estas se fundamentan en las conductas del docente que le son inherentes y que no depende de los contextos en el que se muestran, además, dichas conductas han sido moldeadas como fruto de su experiencia, tanto académica como profesional; y tienen el poder de aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje (García, Joaquín, Torres y Vázquez. 2013).

En función de los/as autores vemos que clasifican los estilos de enseñanza de diferente forma.

En primer lugar, encontramos a Lippitt y White que los separan en 3 estilos de enseñanza. El primero se trata del **estilo autocrático**. Este se caracteriza porque son los docentes quienes se encargan de todo, es decir, no cuenta con la opinión/participación de la clase a la hora de decidir las tareas, así como tampoco en aspectos como la organización y la distribución; además, se mantiene distante al grupo y evalúa de forma individualizada.

Por otro lado, tenemos el **estilo democrático**. En este se tiene mucho más en cuenta las opiniones y gustos del grupo, ya que se les permite participar en aspectos como las decisiones, las programaciones y las distribuciones de las actividades. El docente no se presenta como una figura separa del resto de la clase, si no que participa como un miembro más y evalúa en función del grupo y no desde una visión individual.

Por último, está el estilo denominado “**laissez-faire**”, donde los/as profesores/as prácticamente no participan, es decir, le dan todo el poder al alumnado y únicamente intervienen cuando se requiere su opinión para dar su consejo.

Desde otra perspectiva encontramos a Anderson que a diferencia de los anteriores sólo propone 2 estilos de enseñanza.

El primero de ellos es el “**dominador**” donde el docente se convierte como una persona de suma autoridad e impone sus órdenes a la fuerza. Dentro de este modelo no existe la toma de decisiones de manera democrática ni que el alumnado pueda presentar una autonomía en la ejecución de las actividades o tareas.

El segundo modelo se trata del “**integrador**”, en el cual el maestro/a elije tomar una postura igualitaria, donde el reconocimiento y el elogio sean los combustibles de las actitudes participativas del alumnado y no lo sea la violencia; además, se toma en cuenta las iniciativas de los/as alumnos/as y cuando se hacen críticas éstas tienen un fin constructivo y no destructivo.

Al igual que el anterior, Flanders separa los estilos en dos modelos, pero influenciados por el comportamiento verbal del docente, que afecta al clima del aula y al rendimiento del alumnado. El primero de ellos sería el “**directo**” en el cual el/a maestro/a expone sus ideas e impone su autoridad y competencia. El segundo es el “**indirecto**” donde el/a profesor/a promueve el diálogo, tiene en cuenta las ideas y opiniones del alumnado y se preocupan por sus sentimientos.

Por último, encontramos a Bennett quien separa los grupos en: **progresistas o liberales, tradicionales o formales, y estilos mixtos.**

El primero de ellos lo encontraríamos a un extremo y se trataría de los/as docentes que reflejan actitudes integradoras, motivacionales y democráticas en el aula; además, ceden mucha autonomía al alumnado y en ocasiones no presentan mucha preocupación por el control o rendimiento de la clase.

Los modelos tradicionales encontramos que son el extremo opuesto al anterior, donde el poder de decisión del alumnado es inexistente, hay una gran preocupación y control del rendimiento; y el agrupamiento es siempre el mismo, basado en el trabajo individual.

Por último, los estilos mixtos se encuentran en medio de las dos corrientes anteriores y son una combinación de ambos, lo que en fusión del docente varía el grado (García, Joaquín, Torres y Vázquez. 2013).

6. Consecuencias educativas en el aprendizaje.

Previamente hemos comprobado cómo pueden afectar los tipos de familias y los estilos de enseñanza que desempeñan los docentes, entre otros, al comportamiento y el desarrollo madurativo de los/as estudiantes. A continuación, pasaremos a ver las consecuencias de dichos factores dentro del aprendizaje.

Como ya hemos dicho, una de las causas en las que puede influir la familia en el desarrollo personal del niño/a es el tipo de familia por la que está compuesto el núcleo familiar. No obstante, existen más factores dentro del propio hogar que afectan al menor.

Es cierto que el tipo de familia puede crear unas conductas generales en algunos casos, sin embargo, es mayor el peso de cómo es la relación de los/as adultos/as con los/as niños/as, sobre todo la parte afectiva y de comunicación, es decir, que haya un trato significativo, debido a que la relación que se lleve será decisiva a la hora de que estos/as interaccionen con el contexto que les rodea, así como en el desarrollo de su personalidad puesto que es en el hogar donde se aprenden las formas básicas de comunicación y de convivencia (de León y Sáiz, 2010).

Cuando existe un buen clima familiar, el desarrollo y el aprendizaje se generan desde un punto de vista positivo y adecuado, ya que, se produce un vínculo donde el pilar fundamental es el sentimiento de seguridad que se crea entre los/as convivientes, por lo que no tienen miedo a expresar sus sentimientos y emociones, tanto las positivas como pueden ser sus deseos, sus inspiraciones, las cosas que les hacen felices, etc.; como las negativas, que pueden ser sus miedos, sus inquietudes, los motivos que les hacen rabiar... Es probable que el niño o la niña que crezca en un hogar que cumpla estas condiciones, pueda desarrollar una autoestima estable y sólida, ayudándolo/a a resolver de forma más eficaz los problemas, conflictos y/o retos que le surjan en su día a día (de León y Sáiz, 2010). Por el contrario, un clima familiar negativo, caracterizado por problemas de comunicación, la carencia de afecto y apoyo, entre otros; genera en los/as menores, problemas de comportamiento y dificulta el desarrollo de habilidades sociales que les serán fundamentales para la interacción social, como la empatía o la capacidad para resolver los problemas interpersonales de forma no violenta (Ruiz, López, Pérez y Ochoa, 2009).

Anteriormente hemos mencionado qué tipo de características podemos encontrar dentro de los hogares, por lo que, a continuación, vamos a analizar qué tipo de consecuencias pueden tener estas en el desarrollo de los niños y/o las niñas.

En primer lugar, la situación económica de la familia es un factor que ha sido estudiado por diversos/as autores/as. Este, a pesar de que no tenga una relación en absoluto generalizable (Arranz, 2004), se ha comprobado que las familias que poseen un nivel

socioeconómico alto, son más capaces de ofrecerles a sus hijos/as una amplia variedad de servicios, bienes y acciones que acarrear en beneficio de estos/as, no sólo en su rendimiento académico, sino que también puede afectar a sus vínculos sociales; por el contrario, los niños y las niñas que no cuentan con estos recursos y experiencias, tienen una mayor probabilidad de riesgo en presentar problemas en el desarrollo cognitivo, socioemocional e incluso en la salud. No debemos olvidar que el vínculo que existe entre el nivel socioeconómico y el bienestar infantil está fuertemente ligado a la geografía y la cultura, entre otras, y puede variar en función de estas (Bradley y Corwyn. 2002). Dentro del nivel socioeconómico encontramos aspectos como el número de rentas que entran al hogar, esto dependerá mucho del tipo de familia que sea, ya que no es lo mismo que tan sólo entre una renta a dos o más, por esta razón cuando encontramos familias con padrastros o madrastras puede haber una mejora en la dinámica familiar debido a que además de brindar nuevos proyectos y apoyo en las tareas de crianza, también supone una mejora en la posición económica (Gandara. 1998).

Por otro lado, el tipo de relación que tenga el/a adulto/a con el niño/a va a ser una herramienta no sólo para el desarrollo de factores afectivos, sino también para factores cognitivos. Según Arranz (2004), podemos encontrar un nexo entre el apego seguro y en la competencia en las tareas, además, está demostrado que cuanto mayor sea el número de actividades compartidas y la comunicación entre los convivientes, mejor será el desarrollo lingüístico del menor, ya que habrá un fomento de estas competencias y se promoverá el uso de nuevo vocabulario.

Un factor que puede ser bastante influyente es la edad de los progenitores/familiares responsables, debido a que los padres y/o madres jóvenes son más capaces de ajustarse al ritmo del niño o la niña puesto que tienen más energía, además, es más probable que encuentren y compartan aficiones comunes favoreciendo al desarrollo temprano de sus capacidades (Arranz. 2004).

En cuanto a los menores que han sufrido alguna clase de abuso o maltrato, estudios como los de Manotas, Britos y Sprockel (2016) demuestran que las experiencias traumáticas que pueden llegar a vivir estos niños/as, afectan al desempeño intelectual, puesto que en muchos casos, debido a nuestra capacidad adaptativa de supervivencia, el individuo es capaz de revivir el suceso traumático en el plano mental con la finalidad de que se cree un aprendizaje sobre dicha situación peligrosa; en ocasiones esta repetición se da durante

unos días después del suceso traumático y luego desaparece, pero en otras este trastorno se mantiene con el tiempo, generando un déficit en el procesamiento de la información y en consecuencia en el coeficiente intelectual. Además, se ha revelado que los menores que presentan experiencias traumáticas previas presentan problemas tales como: el vocabulario, reconocimiento de las emociones y su interacción con el medio, entre otras. En el caso de las familias que uno o ambos de los progenitores son alcohólicos, también generan una diferencia en el desarrollo psicomotor y emocional de sus hijos/as, entre ellas podemos destacar la desvalorización de la figura referente, actitudes agresivas y rivalidad edípica; también presentan niveles de maduración psicomotriz inferiores a su edad cronológica y tienden a ser más agresivos, impulsivos, regresivos, presentan más confusión y ansiedad, retraimiento, timidez, inestabilidad y conflictos de adaptación al medio familiar (Rocha,D).

Estos tipos de relaciones inestables entre el núcleo familiar y el/a niño/a, pueden ocasionar algunos factores de vulnerabilidad en el colegio, como por ejemplo tener un bajo rendimiento escolar, una baja autoestima, no presentar interés por los asuntos escolares, puede tener problemas de integración de las normas, manifestar algunas dificultades académicas, entre muchos otros (Saumell, Alsina y Arroyo. 2011).

Por otro lado, si nos centramos en los tipos o modelos de enseñanza por los que se rige el/a docente también son un factor que puede generar un bienestar o, por el contrario, inquietud (tanto en el entorno del aula como en la actitud del alumnado). Cabe destacar que, no todas las personas tienen las mismas características o preferencias, hay alumnado que puede aprender y sentirse más cómodo/a con un estilo de enseñanza, mientras que otro u otra alumno/a, se puede decantar por uno totalmente opuesto.

Los estilos de enseñanza deben tener en cuenta las peculiaridades del alumnado, también conocido como “los estilos personales de aprendizaje” esto nos dará la oportunidad de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. No obstante, los estilos de enseñanza son la forma característica que tiene un docente de actuar dentro del aula, por lo que está fuertemente ligado a sus actitudes, habilidades y debilidades; por lo que el estilo de enseñanza que lleve a cabo un maestro o maestra no será una elección propia, sino que expondrá aquella que sea más acorde a su personalidad (Malacaria, 2009).

Estudios como los de Valencia y López (2012), muestran que en la actualidad existe una tendencia positiva por parte de los/as docentes hacia los “*estilos de enseñanza innovadores*” entre los que encontramos: estilos participativos, individualizadores, creativos, socializadores, etc. Estos estilos se caracterizan porque los/as docentes permiten la adaptación de las tareas en función del nivel del alumnado, motivan el trabajo grupal mediante los intereses personales, crean programas individuales y llevan a cabo una enseñanza programada; esto genera que exista una participación activa de los estudiantes tanto en su aprendizaje como en el de sus compañeros/as, planteando una enseñanza compartida y recíproca. También podemos encontrar un crecimiento hacia la utilización de “*estilos cognoscitivos*” donde predominan la indagación, la búsqueda y la investigación. Para ello, utilizan estrategias de descubrimiento guiado, resolución de problemas y planteamiento de situaciones en un aprendizaje activo, significativo y que obligue la indagación y la experimentación.

En el estudio se puede comprobar como el profesorado que muestra actitudes de participación democrática, importancia social del trabajo docente y mejoramiento profesional; junto a los estilos planteados anteriormente, generan un aumento en el rendimiento académico de los/as estudiantes, así como que sean capaces de dar soluciones a sus problemas, tomar decisiones por ellos/as mismos/as, intercambiar ideas y expresar libremente sus opiniones.

En este estudio también se muestra una valoración negativa de los estilos de enseñanza tradicionales, donde el alumnado es considerado como una figura secundaria y meros receptores. La enseñanza se da mediante la exposición verbal, clara y ordenada; además, el estudiante debe adquirirla tal y como el docente la entiende. El aprendizaje se comprueba mediante la realización de actividades y exámenes, y en el caso que no se hayan adquirido los conocimientos se repite el proceso hasta que dichos aprendizajes se asuman (Arellano y Geijo. 2016). Mediante el planteamiento de este modelo, se fomenta en el alumnado más habilidades de memorización que de comprensión, pasando a ocupar un segundo plano capacidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y/o el razonamiento (Dochy, Segers y Dierick. 2002).

Podemos comprobar cómo es necesario la combinación de los diferentes modelos de enseñanza en función de la situación que esté aconteciendo en el momento, adaptándonos a las circunstancias y buscando resaltar las virtudes de cada uno/a de los/as estudiantes;

con la finalidad de desarrollar al máximo las capacidades del grupo y manejar los diferentes escenarios que pueden tener lugar dentro del espacio escolar (Allimant, Almonacid y Herrera. 2020).

7. Situaciones problemáticas en el espacio escolar.

El centro escolar es la mayor exposición social que va a experimentar un niño/a sin estar acompañando, dirigido y/o protegido por su familia. En él va a encontrar personas de diferentes posiciones, como figuras de autoridad o iguales a sí mismo/a, por ejemplo. Sin embargo, esto en ocasiones supone una amplia variedad de conflictos, en función de la personalidad y la conducta tanto de los/as niños/as.

Al comienzo de este trabajo abordamos aspectos que en un futuro nos podrían servir como posible comprensión de las situaciones conflictivas que se pueden desarrollar en el aula, no obstante, siempre debemos investigar cada caso concreto y ver “la raíz” de dicho problema, a pesar de que los orígenes de estas conductas pueden ser debidas a diferentes causas (entorno social, trastornos mentales, desajustes emocionales, etc.), la mayoría se suelen manifestar mediante actitudes agresivas, de oposición, incumplimiento y transgresión de las normas, relaciones sociales problemáticas, descontrol verbal y motriz... no obstante varían en su intensidad y temporalidad. (Saumell, Alsina y Arroyo. 2011)

Entre el gran abanico de conflictos que podemos encontrar en el aula destacamos, en primer lugar, situaciones de violencia fomentadas por un escolar o grupo de escolares hacia otro compañero/a que se convierte en una víctima habitual, este comportamiento se conoce como “acoso escolar” o “bullying”. Algunos estudios muestran que los estilos de enseñanza autoritarios y/o inconscientes por parte del clima familiar tienden a generar conductas agresivas en los/as menores, haciendo que estos/as se conviertan con el paso del tiempo en agresores, ya que normalmente no cuentan con una estrecha relación afectiva ni un buen nivel de apoyo emocional. Por otro lado, los estilos sobreprotectores y/o autoritarios son lo que llevan al niño/a a llevar un rol de víctima en el colegio. Como docentes no debemos olvidar que, en su mayoría, las personas que practican el papel de agresor son los más reconocidos y reconocidas de la clase, por lo que suelen contar con un gran apoyo por parte de sus compañeros/as quienes cubrirán y justificarán sus actos;

esto, en ocasiones puede confundir al maestro/a quien guiándose por la clase tiende a no brindarle seguridad ni estabilidad a la víctima (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense. 2015).

Otro caso que cada vez es más común es la violencia por parte de los escolares hacia los/as docentes; esta puede ser física siendo la acción intencionada que provoca daño a la integridad del sujeto, o verbal, que es aquella comunicación agresiva que no respeta los derechos de la víctima, mediante gritos, burlas y humillaciones (Suárez y Muñoz. 2017).

También podemos encontrarnos alumnado que no es capaz de adaptarse, puede que, por una falta de desarrollo de sus habilidades sociales, lo que le lleva a la exclusión del resto de la clase, ya sea autoimpuesta o por decisión del resto de los/as compañeros/as; esta no tiene que estar obligatoriamente acompañada de agresiones físicas o verbales. Cuando son rechazados por la clase suele darse por dos motivos. Por un lado, el alumnado que presenta alta agresividad; y, por otro, los/as escolares con retraimiento y que no presentan características agresivas (Estévez. 2005).

Son miles las diferentes situaciones que nos podemos encontrar dentro de las aulas, sin embargo, lo que verdaderamente importa es que como maestros/as seamos capaces de diagnosticar estos comportamientos, es decir, percatarnos de que algo está mal, y que en función de las circunstancias actuemos. Esta evaluación debe otorgarle al docente elementos de reflexión para el ajuste de su acción a las peculiaridades del menor, dentro del contexto educativo en el que ambos/as se mueven (Saumell, Alsina y Arroyo. 2011).

8. Perfiles docentes: impacto, importancia y formación en la resolución de conflictos.

La docencia tendría que ser un trabajo en el que los y las profesionales deberían tener una alta sensibilidad, ya que, como hemos nombrado anteriormente, los maestros y las maestras pasamos a asumir un papel muy importante en la vida de los/as estudiantes, ya bien sea porque pasan muchas horas semanales con nosotros/as, porque buscan el apoyo y la atención que muchas veces no reciben, porque se sienten desplazados del resto de su entorno social, etc. Por ello, un/a docente no sólo debe contar con unos conocimientos y unas destrezas, este/a debe tener asumido una serie de valores fundamentales, debido a que somos nosotros/as los que generaremos un buen o un mal clima dentro del aula, afectando de forma directa a todo el alumnado. Este clima emocional se genera a partir de claves pedagógicas, mediante nuestra propia identidad profesional y con el estilo y el

uso de los canales de comunicación que usemos en el aula, generalmente, no verbales. Estos códigos nos permiten ver el componente comportamental de las emociones de nuestro alumnado, entre las que distinguimos tres tipos; el **componente neurofisiológico**, son respuestas difíciles de controlar por el sujeto ya que se tratan de alteraciones de la respiración, secreciones hormonales y rubor, entre otras; por otro lado, encontramos el **componente conductual**, generado como consecuencia del neurofisiológico y se manifiestan en nuestra expresión corporal (expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, etc.) este es más fácil de que sea disimulado por el sujeto, por lo que debemos estar atentos a nuestro alumnado ya que son la clave para detectar sus emociones, las cuales son pertenecientes al último elemento, siendo este el **componente cognitivo**, que se trata de la vivencia consciente de las emociones y que tienen un carácter subjetivo debido a que depende de la interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse (Esteve, 2009). Sabiendo esto, consideramos que la primera cualidad que debería tener un/a docente es ser una persona empática y con una alta capacidad para leer las respuestas físicas de los/as estudiantes, ya que estas son las claves para conocer sus sentimientos y saber actuar en respuesta a ellos, en otras palabras, debe ser alguien observador. Esta cualidad es la que va a hacer que podamos darnos cuenta de cuando está habiendo un problema con el niño o la niña, permitiéndonos poder actuar en caso de que notemos algo extraño. En el momento que nos cercioremos que algo no va bien, debemos centrar nuestros sentidos para comprobar nuestras hipótesis, viendo su actitud y comportamiento, interactuando con él o ella, etc.

Por otro lado, es probable que a lo largo de su paso por la enseñanza (ya bien sea primaria, secundaria, universidad, ciclos formativos, etc.), haya coincidido con un/a docente el cual hacía caso omiso a las situaciones personales del alumnado, ignorando tanto sus problemas personales, como los gustos, intereses y aficiones de estos/as (en vez de aprovechar dichos factores para potenciar y mejorar la calidad de la enseñanza). Para no llegar a estos casos, otra de las características que debe tener el personal docente es ser personas apasionadas por la enseñanza; esto hará que los/as responsables de la educación sientan la necesidad de mejorar el aprendizaje e incluso la vida de los/as estudiantes (dentro de sus posibilidades y campo de actuación), cosa que no es sencilla puesto que acarrea una gran demanda de tiempo, implicación emocional y compromiso, no obstante, la motivación que se genera como fruto de esa pasión por la enseñanza hará que el/a

maestro/a trate de buscar siempre las mejores soluciones para los inconvenientes que surjan. Sin embargo, aunque un docente deba ser apasionado también debe ser capaz de regular sus emociones, ya que estas pueden ser tanto buenas (afecto, satisfacción, orgullo, entusiasmo, etc.), como malas (frustración, debilidad de la confianza, vulnerabilidad, ansiedad, etc.). Es por esto por lo que otra característica debería ser que sean personas con una buena autorregulación, capaces de pararse a pensar de forma objetiva en los momentos de dificultad para ver cuáles son las soluciones posibles y cuál es la mejor forma de afrontar el problema (Day, 2006).

Haciendo alusión al anterior problema, también establecemos que sería necesario que un/a docente hiciera ver a su alumnado que pueden contar con él/ella como figura de apoyo. En muchas ocasiones, el alumnado no sabe a quién recurrir para poder abordar sus propias dificultades o incluso los problemas que ha podido presenciar de otro compañero/a (agresiones de bullying, autolesiones, comportamientos conflictivos...) porque no son capaces de ver al maestro/a como una figura que les va a dar soluciones o seguridad. En este punto intervienen aspectos como la confianza que tenga el alumnado en el maestro/a. Para poder conseguir desarrollar un vínculo como ese, debemos mostrarle a la clase que somos personas “transparentes”, además, de ser capaces de apoyarlos/as las veces que requieran nuestra ayuda o simplemente escucharles cuando lo necesiten, y no quitarle peso e importancia a sus problemas.

Otra de las características que debería de poseer un/a docente es la objetividad, dentro del aula nos vamos a encontrar con muchos tipos diferentes de alumnos/as, con diferentes personalidades y comportamiento, y es posible que siempre de forma inconsciente presentemos unas preferencias, no obstante, esto no debe afectarnos a la hora de realizar nuestra labor o ante la aparición de un conflicto no ser parciales. Para ello es necesario que tengamos en cuenta todas las versiones de lo sucedido y que seamos capaces de llevar a cabo una práctica reflexiva sobre la situación, tratando de no vernos condicionados por nuestros propios juicios.

Por otro lado, la educación es un entorno cambiante, ya sea bien por las diferentes leyes que están en constante modificación, las innovaciones tecnológicas y las nuevas técnicas que aparecen, entre muchas otras; debido a estas constantes transformaciones, los/as docentes deben estar siempre dispuestos/as al cambio, reciclándose continuamente para favorecer de la mejor forma posible al grupo clase. Además, debemos recordar que los/as

profesores/as no trabajan por su cuenta, sino que deben estar coordinados/as con la comunidad educativa, de esta forma, debe tener unos principios de solidaridad, colaboración y espíritu de equipo. Esto va unido a la capacidad de escucha que tienen que mostrar, deben estar abiertos/as a nuevas ideas u opiniones, ya sean por parte del profesorado, de las familias y/o el alumnado; luego bajo su criterio profesional será el/a maestro/a quién decida la mejor opción o forma de actuación. Otra de las razones por las que es importante esta cualidad es que muchas veces los niños, las niñas y/o las familias, vendrán en nuestra búsqueda como única vía de escapatoria ante problemas que pueden surgir en casa, entre los/as compañeros/as... muchas veces tratándose de conflictos muy complejos y delicados. A pesar de que en la mayoría de los casos no contemos con una formación basada en la psicología o no contemos con los recursos para afrontar dichos problemas, habrá muchas veces que nos veamos en situaciones de gran dificultad en las que tendremos que actuar, como son aquellas que hemos trabajado a lo largo de este trabajo. Aquí también es importante el factor del trabajo en equipo, ya que la mayoría de las veces la mejor solución que podemos tomar ante estos problemas que se salen de nuestro ámbito de conocimiento es pedir ayuda y/o consejo a los/as profesionales de ese sector, ya bien sean psicólogos/as, pedagogos/as, orientadores/as, etc. Por muy apasionados que seamos y nos guste siempre tratar de ayudar, existen problemas que se salen de nuestro alcance, pero eso no significa que no podamos hacer nada, ya que el trabajo conjunto con dichos profesionales supondrá que hemos sido capaces de vislumbrar y actuar ante una dificultad, y deberemos seguir los consejos y pautas de los/as expertos/as para poder mejorar la situación.

También, debemos de tener claro que la personalidad de un sujeto es siempre la misma, y no va a variar en función de donde se encuentre. Una persona que es, por ejemplo, egoísta, perezosa o desinteresada; fuera del colegio, va a tener esas mismas cualidades dentro de él, por mucho que se esfuerce en mejorar o cambiar esas cualidades una vez esté en su zona de trabajo. Un sujeto que su personalidad no sea compatible con esta profesión y se dedique a trabajar en ella, no sólo va a generar problemas en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento del alumnado, si no que probablemente acabe presentando desequilibrios personales y emocionales.

Por último, pero no menos importante, la docencia (sobre todo en la edad de Educación Infantil y Primaria), se trata de un trabajo en el que el alumnado es el protagonista de la

función. En España, la edad que abarca este periodo de la educación es desde los 3 hasta los 5 años en Educación Infantil, y desde los 6 hasta los 12 años en Educación Primaria. Por lo que, es inconcebible que existan profesores/as a las que no les guste tratar con niños/as; esto generaría a la larga un malestar en el docente y un claro descenso en el interés o el rendimiento de la clase. Este factor lo podemos ver reflejado en la Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país, donde la edad del alumnado abarca desde los 12 hasta los 16 años y donde el 26% del alumnado de ESO no termina sus estudios con la titulación correspondiente. A pesar de que son diversas las variables que afectan a dicho porcentaje de fracaso escolar, los determinantes académicos (es decir, los/as profesores) influyen significativamente en los resultados del alumnado (Díaz, 2003). Los docentes de educación secundaria suelen ser licenciados en un ámbito específico (Matemáticas, Literatura, Biología, etc.) que posteriormente realizan un Máster en Educación y opositan para una plaza pública en cada Comunidad Autónoma. Esto muchas veces ocasiona que personas en la que sus verdaderos intereses son los campos de estudio de dichos ámbitos, y que realmente no les agradan mucho los niños/as o adolescentes, se vean obligados a trabajar con ellos/as, ocasionando como hemos nombrado anteriormente múltiples inconvenientes en la educación.

- *Formación de docentes en la resolución de conflictos.*

Durante nuestra formación como docentes muchas veces no nos facilitan los recursos o las herramientas necesarias para saber cómo lidiar en el aula con una serie de conflictos determinados. Uno de los objetivos de este trabajo es que pueda servir como una breve guía en la que se pueda consultar (a modo de reflexión y análisis personal) cuándo nos encontremos en esos momentos de incertidumbre y/o confusión.

En primer lugar, el/a docente debe manejar herramientas como son la negociación y la mediación de los conflictos; esto se consigue mediante el trabajo y la enseñanza de valores como el respeto, la democracia, los derechos que tiene cada persona, etc., esta es una de las formas más didácticas para resolver disconformidad dentro del aula. Los cursos de mediación escolar tienen como objetivo proporcionar material y formación sobre esta técnica que facilita la resolución pacífica de conflictos y sirve como prevención de otros de mayor gravedad, ayudando a la creación de sociedades que convivan en mayor armonía. Para ello, uno de los recursos que se recomienda usar cuando existe un problema (ya sea con un único alumno/a o en el que haya más involucrados/as) son las asambleas;

mediante ellas, toda la clase puede analizar y reflexionar sobre el conflicto acontecido, además que es un recurso que tiene un gran potencial didáctico, ya que en ella se trabajan destrezas como el diálogo, la escucha activa y la comprensión oral (entre muchas otras). Cuando tratamos un problema en una asamblea no sólo participan las partes implicadas, si no que se beneficia toda el aula ya que puede que haya más alumnos/as que hayan experimentado ese mismo problema, estén pasando por una situación similar o simplemente no sabían de la existencia de ese conflicto y generan una conciencia más empática hacia las personas afectadas, mediante el análisis y el reconocimiento de las emociones... Los beneficios de la utilización de las asambleas para la resolución de conflictos son múltiples y sirven para que todos y todas trabajen y se sientan implicados/as.

Por otro lado, también podemos encontrar formaciones docentes para poder erradicar estos comportamientos violentos y agresivos desde las aulas, estos deberían ser permanentes y continuos, desarrollando competencias tanto en la persona como en la forma de convivir. Una de las formaciones que encontramos es el área de educación para la paz, la cual se basa en dar respuestas antiviolencia y/o métodos de resolución pacífica de conflictos ante los problemas planteados (Arellano, 2007).

Muchas veces el alumnado considera que la mejor forma de resolver un conflicto es mediante el uso de la violencia. Los modos de actuación ante una situación así son diversos, deberemos implementar el que consideremos más adecuado a las características de la situación, el desarrollo evolutivo de los/as implicados y el conocimiento y preparación de la persona que se encargue de dicha mediación. Podemos encontrar *la evitación, negación o rechazo*, donde el conflicto no se afronta, se sabe de su presencia, pero aun así no se actúa. Por otro lado, encontramos *la resolución que sólo involucra a los participantes del conflicto*, este caso se divide en la “negociación informal”, donde las partes involucradas se comunican para obtener una solución; y “la negociación formal”, que busca la solución a través del diálogo posterior al asesoramiento para la negociación; ambos mecanismos conllevan decisiones privadas y propias de los sujetos involucrados. También encontramos la mediación que *involucra a un tercero neutral*, quien trata de ayudar a resolver el conflicto sin hacer un uso de poder, tomar decisiones o imponer unos resultados. A diferencia del anterior encontramos los que *involucran a un tercero responsable de las decisiones*, donde diferenciamos “la decisión

administrativa” quien manifiesta los intereses deseados y ambas partes deben aceptar la decisión que tome; y por otro lado “el arbitraje”, donde se trata de una figura imparcial independiente y tiene poder de decisión (Tamar. 2005).

También, ante comportamientos agresivos, tanto el personal docente como las familias, podemos optar por poner en práctica programas de intervención conductual, que, según estudios como los de Cuenca y Mendoza (2017) son eficaces ya que consisten en aumentar la conducta prosocial, disminuyendo y mejorando de esta forma diversos aspectos como los comportamientos agresivos y antisociales, mejorando las relaciones con sus iguales, fomento de las habilidades de resolución de problemas, etc. Como hemos señalado, estos programas consisten en aumentar la conducta prosocial, para ello debemos tener un comportamiento abierto con este tipo de alumnado, mostrando que estamos para ayudarles y que nos deben ayudar, trabajar la empatía, compartir... esto disminuirá el riesgo de rechazo y de exclusión en la interacción entre compañeros/as, además, de forma progresiva serán mayores las oportunidades que este tipo de alumnado tendrá para participar en nuevas actividades sociales, favoreciendo la mejora de la conducta. Estos programas presentan a los/as docentes técnicas que se pueden emplear con estos escolares a lo largo de la semana como: “técnicas de control de estímulos, monitorización, moldeamiento, autocontrol (establecimiento de hábitos), técnicas de respuesta alternativa, establecimiento y aplicación de costos al alumnado por romper reglas, técnica de sobrecorrección del comportamiento agresivo, técnicas de autocontrol, comunicación asertiva, habilidades para la solución de problemas, técnicas de contingencias grupales (reforzamiento grupal), análisis de tareas, aprendizaje cooperativo” (Cuenca y Mendoza. 2017). Los resultados de este estudio muestran que la participación en estos programas tiene consecuencias positivas en la mejora del comportamiento del menor, pero si, además, lo realizan tanto las familias como el profesorado, dicho beneficio va a ser aún mayor, ya que, por un lado, las familias mediante conductas prosociales como el seguimiento de instrucciones, la comunicación asertiva, ayudar, compartir, etc. reduce la desobediencia, la agresión y los berrinches; ya que existen modificaciones en el ambiente que refuerzan conductas alternativas a las problemáticas. Por otro lado, este entrenamiento dirigido a los/a docentes permite que se realice este aprendizaje por medio de la escucha, el autocontrol, la comunicación asertiva, el seguimiento de instrucciones... fortaleciendo la mejora de la conducta.

9. Conclusiones.

Hemos centrado la importancia de este trabajo en el impacto que tiene la personalidad del docente dentro del aula, siendo este la figura que puede incrementar la base de los problemas o, por el contrario, ser una parte fundamental de la solución.

Para ello, hemos visto cuáles pueden ser los posibles factores que pueden afectar en el desarrollo de una situación complicada en el entorno de la clase, con la finalidad de que nos sirvan de análisis cuando experimentemos algún conflicto dentro de esta. En dichas situaciones, es de vital importancia que nos desplacemos hacia el origen del problema, ya que puede ser la pieza clave para la solución de este. Esta indagación en el entorno que rodea al estudiante, no solo nos va a servir para saber el sentido de ciertos comportamientos, si no que, además, supondrá una pieza clave para que el docente sepa cómo debe actuar ante dicha situación y si está dentro de su alcance. Destacamos que en muchas ocasiones el maestro/a deberá recurrir a expertos para poder abordar el conflicto con éxito, como pueden ser psicólogos, pedagogos, orientadores, etc. No obstante, a pesar de que busquemos una ayuda externa, no debemos desvincularnos del proceso que se está llevando a cabo; debemos estar como una figura de apoyo y seguir las indicaciones que nos den los profesionales, brindándoles tanto a ellos/as como a las familias toda la ayuda que podamos otorgar.

Todo el proceso que conlleva la mejora de forma progresiva en el tiempo de un estado problemático tiene que pasar por manos del docente implicado/a, siendo este punto donde se destaca la importancia de la personalidad de los/as maestros/as a la hora de enfrentar el problema. En función de las características personales del docente actuará de una forma u otra ante las diversas situaciones que se planteen en el aula, factores como su involucración, su compromiso, observación, autorregulación, etc. serán piezas claves a la hora de abordar y afrontar dicho escenario. A su vez, se destaca que la personalidad del docente no importa sólo para situaciones en las que se experimenta algún conflicto, si no que esta, tendrá una fuerte influencia a la hora de cómo el docente llega al alumnado, la forma en la que desarrolla las sesiones de clase, la importancia que le va a dar a las diferentes actitudes, etc.

Además, se muestran las posibles y diferentes formaciones que puede llevar a cabo un/a docente para hacer frente a todas las situaciones que podemos encontrarnos, destacando las diversas metodologías o recursos que se pueden poner en práctica dentro de la clase.

Por último, queremos reflejar la importancia y el peso que tiene la docencia en nuestra sociedad actual y, como los maestros y las maestras son una pieza clave en el desarrollo, tanto personal como académico, del alumnado, siendo su forma de ser y actuar un factor que puede dejar huella en los niños y las niñas. Por lo que se anima a que el profesorado esté siempre implicado en la educación, formándose de manera continua para poder afrontar los diferentes retos que se les plantearán tanto dentro del aula como fuera de ella.

10. Bibliografía.

Abdul Gafor, K., & Kurukkan, A. (2014). Construction and Validation of Scale of Parenting Style. *Online Submission*, 2(4), 315-323. <https://eric.ed.gov/?id=ed553154>

Allimant, R., Almonacid, J., & Herrera, J. (2020). *Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física*. EmásF: revista digital de educación física. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870>

Arellano, P. R., & Geijo, P. M. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(18). <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1044>

Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Pearson Educación.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31(4), 575-584. <https://read.dukeupress.edu/demography/article/31/4/575/170955/Family-Structure-Residential-Mobility-and-School>

Barrera, D., Restrepo, C., Labrador, C., Niño, G., Díaz, D., Restrepo, D., (...) & Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antídotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y bioética*. 10(2), 99-107.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222006000200006

Gandara, B., y Victoria, M. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Educational Psychology*. 4(1), 23-47.

<https://journals.copmadrid.org/pсед/art/020c8bfac8de160d4c5543b96d1fdede>

Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*. 53(1), 371-399.

<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*. 20(1), 139-155.

<https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968008.pdf>

Comellas, J. (2009). *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Libres. https://naullibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476427712_L33_23.pdf

Cuenca, S. V., & Mendoza, G. B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de investigación psicológica*. 7(2), 2691-2703. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322017000202691

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones. <https://www.pedagogicomadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Pasion-por-ensenar.-La-identidad-personal-y-profesional-del-docente.pdf>

De León, S. B., & Sáiz, G. S. (2010). La familia: Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*. 1(1), 327-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507247>

- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*. 1(1), 43-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la red estatal de Docencia Universitaria*. 2(2), 13-29. <https://revistas.um.es/redu/article/download/20051/19411?inline=1>
- Esteve, J. M. (2009). *La docencia: competencias, valores y emociones*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos: Fundación S. <http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/61.compemoc.pdf>
- Estévez López, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15393>
- Martín, J. B., Martínez, A. R., y Aguado, J. J. (2008). Programa ieSocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*. 14(2), 129-146. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2008v14n2a4.pdf>
- Gamboa Suárez, A. A., & Muñoz García, P. A. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*. 20(37), 89-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372017000100089
- García, R. J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 119-138. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639007.pdf>
- García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., & Vázquez, I. R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27766/ReiDoCrea-Vol.2-Art.31-Garcia-Torres-Vazquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno de Canarias (2009): ancora. Manual para la mediación escolar. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cramtru/files/2012/12/Manual-de-Entrenamiento-en-Mediaci%C3%B3n-Escolar.pdf>

Haslam, D., Mejia, A., Sanders, M. R., & de Vries, P. J. (2017). Programas de parentalidad. *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y del Adolescente y Profesiones Afines*. <https://iacapap.org/Resources/Persistent/00dfd543be9980105dbdefb443309b9d0143beb/A.12-Programas-de-Parentalidad-Spanish-2017.pdf>

Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36(2), 257-268. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/95860/CONICET_Digital_Nro.0c0b2cb9-fd6c-4d29-9356-e1b65af351bd_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

López, S. T., Calvo, J. V. P., & Pérez, O. G. (2015). Parentalidad positiva y formación experiencial: análisis de los procesos de cambio familiar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 5(3), 296-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5213829>

Malacaria, M. I. (2010). Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico. Mar de Plata, Argentina. [Tesis doctoral, Universidad de Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino]. http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/bitstream/123456789/1490/2/2009_P_007.pdf

Manotas, M. D. M., Brito, M. U., & Sprockel, B. X. V. (2016). Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y familiar en niños y adolescentes víctimas de violencia. *Tesis Psicológica*, 11(1). <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/691/667>

Martín-Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M., Rodrigo López, M., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004

Martín-Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M., Rodrigo López, M., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004

Rocha, D. Efectos del alcoholismo en los hijos. <http://liberaddictus.org/Pdf/0226-19.pdf>

Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876010.pdf>

Sánchez, M. P. M., Palos, P. A., & Gómez, R. P. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80225697007.pdf>

Saumell, C., Alsina, G., Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. GRAÓ, de IRIF, S.L.

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 211-225. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100016&script=sci_arttext&tlng=en

Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica.

Valencia, L. I., & López, G. C. H. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>

11. Anexos.

[Anexo 1. Programas de parentalidad.](#)

Existen diferentes tipos de educación parental, según Quintana, Chavez, López, Byme, Ruiz y Suárez (2009) estas están divididas en dos grupos. En primer lugar, encontramos los programas de acceso universal, que están dirigidos a todas las familias con la intención de informarlas y prepararlas en sus deberes y responsabilidades; su principal objetivo es prevenir retrasos en el desarrollo y pautas educativas inconvenientes. Por el otro lado, encontramos los programas de acceso limitado, que, a diferencia del anterior, están dirigidos a un tipo determinado de familia, en su mayoría, aquellas en las que podría suponer una situación de riesgo para el/a menor o para la estabilidad familiar; para ello, deben cumplir unos criterios que las sitúen como grupos de riesgo tanto biológicos,

psicológicos y/o social; los individuos que se encuentren en este grupo tienen mayor probabilidad de mostrar problemas en su desarrollo o en el de sus menores.

Al igual que los autores anteriores, Haslam, Mejia, Sanders y de Vries (2017), dividen este tipo de programas en función de su finalidad, no obstante, estos diferencian en tres grupos. En primer lugar, los programas con una finalidad preventiva, que son aquellos diseñados para evitar conductas graves o problemas emocionales antes de que estos surjan. Por otro lado, los programas de tratamiento, que son aquellos que buscan reducir los comportamientos problemáticos una vez ya han surgido. Y, por último, los enfoques combinados, son los dos modelos anteriores mezclados, estos programas disponen de una serie de variantes que se extienden según sea necesario.

Existen diferentes orientaciones teóricas sobre la eficacia de estas intervenciones, no obstante, según Haslam, Mejia, Sanders y de Vries (2017) los programas más utilizados son aquellos basados en las teorías conductuales, los modelos cognitivos sociales y la teoría de la coerción; estos programas son estructurados y cuentan con manuales, materiales de percepción y sistemas de acreditación.

La primera de las teorías anteriores fue la teoría conductual, propuesta por Skinner en 1953, en la que establece que “existe contingencias involucradas en la interacción de las familias con los niños/as” (Haslam, Mejia, Sanders y de Vries. 2017), es decir, que las familias refuerzan o debilitan las conductas, tanto positivas como negativas de los menores, mediante la ausencia o presencia de atención que les muestren, sean estas planteadas de manera consciente o inconsciente. Esta viene seguida de los modelos cognitivos y sociales de Bandura en 1977, los cuales establecen que “las cogniciones de las familias, tales como atribuciones, expectativas y creencias, determinan el comportamiento de las familias” (Haslam, Mejia, Sanders y de Vries. 2017), lo que quiere decir que las cogniciones de las familias influirán en aspectos tales como su autoconfianza, la toma de decisiones e intenciones conductuales. Y, por último, la teoría de la coerción, establecida por Patterson en 1982, y que contribuye con la aportación de que “existen interacciones coercitivas en las familias (Haslam, Mejia, Sanders y de Vries. 2017), en esta se instaura la idea de que las conductas aversivas por parte de los adultos generan respuestas aversivas por parte de los/as menores, además de existir una alta probabilidad de que estas se repitan con más frecuencia (Haslam, Mejia, Sanders y de Vries. 2017).

Los programas de parentalidad no solo tienen como finalidad mejorar el funcionamiento de los/as niños/as y de las familias y la mejora de las relaciones entre estos, sino que también están diseñados para aumentar la autoconfianza y competencia de las familias, para así poder generar un ambiente amoroso, consistente, predecible y sano en los hogares; reduciendo tanto trastornos de estrés, depresión y ansiedad, como la disminución de la violencia tanto en los/as menores como en las familias (Haslam, Mejia, Sanders y de Vries. 2017).

Algunos de los programas de educación parental que podemos encontrar son los siguientes:

Los programas de primera generación, que hacen hincapié en la calidad de las pautas educativas parentales. Estos programas corresponden a los años setenta y responden a enfoques unidireccionales, es decir, en ellos sólo intervienen las familias, con la intención de proporcionar un ambiente de apoyo y estimulación para el desarrollo de los/as menores.

Los programas de segunda generación se inician a principio de los noventa, y ponen el énfasis en la calidad de la interacción de las familias con los niños/as de forma positiva y afectiva, y es por esto por lo que se plantea un enfoque bidireccional, es decir enfocado a ambos agentes.

También encontramos los programas de tercera generación, con estos se están experimentando en la actualidad y su principal finalidad es el fomento de la calidad del funcionamiento familiar como sistema (Quintana, Chaves, López, Ruiz y Suárez. 2009). Con todos estos métodos y estos tratos se quiere conseguir una parentalidad positiva que pretende favorecer el desarrollo cerebral, cognitivo, emocional e interpersonal, tanto de las familias como de los/as menores. Esto es posible gracias al buen trato otorgado por diferentes agentes, que, por lo general, deben tener una alta capacidad para querer, acoger, cuidar y calmar (López, Calvo y Pérez, 2015).