

MÓDULO 4. LA DISCIPLINA ESCOLAR.

Profesor: Manuel Aguilar Villagrán.
Departamento de Psicología.
Universidad de Cádiz.
Correo electrónico: manuel.aguilar@uca.es
Teléfono: 956-016217.

Contenidos del módulo

Actividad 1. Delimitación conceptual de la disciplina escolar.

Actividad 2. Teorías del ámbito psicológico en la disciplina escolar.

Actividad 3. Mi estilo de disciplina.

Actividad 4. Factores preventivos de la disciplina escolar (Gotzens, 1997).

1. Disciplina escolar y comunicación de normas.

1.1 El papel de la comunicación en el mantenimiento del orden en el aula.

1.1.2. Comunicación no-verbal en el aula.

2. El clima emocional y control del aula.

2.1 Comunicación de expectativas, clima emocional y disciplina.

3. Prevención de los problemas de disciplina basada en la planificación de la enseñanza-aprendizaje

3.1. La planificación del proceso instruccional como requisito para la disciplina

3.2. La planificación de la disciplina propiamente dicha

3.3. De la planificación a la realidad del aula

3.3.1 La importancia del primer día de clase

3.3.2 Las tutorías

3.3.3. Las rutinas instruccionales

3.3.4. Sobre las estrategias instruccionales que se emplean en el aula

3.3.5. Sobre el uso de recursos tecnológicos en el aula

3.3.6. Sobre la distribución de los alumnos en el aula

Actividad 5. Práctica. Aprendizaje de normas en el ámbito escolar

1. Un día sin normas

2. Violencia en las aulas.

3. Los problemas de cada día

4. La vida con los demás se ajusta a unas normas

5. Elaboramos normas de convivencia

6. Cuadro de normas, premios y sanciones

7. Pero ¿de verdad cumplo las normas?

8. El incumplimiento de normas

9. ¿Imposiciones sin dar razones?

Actividad 6. Mis reacciones ante el conflicto en clase

Actividad 7. Estrategias para afrontar amenazas concretas al control de la clase

Bibliografía.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Delimitación conceptual de la disciplina escolar.

Lectura y comentarios.

Como actividad introductoria vamos a tratar de conceptualizar qué se entiende por disciplina. Estas son algunas definiciones clásicas:

DEFINICIONES DE DISCIPLINA

Disciplina es el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada (Tanner, 1978. Definición de disciplina como aprendizaje).

La disciplina consiste en el control del alumno mediante una mezcla equilibrada de poder personal, emanado naturalmente del individuo y de destrezas específicas, así como de la autoridad que se deriva del status del maestro y de las normas vigentes en el colegio y en la clase (Cohen y Manion, 1977. Disciplina como equilibrio entre poder y autoridad)

La disciplina consiste en un conjunto de estrategias educativas diseñadas para liberar al individuo del conflicto institucional que la sociedad le obliga a vivir y protegerle de la subordinación a los papeles sociales preestablecidos, tendiendo a identificar y cambiar los rasgos de la escuela dentro del sistema social (Bruce, 1975. Disciplina como superación de la antinomia institución versus individuo).

La disciplina consiste en el conjunto de estrategias educativas diseñadas para lograr la superación entre las antinomias que plantean las contraposiciones en los sistemas de intervención, teniendo en cuenta los aspectos individuales y diferenciales de cada caso (Weber, 1977. Disciplina como superación de antinomias instrumentales).

La disciplina consiste en el conjunto de estrategias educativas diseñadas para integrar en un modelo de comportamiento, que tiende en sus líneas generales a la socialización y al aprendizaje, lo estático y lo dinámico, lo establecido y lo emergente del proceso enseñanza-aprendizaje (Tanner, 1978. Disciplina como superación de antinomia conceptuales).

La disciplina consiste en la imposición de estándares externos y controles sobre el comportamiento individual. Permisivismo es la ausencia de dichos estándares y controles. Autoritarismo consiste en un control excesivo, arbitrario y autocrático diametralmente opuesto al permisivismo. Entre los extremos de estos dos últimos conceptos existen diversos grados de control y entre ellos, y en Occidente, el que representa la llamada disciplina democrática (Ausubel, 1961. Disciplina como superación de la antinomia autoritarismo-permisivismo).

Una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo (Curwin y Mendler, 1987. Disciplina como conflicto entre necesidades del grupo y del individuo).

La disciplina se caracteriza por su carácter funcional e instrumental, en el sentido de que su presencia se justifica prioritariamente por su aportación al buen funcionamiento que en el aula y al establecimiento de una dinámica positiva en la escuela en general (Gotzens, 1997. Disciplina como favorecedora de la enseñanza-aprendizaje).

Cuando utilizo la palabra control me refiero simplemente al proceso de dirigir una clase de forma organizada y eficaz, que ofrezca las oportunidades adecuadas para el desarrollo de las aptitudes de cada alumno (Fontana, 1989. Disciplina como control y gestión del aula).

Una vez leídas estas definiciones queremos contraponerlas con la lectura del artículo de Carbó (archivo PDF Cuadernos284) titulado “Dieciséis tesis sobre la disciplina”. En este artículo, Carbó expone como tesis principal que la única disciplina válida es la autodisciplina. Y llegar a ella es un proceso complejo y lleno de obstáculos. Par explicar este proceso aborda una serie de cuestiones sobre los conflictos, la existencia de normas injustas, la importancia de los sentimientos por encima de la razón, la inutilidad del castigo, etc.

Ejercicio 1.

Tras la lectura de estas definiciones y el artículo de J. M Carbó le pedimos que elabore su propia definición y participe en el foro.

Actividad 2. Teorías del ámbito psicológico en la disciplina escolar.

En este apartado se presenta de forma muy sucinta aquellas teorías que destacan o han tratado el ámbito de la disciplina ya sea con carácter teórico o aplicado. Se trata de ofrecer una síntesis de las perspectivas existentes sobre disciplina escolar en el marco que proporcionan los modelos psicológicos básicos (Gotzens, 1984, 1986, 1997).

1. Las estrategias inspiradas en el **modelo psicodinámico** reconocen la existencia de una mente inconsciente y la importancia del pasado, especialmente en los periodos críticos del desarrollo, al extremo de que el presente sólo puede entenderse desde el pasado. Desde esta óptica los problemas de comportamiento suelen considerarse como síntomas de algún trastorno que afecta el normal desarrollo del alumno, por lo que se impone el tratamiento, normalmente mediante terapia, de problemas que se halla en el origen de la indisciplina escolar.
2. Las estrategias originadas en el **modelo humanista**, subrayan la conveniencia de ofrecer al alumno que presenta problemas de comportamiento un ambiente suficientemente acogedor donde sentirse en libertad para expresarse y experimentar el afecto de los demás. En todo caso, las contribuciones formuladas desde este marco de referencia ponen énfasis en el papel de guía no directivo que debe desempeñar el maestro a fin de que el alumno asuma paulatinamente su propia situación.
3. Las estrategias que se ubican bajo un **marco de referencia social del comportamiento humano**, insisten en el carácter interactivo del comportamiento de los sujetos y entienden que la acción individual es la resultante de las interrelaciones que se establecen entre el sujeto y otro u otros individuos. Así la solución a los problemas de comportamiento no puede llegar nunca por el camino de la individualidad, sino que debe lograrse mediante la reestructuración de las influencias que se dan en el seno del grupo clase.
4. Las estrategias centradas en **el paradigma operante** (psicología conductista) y que se conocen como "modificación de conducta aplicada al control del aula" se basan en la manipulación de las consecuencias asociadas al comportamiento del alumno; su producción y aplicación fue especialmente prolija en la década de los años sesenta, sin que ello signifique que en la actualidad se hallen en desuso puesto que, por su propia idiosincrasia, la modificación de conducta ha generado abundante literatura de carácter preciso, concreto y aplicado sobre este tema, lo que es habitualmente apreciado por los profesionales de la enseñanza y, sin embargo, no siempre es fácil de encontrar en aportaciones formuladas desde otros marcos de referencia.

5. Las estrategias de inspiración **cognitiva** pueden agruparse en distintas categorías. De un lado se encuentran las que enfatizan el desarrollo paulatino de las estructuras de conocimiento moral en el ser humano y con ello la posibilidad, igualmente gradual, de comportarse de acuerdo a unas normas establecidas supuestamente reguladoras del comportamiento moral; así, se acepta que el alumno irá desarrollando un comportamiento moral, pero lo que el educador no debe hacer es imponerle una exigencia para la cual el alumno todavía no está preparado. De otro lado, disponemos de aportaciones que se dirigen al autocontrol, es decir, al control del propio comportamiento mediante la regulación de los procesos básicamente metacognitivos que el alumno irá desarrollando sistemáticamente y que le permitirán determinar el tipo de acción más conveniente en cada caso. Finalmente, las prácticas referidas a la solución de problemas y toma de decisiones, las cuales, cada vez más, se vinculan a las anteriores, resultando así prácticas mixtas que se basan en el autocontrol para la solución de problemas y viceversa.
6. Las estrategias ubicadas en el **modelo ecológico** entienden que los problemas de comportamiento no deben atribuirse exclusivamente al sujeto, sino que deben considerarse como el producto de una interacción inadecuada entre el individuo y su entorno, por lo que debe examinarse éste antes de tomar decisiones sobre la solución a adoptar. Se entiende que el entorno puede ser tanto físico como humano. Así, podemos encontrar con alteraciones del comportamiento producidas por malas condiciones en el ambiente físico y material que rodea al alumno, por ejemplo el exceso de ruido podría impedir la concentración necesaria para seguir una explicación, o bien por cuestiones relativas al entorno humano, por ejemplo la inadecuada distribución de los alumnos obstaculizaría el normal desarrollo de un trabajo en grupo.
7. Finalmente, cabe hablar de las estrategias de disciplina que dependen de **un marco de referencia ecléctico**, por lo que sin adherirse específicamente a ninguna de las premisas examinadas hasta ahora, representan perspectivas multiteóricas, más o menos valiosas desde un punto de vista de aplicación del tema que aquí nos ocupa.

Ejercicio 2.

Realice un cuadro resumen con los distintos enfoques de disciplina escolar y el control de la conducta en el aula.

MODELO	CARACTERÍSTICAS
1. Psicodinámico	
2. Humanista	
3. De referencia Social	
4. Condicionamiento Operante	
5. Cognitivo	

6. Ecológico	
7. Ecléctico.	

Actividad 3. Mi estilo de disciplina.

Esta actividad está diseñada para ayudar al profesorado a ser más consciente de cómo llevar mejor su clase y lo que debe hacer para que su estilo personal de hacerlo sea consistente con sus creencias y valores.

Instrucciones: “Lea cada frase. Algunas de las frases encajan más con usted (columna 2 “**Mucho**”) mientras que otras no encajan (columna 3 “**Nada**”). Si hace lo que dice el párrafo con frecuencia marque la columna 4 “**Lo justo**”). Si quiere hacerlo más marque la columna 5 “**Hacerlo más**” y si quiere hacerlo menos marque la columna 6, la última.”

MI ESTILO DE DISCIPLINA

(Adaptado de Curwin y Mendler, 1983, 1987)

	Mucho	Nunca lo hago	Normal	Querría hacerlo más	Hacerlo menos
1. Las sillas de mi clase están ordinariamente en fila					
2. Animo a los alumnos a hablar espontáneamente sin necesidad de levantar la mano					
3. Permiso a los alumnos llamarme por mi nombre					
4. Las paredes de mi clase están decoradas por mí más que por mis alumnos					
5. Yo normalmente sigo y termino mis planes de clase					
6. Espero que mis alumnos me pidan permiso para salir de clase					
7. Permiso a los alumnos ir al servicio en cualquier momento					
8. Mis alumnos pueden masticar chicle y comer cuando quieran					
9. Coloco a los alumnos en sitios fijos					
10. Amenazo con castigos distintos las faltas de disciplina					
11. Me pongo frecuentemente en contacto con los padres					
12. No tolero que digan tacos					
13. A menudo me siento detrás de la mesa cuando doy clase					
14. Actúo de un modo que los alumnos consideran tradicional					
15. Estimulo a los alumnos a trabajar independientemente					
16. Permiso a mis alumnos decidir sobre cómo					

<i>llevar la clase</i>					
<i>17. A menudo no sigo mi plan de clase</i>					
<i>18. Retengo a los alumnos después de clase cuando no se portan bien</i>					
<i>19. Permito a los alumnos estar abiertamente en desacuerdo conmigo</i>					
<i>20. Le digo a los alumnos muchas cosas de mí</i>					
<i>21. Suelo decir a los alumnos que se callen</i>					
<i>22. Ignoro las faltas de disciplina de los alumnos</i>					
<i>23. Me gusta dar consejos a grupos de alumnos de un modo formal o informal</i>					
<i>24. Me río mucho en clase</i>					
<i>25. Disfruto enseñando en equipo</i>					
<i>26. Soy muy cuidadoso de registrar la asistencia</i>					
<i>27. Normalmente reprendo a los que llegan tarde</i>					
<i>28. Probablemente permito a los estudiantes aprovecharse de mí</i>					
<i>29. Espero que los alumnos me respeten</i>					
<i>30. Reviso cuidadosamente el expediente de mis alumnos</i>					
<i>31. Me pongo tenso cuando viene a mi clase alguien de fuera (Director, Orientador, etc)</i>					
<i>32. Siento y actúo de un modo distinto con los alumnos fuera y dentro de la clase</i>					
<i>33. Mando a los estudiantes al pasillo cuando se portan mal</i>					
<i>34. Disfruto siendo amigo de mis alumnos</i>					
<i>35. Uso a veces el sarcasmo para quedar por encima del alumno</i>					
<i>37. Mando a los alumnos que se portan mal al Director o al Jefe de Estudios</i>					

CUESTIONARIO COMPLEMENTARIO PARA “MI ESTILO DE DISCIPLINA”

1. Elija 6 respuestas de la columna "**Lo normal**", que es el reflejo más exacto de como lleva la clase.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

2. Mire sus respuestas de "**Mucho**" y elija las 6 respuestas que a su juicio debería de disminuir para tener un control más efectivo de la clase.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

3. Ídem con la columna "**Nunca**" y debería realizar más.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

4. De las respuestas del cuestionario trate de escribir un párrafo describiendo las características y conductas de su estilo personal para llevar la clase. (Por ejemplo, "¿De qué cosas de su estilo está orgulloso y que cree que debe cambiar?"). Cuelgue este párrafo en el foro del módulo.

Actividad 4. Factores preventivos de la disciplina escolar.

Lectura del texto de Gotzens (1997).

1. Disciplina escolar y comunicación de normas

Uno de los aspectos que más conviene enfatizar es que el conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se pretende mantener el orden en la escuela y en el aula -al que hemos denominado disciplina (Gotzens, 1997)-, debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, este principio, por obvio, es incumplido en numerosas ocasiones y es que los adultos, tan convencidos están del valor de respetar a los demás, de la importancia del orden para la concentración en el trabajo, de la necesidad de considerar los bienes propios y ajenos, etc. que a duras penas imaginan la necesidad de hacerlo saber a quienes todavía no han llegado a tal nivel de convencimiento.

Se podrá objetar y con razón que para tomar consciencia del valor del respeto, el orden y la convivencia hay que tener la oportunidad de observar modelos que actúen de acuerdo a estos valores y, por supuesto, hay que ser capaz de juzgar y razonar sobre el beneficio que comportan, no siempre al propio sujeto, sino al grupo de referencia, todo lo cual requiere tiempo, y mucho más si las acciones que de estos principios se derivan no son especialmente placenteras ni agradables para el alumno, sino exigentes en cuanto a su esfuerzo personal y control de su propio comportamiento, por lo que la explicitación de las normas conducentes a un sistema de convivencia en el respeto, por su carácter puntual, difícilmente se demostrará eficaz.

Pero es que una cosa es el aprendizaje de valores y el desarrollo de actitudes que habrá de contar con numerosos mecanismos de aprendizaje y recursos de madurez socio-cognitiva de los alumnos, y todo ello precisa un espacio de tiempo considerable, y otra es el tema de la disciplina que, aun persiguiendo estos mismos propósitos a medio y largo plazo, posee también un compromiso a corto plazo: asegurar la funcionalidad de la situación instruccional y éste no admite demora. No se puede confiar en que el alumno ya "imaginará" que el respeto a sus compañeros y al profesor es "lógico", o que debe guardar silencio para que otros puedan hablar, o que no debe destruir los bienes ya sean propios o ajenos, etc., etc., etc., hay que comunicárselo -que no es lo mismo que decírselo- de manera que aseguremos su conocimiento, su comprensión y las implicaciones de su puesta en práctica.

En la diferencia entre el carácter inmediato de la disciplina escolar y el diferido del aprendizaje socio-moral del alumno, radican planteamientos docentes bien diferenciados, destacando en el primer caso la necesidad casi perentoria de dar a conocer las reglas del juego a todos los implicados en su cumplimiento. Claro está que la forma de comunicarlas no será idéntica según las características socio-cognitivas de los alumnos; a según qué edades o en según qué contextos en que se ha seguido de cerca el desarrollo de los sujetos será posible

obviar ciertos comentarios, pero no hay que confiarse excesivamente, la disciplina tiene normas que hay que cumplir y la primera exigencia para conseguirlo es su conocimiento exento de ambigüedades y meras suposiciones. La generalización de dichas normas a otros contextos es algo que esperamos llegará, pero, en el mejor de los casos, será a medio o largo plazo, y la disciplina escolar no puede esperar tanto.

De cómo deberían ser las normas destinadas a garantizar el orden instruccional es algo de lo que nos ocuparemos más adelante.

1.1 El papel de la comunicación en el mantenimiento del orden en el aula

Si hasta ahora hemos insistido en la importancia de ser explícito a fin de asegurar un conocimiento inambiguo de cómo hay que actuar, ahora nos interesa resaltar que, en primera instancia, el recuerdo de estas normas y las señales de advertencia ante el riesgo de infracción e incluso, a veces, ante la infracción misma, conviene que se realice de manera integrada al desarrollo del proceso instruccional, para así producir las menos interrupciones posibles en la atención de los alumnos que se hallen concentrados en la actividad instruccional correspondiente.

Por esta razón, cualquier indicio de alteración del orden que el profesor sea capaz de identificar previamente a la aparición de fenómenos disruptivos, facilitará algún tipo de actuación preventiva, con todas las ventajas que esto supone: evitar la aparición del problema propiamente dicho y evitar distraer a quienes se hallan concentrados en su trabajo, lo que puede tener condiciones negativas para su continuidad. De ahí el valor instruccional de los patrones perceptivos, cuyo desarrollo facilita al profesor la captación rápida y eficaz de situaciones de riesgo, ya sean relativas a dificultades que los alumnos experimentan en sus aprendizajes o en el mantenimiento de la atención y del orden.

Por supuesto que habrá circunstancias en las que la advertencia explícita, dirigida a uno o varios alumnos, que interrumpirá la dinámica del resto de compañeros será insoslayable, pero son numerosas las ocasiones en que puede evitarse. Lógicamente esta práctica de disciplina tiene sus condiciones:

8. **que se pueda "intuir" la proximidad de los comportamientos disruptivos**, o lo que expresado en términos más rigurosos significa poseer un buen repertorio de patrones perceptivos capaces de identificar las pistas o indicios de dichos comportamientos antes de que aparezcan. Como en tantas ocasiones, no existe una fórmula a partir de la cual desarrollar estos esquemas perceptivos, la manera de hacerlo consiste en trabajar adecuadamente la capacidad de observación del profesor; no se trata de detectar todo lo que hacen y dicen los alumnos, sino de centrarse en los estímulos -habitualmente conjuntos de estímulos- que por anteceder sistemáticamente a la aparición de un determinado problema, se convierten en predictores del mismo. Por ejemplo, un aumento apenas perceptible de movimiento y ruido en un sector del aula puede presagiar la aparición de niveles altos de desorden. La decisión del profesor de actuar inmediatamente puede, con escaso esfuerzo, evitar la aparición del problema;
9. **que se posean recursos de comunicación** que no entorpezcan el desarrollo de otras actividades. Se trata de que el profesor pueda simultanear su actividad docente, ya sea explicar, supervisar, responder preguntas o cualquiera de las que habitualmente realiza en clase, con el envío de un mensaje a quien está apunto de incurrir en alguna falta. En este sentido, las formas de comunicación no verbal resultan de extrema utilidad, como, por ejemplo, la interacción ocular insistente con el alumno en cuestión o el desplazamiento al lugar de la clase donde se prevén problemas.

1.1.2. Comunicación no-verbal en el aula

Numerosos autores se han interesado por el tema de la comunicación no-verbal (Hall, 1989; Knapp, 1988; Siegman y Fledstein, 1987) y su utilización en el aula (NEIL, 1991). Sus obras ponen de manifiesto la fuerza de este nivel de comunicación de cuya existencia, a menudo, no somos conscientes y mucho menos de la influencia que a través de ella se ejerce en los demás. Profesores y alumnos intercambian continuamente mensajes no-verbales, los cuales actúan, bien reforzando lo expresado verbalmente, bien sustituyéndolo e incluso contradiciéndolo, y es que la comunicación es un proceso multinivel. Por este motivo, el estudio de las interacciones en el aula basado exclusivamente en los intercambios de tipo verbal es del todo insuficiente y, en muchos casos, no hace sino distorsionar la realidad que pretende analizar.

De hecho, el lenguaje verbal, a pesar de la enorme riqueza que representa a nivel comunicativo, posee también importantes limitaciones, buena prueba de ello es que al ser humano le es muy difícil expresarse única y exclusivamente con la palabra; seamos o no conscientes, la gesticulación que acompaña nuestras explicaciones o comentarios es amplísima y, por lo general, suficientemente potente como para proporcionar mensajes que, quienes atienden, captan con mayor facilidad y menor ambigüedad que si de información oral se tratara. Por otra parte, no debe olvidarse que la gesticulación, aun siendo uno de los elementos más populares de la comunicación no-verbal no es, ni con mucho, el único; la prosodia que nos permite reconocer el énfasis o desgana con que se aborda una cuestión, o la vestimenta y el colorido con que la persona se adorna según los momentos y circunstancias, son igualmente valiosos elementos de la comunicación no-verbal.

Vemos, pues, que ésta **incluye numerosos componentes**, que podemos agrupar de acuerdo al tipo de mensaje preferente a que aluden. En el contexto del aula los más significativos son los elementos que informan sobre las **actitudes**, los que se relacionan con las **emociones** y los que tienen que ver con el **entorno físico**. Veamos algunos ejemplos relativos a las tres categorías mencionadas.

La **posición corporal** adoptada por el profesor y por los alumnos proporciona mensajes inequívocos acerca de las actitudes de unos y otros; parámetros tales como la inclinación y la orientación del cuerpo informan sobre la mayor o menor predisposición de quienes interaccionan por mantener un contacto distante o por el contrario próximo y amigable. Así mismo, nadie duda en atribuir cierto tono de desafío a quien adopta una postura en jarras y la contraria a quien, encorvando la espalda, dirige su mirada al suelo.

Elementos paraverbales referidos al volumen, tono y ritmo del habla, informan espléndidamente acerca de la carga emocional del discurso, de manera que, en ocasiones, ponen al descubierto experiencias emocionales que las palabras solas pretendían acallar. Por su parte, la mirada constituye otra forma de expresión inequívoca de las emociones; de hecho, el mantenimiento de la mirada posee tal significación emocional que, en otras condiciones, resulta imposible de sostener; igual de evidente, aunque en este caso expresando inseguridad o temor, resulta la mirada esquiva.

En relación a la tercera categoría enunciada "elementos del entorno físico" cabría citar la **distribución de los alumnos en el aula** según se pretenda facilitar un entorno de colaboración o, por el contrario, se desee estimular el trabajo independiente de los alumnos. A otro nivel, la colocación de materiales en lugares fácilmente accesibles del aula se interpreta como señal de permiso y aun de estímulo para su uso, mientras que una ubicación de difícil acceso informa del carácter restringido del mismo.

Más allá de estos breves ejemplos, nos interesa insistir en que comunicamos con mucho más que con palabras e interesa que el profesor tome consciencia de ello -que no significa tomarla de cada uno de los mensajes que proporciona- de manera que sepa detectar congruencias e incongruencias en sus propios mensajes y en los de los demás. No hay duda de que si nuestro discurso es uno y los elementos de comunicación no-verbal acompañantes lo contradicen, se producirán desajustes que, aparentemente, no estarían justificados si sólo considerásemos el nivel verbal de nuestra comunicación, pero que sí lo estarán si tenemos en cuenta la complejidad y el carácter multinivel del proceso comunicativo que desarrollamos. Así, el profesor que informe verbalmente a sus alumnos de su disponibilidad total para atender sus dudas y que, a la vez, no abandone su asiento cuando alguien solicite su ayuda o responda las preguntas formuladas sin apenas establecer contacto ocular con quien las ha planteado, está ofreciendo mensajes contradictorios que crearán confusión, pero lo que resulta interesante es que, si no lo remedia, probablemente esta confusión se desvanezca a favor de los mensajes no-verbales y es que, éstos, son numerosos y mucho menos ambiguos que las palabras, por claras que puedan parecer. La cinematografía pone en evidencia frecuentemente el dualismo -que la psicología ha puesto a prueba de forma reiterada- al que nos estamos refiriendo aunque por supuesto en otro contexto, y así son numerosas las películas en las que un “déjame, no te quiero” por parte de uno de los protagonistas, se acompaña de las imágenes de ambos fundiéndose en un interminable abrazo lo que, obviamente, no ofrece dudas ni al partner ni al espectador acerca del mucho amor que se profesan.

2. El clima emocional y control del aula

Ya explicamos en el primer capítulo que la vinculación entre clima emocional y disciplina en el aula viene de antiguo. Ambos se han llegado a confundir afirmando que la forma de establecer una disciplina adecuada consiste en crear un clima emocional positivo dentro del aula, entendiendo por tal el tono emocional que acompaña las relaciones interpersonales en el aula (Pang, 1992). Sin duda, tal afirmación es reduccionista, pero, en esencia, resulta una idea interesante.

Nada más cercano a un ambiente favorable al trabajo instruccional y al aprendizaje de objetivos ligados a la socialización de los alumnos que un entorno en el que se respire confianza y estímulo, que a la vez sea receptivo y sereno, capaz de ofrecer modelos de interacción positiva entre las personas, en el que la acción correctiva sobre los comportamientos no signifique rechazo a las personas y donde las relaciones de armonía entre sus miembros no sean obstáculo para asumir los roles que a cada uno competen. Es obvio que un aula de semejantes características resulta un hábitat para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también lo es que conseguirlo no es tarea fácil.

La perspectiva más convencional sobre este tema no ha hecho sino reiterar **el protagonismo que el profesor desempeña en la consecución de un ambiente como el indicado**, aludiendo específicamente a los estilos de enseñanza como principal justificación de los éxitos y fracasos que pueden observarse en las aulas, en lo que a clima emocional se refiere.

Los estilos de enseñanza, entendiendo por tales las formas diferentes de desempeñar el rol docente (Díaz-Aguado, 1985), suelen ubicarse en algún punto intermedio entre los valores opuestos como, por ejemplo, autoritario frente a democrático, directo frente a indirecto, tradicional frente a progresista, o centrado en el alumno versus centrado en el profesor. Con frecuencia y para cada dicotomía, uno de los extremos (democrático, indirecto, progresista, centrado en el alumno) se valora positivamente, en tanto que el otro (autoritario, directo, tradicional, centrado en el profesor) se reconoce como polo negativo, y mientras que los

primeros se asocian con la capacidad del docente para crear un clima emocional agradable en su aula, los segundos suelen vincularse con atmósferas destempladas.

La investigación psicoeducativa más reciente ha clarificado este panorama al menos en dos aspectos importantes: en primer lugar, destacando el carácter interactivo de toda situación instruccional y, en segundo lugar, desmontando algunos de los estereotipos existentes en torno a las relaciones entre estilos de enseñanza y clima emocional del aula. Veamos ambas cuestiones con cierto detenimiento.

Que las situaciones instruccionales son intrínsecamente interactivas significa que nada de lo que ocurra en ellas es ajeno a ninguno de sus miembros y, consecuentemente, tampoco es imputable a nadie en exclusiva (Genovard y Gotzen, 1990). Pretender que quien gobierna el aula es el profesor y que todo cuanto suceda allí será consecuencia de su estilo o de su forma de actuar en clase, es algo difícil de aceptar; de hecho, es tan difícil como asumir que el alumno es "transparente", que no tiene actitudes, tampoco estilos y que su actuación no es más que la respuesta dada a un único estímulo: el profesor. La interactividad presupone que todos -y todos- en el aula poseen características que se perciben por los demás, de manera que la forma de actuar del profesor, el estilo que imprime en su trato con los alumnos ejerce un efecto sobre éstos, efecto diferencial puesto que no todos lo acogerán en iguales términos, a la vez que las actitudes de los alumnos y las respuestas que han ofrecido al profesor ejercen influencia sobre éste, y afectarán tanto su forma de aproximarse a ellos -individualmente y en su conjunto- como su representación de lo que es la vida en clase.

Imaginemos, por ejemplo, a un profesor cuya forma de estimular a los alumnos resulta excesivamente desafiante para éstos; muy probablemente los alumnos responderán mostrando malestar y descontento hacia esta situación, por ello es de esperar que tras una serie de interacciones con los alumnos también el profesor se sentirá rechazado y percibirá el aula como un entorno amenazante, es probable que desarrolle una actitud defensiva y ofrezca respuestas acordes a ella, todo lo cual contribuirá a agudizar el malestar de los alumnos, de manera que entre todos habrán generado un clima emocional aversivo, y es que es precisamente el carácter interactivo de las relaciones que se producen en el aula, lo que, por una parte, justifica su tendencia a autorreproducirse y, por otra, muestra las enormes posibilidades de intervenir en algún punto o momento de la relación, modificándola.

Que la influencia ejercida por el profesor sobre la atmósfera de clase, dado el rol que desempeña, es de otra magnitud a la practicada por los alumnos es tan difícil de rebatir como que esta última pesa fuertemente sobre todos los miembros del aula. En tanto que guía, facilitador y responsable de la situación instruccional, el docente actúa a nivel de toma de decisiones más intensamente que sus alumnos dando así el tono de lo que inicialmente será la dinámica de clase, pero, como acabamos de ver, eso no significa que sea inmune a las respuestas -directas o implícitas- que percibe; muy al contrario, por lo general, es tan sensible a este feed-back, que el único peligro es que lo exagere o mal interprete, dando lugar a respuestas inadecuadas o desproporcionadas. Dicho en otros términos, lo que se precisa no es tanto estimular la sensibilidad del profesor a las actitudes y comportamientos de sus alumnos, sino ayudarle a que tome consciencia de ello a fin de que ejerza cierto control sobre sus propias respuestas aplicándoles, si ello fuera necesario, mayor racionalidad en lugar de abandonarse a su vivencia de carácter básicamente emocional.

En definitiva, vemos que **el clima de clase no "pertenece" a nadie, sino que "se construye"** entre todos, lo que no hace sino tornar el panorama más complejo; y, por si ello no fuera suficiente, hemos de considerar la posible existencia de " subclimas " entre distintos grupos existentes en el aula.

Por otra parte, decíamos también que las asociaciones unívocas entre determinados estilos de enseñanza y el clima de clase son estereotipos en vías de extinción. Lógicamente hay

que asumir que, al hablar de estilos, no nos estamos refiriendo a personalidades patológicas cuyos efectos en el clima del aula serían, sin duda, perniciosos, sino a tendencias en la forma de actuar de cada individuo; así, hay que entender que un estilo de actuación directo, no es intrínsecamente ni bueno ni malo, como tampoco lo es ninguno de los otros citados. A pesar de que, desde nuestra perspectiva actual, algunas denominaciones utilizadas (estilo autoritario, tradicional, etc.) no favorecen al perfil que representan, no se debe caer en la trampa de pensar que son ,estilos indeseables per se. Los estilos demuestran tendencias y la diversidad de condiciones, características y necesidades del alumnado pone de manifiesto que todos ellos pueden resultar beneficiosos cuando interactúan con las condiciones favorables. Así, y siempre hablando en términos generales, alumnos con dificultades intelectuales, parecen sentirse mejor en entornos estructurados y donde la posibilidad de ambigüedad o indeterminación sea mínima, mientras que lo contrario parece ocurrir con alumnos dotados de niveles altos de creatividad (Genovard y Castello, 1990).

2.1 Comunicación de expectativas, clima emocional y disciplina

Uno de los temas que mejor sintetiza las implicaciones entre comunicación, clima emocional y disciplina es el juego de expectativas que tiene lugar en el aula y que, como casi todo lo que en ella ocurre, debe entenderse como un intercambio, en este caso de confianzas, entre sus miembros. Es bien sabido que la mayor parte de estudios y de datos publicados, se refieren al supuesto efecto que las expectativas que los profesores poseen de sus alumnos, ejercen sobre la actuación e incluso el desarrollo de éstos; en este sentido, el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) marcó un hito en la historia de la investigación psicoeducativa de las relaciones entre profesores y alumnos, con consecuencias nada desdeñables para la comunidad educativa, las cuales, en esencia, nos atreveríamos a considerar todavía vigentes.

El denominado **efecto Rosenthal** se refiere a que las expectativas o inferencias que el profesor efectúa del comportamiento y éxito académico de sus alumnos de acuerdo al conocimiento que de ellos posee en un momento determinado, ejercen un impacto de tal magnitud sobre estos alumnos que llega a condicionar su desarrollo intelectual, en el sentido de acomodarse a las expectativas generadas; de ahí que se conozca también con el nombre de profecía del autocumplimiento. Así, el alumno valorado positivamente por sus profesores tenderá a ofrecer resultados congruentes con tal valoración, y lo mismo cabe esperar, aunque en sentido contrario, de quien no se espera nada o casi nada. Ante tal propuesta puede comprenderse con facilidad la reacción de la comunidad educativa a la que, en pocas palabras, se responsabilizó de generar diferencias entre los alumnos, pues, en definitiva, el desarrollo de éstos dependía, en buena medida, del nivel de confianza que, acerca de sus posibilidades, albergaban los profesores. Wineburg (1987) atribuye al malestar y culpabilidad generados a raíz de este estudio la razón de que veinte años después todavía se lleven a cabo revisiones de los datos aportados en el estudio original de Rosenthal y Jacobson y de las interpretaciones a que dieron lugar y es que, en definitiva, la acusación de culpabilidad que de él se desprende resultaba no sólo peligrosa desde un punto de vista social, sino excesivamente severa desde la perspectiva personal de los profesores.

Sea por éste u otros motivos, los estudios y revisiones se han ido sucediendo hasta la actualidad, aportando ideas sumamente interesantes y útiles para el docente y el funcionamiento del aula. Veámoslas de forma resumida.

Por una parte, se ha indagado en la forma cómo las expectativas pueden materializarse, es decir, ejercer una influencia real en el alumno, pues resultaba difícil creer que el mero hecho de esperar -mucho o poco- de alguien, produzca un efecto tan, intenso e indeleble en quien es depositario de tales expectativas. Good y Brophy (1987) sugieren que son las acciones emprendidas por el profesor -mediante las que de manera más o menos implícita pone en

conocimiento del alumno el nivel y tipo de expectativas que sobre él posee- las responsables de los efectos descritos. Así, por ejemplo, la cantidad de tiempo que se concede a los alumnos para que reflexionen y respondan a una pregunta planteada por el profesor parece guardar relación con las expectativas que de dicho alumno se tienen, en el sentido de que cuanto mayores sean éstas, mayor es la cantidad de tiempo que se le permite; igualmente, se ha observado que en caso de fallar la respuesta, el profesor ofrecerá mejor feed-back y más oportunidades de rectificación en los casos de expectativas altas que en los de compañeros menos afortunados.

Por otra parte, se ha puesto seriamente en entredicho la influencia negativa invariablemente asociada a las bajas expectativas, en el sentido de que, si se acepta -como avalan numerosas observaciones que las expectativas son fruto de un análisis generalmente atinado sobre las posibilidades y limitaciones reales del alumno en lo que a aprendizaje se refiere -y no tanto como resultado del prejuicio o capricho de los profesores- habrá que convenir que ciertas formas de trato diferencial deben interpretarse positivamente desde las coordenadas de la atención a la diversidad. Es decir, si como resultado de una aproximación realista a las características del alumno, el profesor concluye la existencia de ciertas limitaciones en su capacidad de aprendizaje, resultará no sólo congruente sino incluso deseable que el tipo de demanda que plantee al alumno en cuestión y la insistencia con que se la exija, esté en consonancia con sus posibilidades reales. Así visto, las expectativas del profesor no condicionarían el desarrollo y aprendizaje del alumno, sino que constituirían una forma de ajuste de la actividad docente frente a la diversidad de los alumnos, actuando como mecanismo regulador de exigencias instruccionales.

Llegado este punto conviene marcar las diferencias entre bajas expectativas de éxito en relación a un alumno y expectativas negativas al respecto del mismo; como ya hemos dicho es probable que el primer caso favorezca un comportamiento docente realista y razonable, mientras que el segundo, será caldo de cultivo de rechazos interpersonales, y en modo alguno contribuirá al buen funcionamiento del aula.

Esta última cuestión, nos lleva a comentar que, aunque todavía de forma tímida, se va planteando la necesidad de estudiar el tema de las expectativas instruccionales en toda su amplitud y esto, cuando menos, significa que hay que incorporar el estudio de las expectativas que los alumnos tienen de sus profesores y de cómo se combinan, ajustan y armonizan las de unos y otros. En definitiva: que las expectativas juegan ciertamente un papel en el ámbito instruccional y no necesariamente negativo y que además, y esto promete ser interesante, el juego se produce en todas direcciones, no sólo del profesor hacia sus alumnos, sino de éstos entre sí y hacia sus profesores, lo que flexibiliza considerablemente el panorama.

Una vez más hemos introducido un tema con la intención de **aportar una dimensión de la vida instruccional** que, a pesar de su relevancia para el buen desarrollo de la misma, **raramente se contempla desde la perspectiva de la disciplina escolar y del aula**, por ello vamos a señalar algunas conexiones importantes entre ambos temas.

En primer lugar y una vez aceptada la realidad multidireccional de las expectativas, es importante analizar los canales que vehiculan las expectativas, análisis que de nuevo nos lleva al tema de la comunicación verbal y no-verbal. En general, el profesor utiliza ambos canales, sin embargo, el uso que hace de ellos es desigual en el sentido de que las expectativas expresadas verbalmente -ya sea al conjunto del grupo de clase o a determinados alumnos en particular- corresponden básicamente a informaciones proporcionadas voluntaria y conscientemente, lo que no siempre ocurre con las que se expresan en términos no-verbales, de ahí que quepa la posibilidad de enviar mensajes incongruentes, con la consiguiente repercusión en las reacciones de quienes así lo perciben. Imaginemos, por ejemplo, que un profesor, conmovido por los resultados del estudio de Rosenthal, opta por explicitar a uno de sus alumnos -afectado por una ligera deficiencia psíquica- expectativas excesivamente optimistas en lo que se refiere a

su rendimiento académico; independientemente de la falta de realismo que ello implica, es más probable que dicho profesor no posea igual control sobre los mensajes no-verbales que le envía al alumno en cuestión, de manera que lo que afirma con palabras (adelante, esto no es difícil para ti, puedes conseguirlo, ya verás como lo aprendes, etc. etc.), lo niegue con una mirada de desesperación o cansancio ante la enésima repetición del mismo error imposible de superar, o bien aceptando cualquier respuesta del alumno como buena, cuando ni siquiera el propio alumno la reconoce como tal.

Los mensajes contradictorios sobre las expectativas que se poseen de los alumnos son potentes aliados del desconcierto y malestar más profundo en éstos, ya que las expectativas conciernen a la autoestima de cada uno, y como quiera que las personas son sensibles a cuanto turbe la valoración que cada uno efectúa de sí mismo -es decir, su autoestima-, suele reaccionarse con fuerza a estas situaciones. Ya que antes hemos hablado del clima emocional del aula y la disciplina, vale la pena señalar aquí que la estabilidad en la convivencia del grupo -incluida la de las expectativas que por algún camino se comunican- contribuye de forma valiosa a mantener su equilibrio y armonía. Ello no significa que no se puedan modificar las expectativas, evidentemente toda relación interpersonal es un proceso dinámico y consecuentemente sujeto a movimiento y a cambio. Lo que queremos decir es que no deben emplearse distintos o iguales canales de comunicación para enviar mensajes contradictorios al alumno respecto a qué o cuánto esperamos de él.

En segundo lugar, aunque en la misma línea de lo dicho en los párrafos anteriores, el realismo de las expectativas que se poseen de los alumnos constituye otro factor importante para la estabilidad emocional de éstos y, derivadamente, para su comportamiento. De hecho, es más probable que si las expectativas se ajustan a la realidad del alumno -que en modo alguno significa renunciar a su optimización-, por una parte no se incurrirá en las contradicciones a las que aludíamos y, por otra, se evitarán situaciones de excesiva exigencia que probablemente provocarían en el alumno un sentimiento de continuo fracaso o impotencia, lo que, de nuevo, incidiría negativamente en su bienestar y comportamiento en el aula.

Dicho de forma muy simple: una representación realista por parte del docente de lo que puede y debe esperar de sus alumnos y de cada uno de ellos, favorece una comunicación de expectativas más estable y fluida que, a su vez, redundará en una atmósfera serena, sin por ello dejar de ser estimulante. Por el contrario, las expectativas falsamente hinchadas, suelen entrar en el círculo de la contradicción e inestabilidad, incompatible con un clima de clase que intenta favorecer el desarrollo instruccional.

Un dato interesante viene a corroborar lo dicho aquí: los estudios realizados por Berliner (1986) sobre el profesor experto -que podríamos definir como aquel que sobresale en su actuación docente-, pusieron de manifiesto la **tendencia que estos expertos muestran a prescindir de la información que les proporcionan sus compañeros acerca de sus nuevos alumnos**. Esta actuación parece compensarse con el reconocimiento rápido y realista de las características de los alumnos que llevan a cabo, por lo que, apenas sin demora, poseen suficientes indicios que orientan su actuación y relación con y hacia ellos. Entre otras muchas peculiaridades, estos docentes ejercen su acción disciplinaria con notable éxito, por lo que, en general, el orden es una constante; ello da que pensar que, como casi todo lo que se refiere al ser humano, las características señaladas no constituyen facetas independientes del quehacer docente, muy al contrario nos permiten avalar hechos que la teoría psicológica ha explicado suficientemente y que en este caso concreto se refieren a las relaciones entre autoestima del alumno, expectativas del profesor y aprendizaje académico.

No vamos a extendernos más sobre este aspecto, pues, a pesar su indudable valor psicoeducativo, ultrapasa el tema de la disciplina sin embargo, constituye un buen ejemplo de cómo ésta no puede desvincularse del resto de planteamientos y cuestiones instruccionales, o lo que es lo mismo, de cómo la disciplina no debe entenderse como un conjunto de recetas a

aplicar en momentos de "pánico", sino que la mejor forma de abordarla es desarrollarla a partir del planteamiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben llevarse a cabo.

Finalmente, no queremos cerrar este apartado sin hacer hincapié en el carácter interactivo de las expectativas y su influencia en el clima y disciplina del aula. Hasta ahora nos hemos centrado en la influencia de las expectativas del profesor puesto que nuestro análisis del tema responde a un interés concreto: la disciplina y, por consiguiente, nos parece importante que el profesor tome consciencia de la magnitud de su influencia sobre los alumnos, pero no lo es menos que se percate de que también éstos le influyen -y mucho- mediante las expectativas que de él se forjan y que, ciertamente, le transmiten. En este caso la comunicación verbal juega un papel menor -aunque no insignificante-- pero la comunicación no-verbal, tanto directa (utilización de expresión facial, gesticulación, tono de voz, etc.) como indirecta (boicotear o apoyar las iniciativas del profesor, atender o no a sus explicaciones, mostrarse o no interesado por sus sugerencias, etc, sobre esta cuestión es constante. Resulta ingenuo pensar que el profesor está a salvo de los mensajes que sus alumnos abierta o encubiertamente le envían; de hecho y en tanto que persona adulta, se le supone dotado de amplios recursos para la captación de indicios del entorno a partir de los cuales inferir el nivel de aceptación, es decir, no necesita palabras ni siquiera gestos explícitos para concluir qué y cuánto esperan de él sus alumnos, puede deducirlo con facilidad de esos mensajes que hemos denominado indirectos. De manera que cuando un profesor toma decisiones sobre sus alumnos, lo quiera o no, está bajo el influjo de las expectativas que éstos se han formado de él.

A partir de estas consideraciones resulta fácil explicar cómo un mismo profesor, responsable del mismo nivel de escolaridad e impartiendo una misma materia o conjunto de ellas, se siente plenamente motivado hacia un grupo de alumnos y no hacia otro, y mientras que en el primero el proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando de forma satisfactoria, en el segundo los conflictos y desajustes se suceden ininterrumpidamente. Sin duda deberíamos añadir muchas otras variables explicativas de las diferencias señaladas (Goodson, 1992), pero por el momento ésta es suficiente para desarmar los argumentos de quienes atribuyen al profesor la responsabilidad exclusiva de las complejas dinámicas que se generan en las aulas, y muy especialmente para que el profesor, tomando consciencia de este hecho, pueda comprender, si no justificar, la tremenda impotencia de que a veces se siente presa ante determinados conflictos de disciplina y es que, en definitiva, las claves del éxito instruccional están repartidas entre todos los que participan en ella, su función es crear las condiciones que faciliten un encuentro y desarrollo armónico de todas esas claves, que no es lo mismo que tener todos los ases en su mano, única jugada que garantiza el éxito seguro.

3. Prevención de los problemas de disciplina basada en la planificación de la enseñanza-aprendizaje

Planificar significa trazar un plan de acción. En el contexto escolar se aplica a toda reflexión y toma de decisiones de los docentes que, previamente al desarrollo de los procesos instruccionales propiamente dichos, se ocupe de organizar los objetivos, contenidos, actividades, recursos y procedimientos en torno a los cuales se articulará la actividad instruccional. Por ello puede afirmarse que la planificación es el principal nexo existente entre el currículum y la instrucción.

Sin embargo, los estudios sobre los procesos de pensamiento del profesor (Clark y Yingr, 1987; Borko y Niles, 1987; Lowyck y Clark, 1989) han puesto de manifiesto una serie de cuestiones relativas a la planificación de los docentes que nos parece interesante recoger aquí brevemente puesto que, en cierto modo, contribuyen a desmitificar algunas ideas demasiado rígidas al respecto.

En primer lugar que la actividad de planificar no consiste en una secuencia de reflexiones fija y mucho menos idéntica en todos los profesores; las ideas van y vuelven, nuevas informaciones modifican previsiones anteriores y, en última instancia, será el feed-back proporcionado por la realidad instrumental el que contribuirá a dar un formato más o menos definitivo a la planificación instruccional. Es decir, la planificación antecede a la instrucción y se mantiene a lo largo de su desarrollo.

También se han observado diferencias en el peso específico que cada docente otorga a las distintas variables que incluye en su planificación. Así, algunos profesores se preocupan básicamente por conocer las características específicas de sus alumnos, mientras que otros dicen hacerlo por los elementos curriculares que les afectan (contenidos, procedimientos, valores que deben aprender sus alumnos). En todo caso, lo que sí está claro es que la planificación no puede entenderse como un proceso lineal de toma de decisiones, es decir, decidir primeramente sobre objetivos y contenidos, después ocuparse de los recursos disponibles y sólo finalmente de la evaluación de los aprendizajes realizados al estilo que sugería Tyler (1950), sino que se trata de un proceso circular y recurrente, en el que las numerosas informaciones de que disponen los docentes poseen distinta relevancia, que parece depender del tipo de preocupaciones y prioridades que cada uno de ellos establece en su actividad profesional; así, un docente preocupado básicamente por los resultados de la instrucción, priorizará los objetivos que deben alcanzarse, mientras que otro menos interesado por los resultados y más sensible al proceso, se ocupará básicamente de los elementos condicionantes del mismo como, por ejemplo, las características de sus alumnos, sus intereses, los recursos disponibles, etc.

Todavía deseamos destacar una característica adicional entre las que configuran la actividad planificadora del docente y es que buena parte de ésta se desarrolla en forma de diálogos mentales que, de modo interno y espontáneo, efectúa el docente; de ahí que muchos de los resultados de la planificación mental del profesor no aparecen por escrito o en todo caso no lo hacen en términos de las programaciones mensuales o trimestrales a que estamos acostumbrados. Dicho en otros términos: planificar no significa sólo ni necesariamente programar y, por consiguiente, las formas de llevar a cabo ambos tipos de actividad no deben confundirse.

Veamos ahora las relaciones que existen entre disciplina y planificación instruccional y que, cuando menos, pueden establecerse a dos niveles: por una parte, la contribución que toda planificación instruccional aporta al orden y buen funcionamiento del grupo y, por otra, la que consiste en hacer de la disciplina objeto y tema de planificación.

3.1. La planificación del proceso instruccional como requisito para la disciplina

El hecho de prever lo que, se espera, ocurra en el aula y, en consecuencia, disponer las condiciones oportunas para que pueda desarrollarse, constituye en sí misma una práctica de acción disciplinaria; por eso podemos afirmar que la planificación es la primera forma de disciplina en el entorno instruccional (Evertson, et al., 1984).

Supongamos que un profesor desea fomentar el trabajo cooperativo entre sus alumnos; probablemente decidirá reunirlos en pequeños grupos en lugar de disponerlos según la estructura convencional de filas y columnas. Esta decisión le obligará a modificar la distribución del aula, las mesas y asientos de los alumnos, la suya propia, así como el resto de mobiliario para que, en la medida de lo posible, los desplazamientos que hagan los alumnos en busca del material por ejemplo, no entorpezcan el trabajo de sus compañeros. Por supuesto, la distribución del mobiliario no será el único aspecto afectado por esta decisión, probablemente en mayor medida lo estarán las actividades que organice para sus alumnos, seguramente

optará por una disminución considerable de las que exigen trabajo individual en favor de las que implican relaciones de cooperación con los compañeros. También las actividades competitivas, incluidas las deportivas, se verán afectadas por esta medida así como un largo etcétera de cuestiones instruccionales. Pues bien, en tanto las previsiones realizadas resulten, por su congruencia, facilitadoras del ambiente de trabajo deseado, la disciplina del aula se desarrollará con toda fluidez (Genovard y Gotzens, 1996) y, probablemente, los problemas de comportamiento brillarán por su ausencia.

Hay quien opina que, en este caso, no se puede hablar de eficacia disciplinaria, lo que ocurre es que esta situación se ve favorecida por la falta de problemas de comportamiento. Pero este análisis es engañoso: la alteración del orden en el aula se produce por las más diversas circunstancias, pero sin duda una de ellas es la que resulta de no saber qué hay que hacer en clase o bien cuando las tareas propuestas son incongruentes con los medios disponibles y cuando las actividades no pueden realizarse porque no existen las condiciones contextuales que permitan llevarlas a cabo. Por esto se puede afirmar con rotundidad que toda planificación realizada de manera lógica y realista, en tanto que evita la improvisación sistemática y prevé las medidas y condiciones necesarias para su realización, constituye una práctica disciplinaria de carácter preventivo de primer orden.

Mediante los ejemplos utilizados nos hemos referido básicamente a la planificación de actividades y recursos, pero no deseamos finalizar este apartado sin destacar la importancia de planificar los propósitos mismos de la instrucción, y no solamente los procedimientos que nos han de permitir desarrollarlos. Saber qué propósitos guían un determinado proceso instruccional, cómo se ajustan a las características de los diversos alumnos, quiénes van a hallar mayores dificultades y en qué aspectos, cuáles de los mencionados propósitos son renunciables y cuáles innegociables -si es que esto último es admisible-, resulta de extrema ayuda no sólo en tanto que planificación docente a la que asociamos una serie de importantes beneficios instruccionales, sino en tanto que prevención de problemas de comportamiento relacionados, en este caso, con la falta de correspondencia entre las expectativas del profesor y las posibles respuestas de los alumnos. Si este desajuste se produce, el riesgo de que aparezcan problemas es también muy alto porque nadie soporta impunemente la experiencia de fracaso de forma continuada, ni los alumnos, ni los profesores. Por ello es muy importante que el fracaso se minimice y, en este caso, minimizar el fracaso, en lo que concierne al alumno, quiere decir que las expectativas que se le comunican sean realistas y respetuosas con sus posibilidades, y en cuanto al profesor, que conozca de antemano dónde y cuándo puede tropezarse con dificultades que afectarán el desarrollo del proceso instruccional.

En definitiva, lo que acabamos de decir equivale a asegurar que el conocimiento de las situaciones ayuda a prevenirlas y no se puede negar que la planificación instruccional constituye una interesante aproximación al conocimiento de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

3.2. La planificación de la disciplina propiamente dicha

Complementariamente a lo dicho en el apartado anterior, existe una perspectiva directa y literalmente relacionada con la prevención de problemas de comportamiento en el aula que consiste en planificar las normas que deberán regir el orden del grupo y los procedimientos que se aplicarán para hacerlas cumplir; con ello no hacemos sino ampliar el ámbito de acción de la planificación instruccional, toda vez que destacamos el carácter grupal de un enfoque preventivo de la disciplina del aula, frente al habitualmente individual característico de las prácticas de remedio.

En numerosas ocasiones la aparición de problemas de comportamiento en la escuela y en el aula son, de hecho, imputables a un planteamiento erróneo de la normativa establecida,

más que a la voluntad de los alumnos de incumplirla, aunque por supuesto eso último ocurre con harta frecuencia. Ahora es momento de hablar de las condiciones que debieran observarse en el proceso de selección y planificación de estas normas.

En primer lugar, interesa señalar que ésta es una de las cuestiones de disciplina escolar en la que el acuerdo del Consejo Escolar resulta más alcanzable y, en cierta medida, imprescindible, al menos en lo que afecta a las normas generales del centro que, a su vez, constituirán el núcleo fundamental del Régimen Disciplinario del denominado Reglamento de Régimen Interno. Las relativas a cada grupo tendrán que matizarse tanto en función del nivel de edad de los alumnos implicados, como del profesor o profesores responsables del mismo, por lo que las decisiones sobre normativa de comportamiento tomadas a nivel de claustro escolar no deberían en ningún caso sustituir la planificación individual de cada profesor en lo que a la normativa de su grupo o grupos se refiere, pues cuanto más contextualizada, mayor será la eficacia que podrá derivarse de su cumplimiento. En todo caso la necesidad de introducir variaciones de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada grupo de clase quedará patente tras el análisis que sigue de las condiciones que toda norma debe cumplir y que se hallan resumidas en el Cuadro.

LAS NORMAS DE COMPORTAMIENTO Y FUNCIONAMIENTO EN CLASE DEBEN SER:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Fundamentales para el buen funcionamiento del grupo2. El número más reducido posible3. Realistas y respetuosas con las características y posibilidades de los alumnos4. Realistas y respetuosas con las costumbres y valores del entorno socio-familiar5. Preferentemente expresadas en términos positivos6. Evitar normas de garantizado incumplimiento7. Su elección es, en primer lugar, responsabilidad del docente8. Adaptables a los intereses y preocupaciones de los alumnos |
|--|

Características de las normas

Una condición destaca sobre todas: las normas que se pretendan hacer cumplir a los alumnos deben ser realmente para el buen funcionamiento del grupo. Toda norma de comportamiento, por muy justificable que sea, representa un esfuerzo y, en cierto modo, una limitación para quien debe respetarla. Por ello no hay que confundir las sugerencias de los educadores sobre los comportamientos que se consideran humana y socialmente deseables con las normas que se imponen para lograr que el grupo funcione; en el primer caso –y con ello volvemos a un tema ya surgido anteriormente- se ofrecen pautas de comportamiento a los alumnos con el propósito de enriquecer su escala de valores y así contribuir al desarrollo de ciudadanos respetuosos y solidarios. Aquí caben diversidad de opiniones y, por consiguiente, de modelos, que son incluso beneficiosos porque con ello aproximamos a los alumnos a la realidad extra escolar, en la que no existen modelos de actuación únicos, ni valores absolutos y donde, en el mejor de los casos, unos se yuxtaponen a otros. En el segundo caso, las normas designan los márgenes de acción que exigimos al alumno para que su comportamiento no sea un impedimento para el progreso tanto propio como ajeno; por tanto, denotan obligatoriedad y, queramos o no, constituyen una forma de restricción de la actividad espontánea, de manera que si sobrecargamos a los alumnos con exigencias corremos el grave riesgo de que se nieguen a cumplirlas, lo que además de provocar alteraciones en la dinámica del grupo y las consiguientes repercusiones en sus aprendizajes, generará malestar entre los miembros del grupo.

Muchos educadores han descubierto la conveniencia de eliminar de sus planteamientos disciplinarios cuantas normas no resulten fundamentales para la convivencia del grupo, consiguiendo con ello un resultado que, aunque obvio, merece la pena considerar: el número de problemas de comportamiento -en la medida que los definimos como transgresiones a la norma impuesta- disminuye ostensiblemente, lo que redundará en un clima de clase menos crispado.

Otra condición a tener en cuenta es que las normas han de ser realistas y respetuosas con el entorno y con los individuos. Realismo con el entorno significa que debe existir cierta permeabilidad entre lo que sucede en los otros contextos que habita el alumno; como, por ejemplo, la familia y la escuela; así entendido no sería realista exigir a los alumnos un nivel de silencio absoluto en clase si en sus familias no existe ningún tipo de convicción acerca del valor del silencio. Se podrá objetar que precisamente una de las tareas a realizar por los centros escolares es la de facilitar a los alumnos los recursos y valores que la sociedad espera hallar en sus ciudadanos y que, sin embargo ellos no podrían alcanzar en su entorno familiar. Sin duda es cierto pero ello no significa que en la tarea de educar e instruir al alumno debamos prescindir de sus raíces, valores e intereses, sean o no coincidentes con los que la sociedad globalmente considerada y en su nombre las autoridades educativas han establecido a nivel oficial. Y es que, en definitiva, es demasiada incongruencia la que pretende educar a los individuos en el respeto al grupo y a los demás y comienza por no respetar en ellos su idiosincrasia.

Por otra parte, el realismo para con los individuos se refiere a la necesidad de que exista congruencia entre lo que exigimos a los alumnos y lo que éstos son capaces de hacer. Por más que una norma nos parezca imprescindible para conseguir una dinámica aceptable en el aula, habrá que considerar cuantas renunciaciones sean necesarias a fin de que lo exigido en la normativa sobre comportamiento sea factible y esté al alcance de los alumnos el llevarlo a cabo. Así, por ejemplo, exigir a alumnos de seis o siete años períodos de concentración en la tarea superiores a los 20 ó 25 minutos constituye una muestra de norma falta de realismo, en este caso porque se les está exigiendo algo para lo que todavía no están suficientemente maduros; a otro nivel, la exigencia de eliminar todo comportamiento agresivo en grupos de alumnos que por poseer una dilatada experiencia al respecto, incluyen sistemáticamente en sus formas de interacción algún tipo de expresión agresiva, resulta, en este caso por motivos de aprendizaje, tan poco realista como la anterior.

En cualquier caso no se trata de renunciar a objetivos más ambiciosos, sino de hacerlo de manera gradual y progresiva, en lugar de enfrentar a los alumnos a exigencias que, ya sea por falta de madurez o de destrezas, no van a ser capaces de respetar, es preciso tomar como punto de partida demandas alcanzables y, paulatinamente, incrementarlas en la dirección que se juzgue adecuada.

De hecho el principio que subyace a todas las consideraciones formuladas hasta el momento sobre la planificación de normas es siempre el mismo: a ser posible evitemos colocar al individuo en situación de fracaso y, por el contrario, intentemos aproximarle al éxito, y es que, a pesar de que el saber popular suele atribuir grandes beneficios a las experiencias de fracaso, la teoría psicológica ofrece datos más que abundantes si no para contradecir esta creencia, sí al menos para matizarla, en el sentido de que la experiencia de éxito proporciona conocimiento explícito acerca de lo conveniente o deseable, mientras que el fracaso nos informa de lo que no hay que hacer, de lo que no funciona. y poco más; por otra parte, el éxito suele proporcionar cierta sensación de seguridad en lo que no hace y es capaz de hacer, lo que predispone al alumno a enfrentarse de forma positiva a nuevos retos. Por el contrario, y aun teniendo en cuenta la diversidad de respuestas individuales, la sensación que acompaña al fracaso conlleva cierto nivel de disgusto y malestar, emociones que no se cuentan entre las que mejor disponen para el aprendizaje.

Todavía nos queda por examinar otra cuestión sobre la planificación y selección de normas y que, a su vez, se relaciona con la presentación que de ellas habrá que hacer a los alumnos. Existe cierto consenso en torno a la idea de que las normas tienen que ser positivas (Good y Brophy, 1987), es decir, deben informar respecto de qué hay que hacer en lugar de expresarse sistemáticamente en términos de prohibición, lo que no hace sino redundar en la idea que recogíamos en el párrafo anterior sobre la conveniencia de proporcionar información positiva (qué o cómo hay que comportarse) en lugar de negativa (qué o cómo no hay que

hacerlo). Sin embargo, tal propuesta es, en cierto modo, incompatible con la primera condición referida a la necesidad de restringir el número de normas a lo absolutamente necesario para el buen funcionamiento del aula, ya que si proporcionamos información significativa sobre cómo hay que comportarse en clase seguramente aumentaremos el número de normas por encima de lo que sería recomendable y si nos restringimos al menor número posible, casi inevitablemente, lo haremos en términos de prohibición.

Piénsese por un momento en las necesidades que cada uno considera básicas para el buen funcionamiento del grupo y, probablemente, podremos resumirlas en unas pocas restricciones; sin embargo, alternativas positivas de cómo comportarse para conseguir ese mismo nivel de buen funcionamiento son, con mucho, más numerosas, o menos así debiera ser: un número muy amplio de comportamientos aceptados y aceptables frente a un reducido número de comportamientos prohibidos o censurados, a fin de evitar que las normas limiten la espontaneidad y motivación del alumno.

Veamos un ejemplo. Muchos educadores estarían de acuerdo en que para conseguir el nivel mínimo de orden deseable en sus aulas sería preciso que los alumnos evitaran molestarse e interrumpirse unos a otros durante la realización de actividades instruccionales -lo que significaría no introducir más ruidos ni más movimiento de los habituales en un aula, ni interacciones que no fuesen genuinamente instruccionales-, que no se agredieran entre ellos ni, por supuesto, al profesor y que no ofendieran la dignidad de ningún miembro del aula. Tratemos ahora de expresar estas ideas en términos positivos y nos encontraremos en la siguiente disyuntiva: o bien omitimos los matices que pueden ser más reveladores a la hora de dar a conocer lo que es importante en el grupo, o bien restringimos de forma absurda e inadecuada el tipo de actuación que se considera aceptable en los alumnos; por ejemplo, la necesidad de guardar silencio en clase (norma positiva) resulta inadecuada en muchas ocasiones ya sea porque la interacción instruccional exige la participación oral del alumno o porque lo fundamental no es el silencio, sino evitar el ruido que podría entorpecer el trabajo de otros, lo que dicho en esos términos constituye claramente un ejemplo de prohibición.

Así pues, el educador debe ser capaz de diferenciar claramente entre el tipo de normas de disciplina que establece -frecuentemente prohibiciones- y la forma de comunicarlas, en la que resulta conveniente incluir la versión positiva de las mismas, en el sentido de sugerir el tipo de actuaciones que, al no colisionar con la norma, son aceptables e incluso deseables.

Una última consideración sobre la planificación de normas: seguramente habrá quien objete la conveniencia de que sea el profesor quien determine el esquema fundamental de la disciplina en su aula, en lugar de hacerlo conjuntamente con el resto de miembros de la clase. Al respecto argumentaremos que como profesional de la enseñanza, organizador y responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en un aula, le toca a él definir las coordenadas de funcionamiento del grupo, entre las que destacan las referidas al mantenimiento del orden. Otra cosa muy distinta es la sensibilidad que demuestre ante las sugerencias de sus alumnos; por supuesto, eso también forma parte de su rol docente y es consecuencia directa de la interactividad existente en el grupo. Sobre estas sugerencias también tendrá que tomar decisiones pero antes, obviamente, deberá atender cuantas propuestas se formulen.

Por otra parte, la búsqueda del consenso de los alumnos como estrategia para fortalecer la implicación de éstos en el cumplimiento de la normativa, puede indicar la habilidad del docente en el planteamiento de las cuestiones y temas que son importantes para la dinámica del grupo, actitud ésta que le será, tal vez, de gran utilidad para conseguir adhesiones en lugar de cosechar el rechazo de sus alumnos, pero no hay que confundirse: esto no equivale a un planteamiento colectivo de la disciplina, en todo caso sirve para constatar la existencia de distintos estilos docentes y poco más, pues ni siquiera nos garantiza el éxito de las propuestas cimentadas en el acuerdo entre los implicados; lo que es válido en determinados contextos,

puede no serlo en otros. Conviene no olvidar este principio de la relatividad cuando se trata de cuestiones humanas que son, por ende, educativas.

3.3. De la planificación a la realidad del aula

Las previsiones y planificaciones que los profesores llevan a cabo acerca de la disciplina escolar deben plasmarse en la realidad de las aulas, además de supervisarlas e introducir las correcciones que se juzguen precisas; para todo ello disponen de una serie de mecanismos y procedimientos instruccionales cuya utilización proporciona interesantes experiencias para el conjunto de la clase, así como eficaces resultados sobre el tema en concreto. A continuación vamos a comentar tres de estas aportaciones: la utilización del primer día de clase -cuyo carácter efímero no le resta importancia-, las tutorías y las rutinas instruccionales.

3.3.1 La importancia del primer día de clase

Algunos autores (Emmer, Evertson y Anderson, 1980) han hecho hincapié en la importancia del primer día de clase como oportunidad única para comunicar a los alumnos las normas que regirán el comportamiento y las interacciones de los sujetos de la clase, así como las consecuencias que se derivarán de las transgresiones a dichas normas, de forma que los alumnos conozcan desde un principio qué se espera de ellos en cuanto a orden en el aula se refiere.

Por supuesto, la expresión primer día de clase ha de entenderse en sentido amplio, refiriéndose a los encuentros iniciales del profesor con sus alumnos, aunque no necesariamente limitado a las primeras 24 horas de vida en común. En cualquier caso, la idea nos parece interesante y es que la decisión de retrasar la comunicación de normas u otros aspectos básicos para el funcionamiento del grupo defendida por algunos educadores argumentando que, de esta manera, se consigue un clima más relajado que si se comienza con instrucciones y pautas, es más que falaz, al menos por dos razones: por un lado, porque equivale a atribuir a las normas una carga inevitablemente negativa, en lugar de destacar el valor funcional de las mismas y, por consiguiente, su contribución a la buena marcha del grupo, de tal manera que el profesor que, en los primeros días de clase es capaz de plantear el sistema de organización del grupo, no hace si no poner de manifiesto su interés y preocupación por conseguir una dinámica lo más estimulante y beneficiosa posible para todos los miembros del grupo. Por otro, porque es capcioso pretender que la demora en la presentación de normas contribuirá a crear un clima emocional positivo; lo más probable es que ocurra lo contrario, el desconocimiento de normas dará lugar a una serie de problemas que no sólo amenazarán la relación más o menos idílica entre profesor y alumnos, sino que generarán suficiente malestar como para crispar la atmósfera de clase.

Evertson y sus colaboradores (1984) desarrollaron y aplicaron en grupos correspondientes a distintos niveles de escolaridad tanto primaria como secundaria una propuesta de planificación y aplicación de la disciplina en el aula que incluye tres fases:

1. La primera es previa al inicio del curso escolar y, por lo tanto, al encuentro con los alumnos y consiste en la preparación del entorno físico, la planificación de las actividades de comienzo de curso, así como la identificación y concreción de las expectativas sobre comportamiento de los alumnos y sobre las exigencias instruccionales.
2. La segunda fase se lleva a cabo durante el período inicial del curso académico, resaltando como ya hemos dicho el valor de los primeros días; se trata de que el

profesor comunique a los alumnos sus expectativas relacionadas con los comportamientos y actividades instruccionales a desarrollar, se establecen las normas sobre comportamiento y trabajo y se inicia las rutinas y procedimientos que habrá de utilizar a lo largo del proceso instruccional. Es obvio que la celeridad en la comunicación de los puntos citados, dependerá de la edad de los alumnos y su capacidad para asimilar la información en cuestión.

3. La tercera fase se desarrolla a lo largo de todo el curso y consiste, básicamente, en el mantenimiento del orden deseado y en lograr la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, situaciones que, por desgracia, no siempre se dan de manera conjunta, si bien la primera es condición imprescindible para que pueda darse la segunda. Es importante destacar que, en esta tercera fase, el interés prioritario del profesor experimentará un desplazamiento progresivo de la preocupación por el control de los comportamientos en el aula, al diseño y aplicación de actividades que impliquen un alto nivel de participación de los alumnos en términos instruccionales, aunque es obvio que en ningún momento la preocupación por el aprendizaje y socialización de los alumnos sustituirá el interés por el mantenimiento del orden en el aula. Precisamente será en esta tercera fase descrita, la más dilatada en cuanto a tiempo, cuando el profesor, receptivo al feed-back que obtenga sobre el funcionamiento del grupo de clase, deberá introducir las modificaciones oportunas, tanto comportamentales como propiamente instruccionales, a fin de aproximarse a los resultados esperados.

3.3.2 Las tutorías

La reforma del Sistema Educativo en nuestro país supuso un impulso definitivo al desarrollo de las tutorías, regulando su aplicación y extendiendo sus ámbitos y formas de acción (Art. 60 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Desde esta perspectiva, esta faceta de la función docente cuya función básica se refiere a la orientación personal, escolar y vocacional-profesional de los alumnos, mediante acción colectiva e individual, dirigida a los alumnos a lo largo de su escolaridad y que incumbe lógicamente a éstos y a su tutor -quien ha de velar por armonizar entre alumnos, profesores y padres-, puede contribuir notablemente a la prevención –y posteriormente veremos que también a la intervención- de problemas de disciplina escolar (Asensi y Lázaro, 1983). Veamos algunas de las muchas posibilidades que brinda al orden y disciplina del aula.

De un lado, el aprendizaje de valores, actitudes y normas ha dejado de formar parte estrictamente del denominado *currículum oculto*, para integrarse en el *currículum explícito* (Coll, 1987; Puig Rovira, 1995); de otro, existe un Reglamento de Régimen Interno que hay que dar a conocer a los alumnos, sin olvidar que nos enfrentamos al reto que supone educar en la diversidad, término que hay que entender en su más amplia acepción: diversidad de habilidades y capacidades de aprendizaje, diversidad cultural y étnica, diversidad madurativa de los alumnos, diversidad de estilos docentes, etc. La tutoría representa una vía polivalente y de enorme interés para llevar a cabo, de forma contextualizada para cada grupo de clase, el planteamiento y desarrollo de cuestiones como las que acabamos de señalar, potenciando la reflexión, toma de consciencia, desarrollo de actitudes y acciones que representan un avance en el progreso de, por una parte, el razonamiento moral de los alumnos y, por otra, de su vida en sociedad, que consecuentemente, obliga al respeto para con sus conciudadanos, cualesquiera que sean sus características.

Sin duda son numerosas las actividades que, paulatinamente, pueden contribuir al ensamblaje de las citadas piezas. La tutoría, por ejemplo, constituye el entorno idóneo para la presentación, discusión y, si es preciso, dramatización de las normas que van a regular el

funcionamiento del grupo; lógicamente las actividades concretas que se lleven a cabo dependerán, entre otras variables, de la edad de los alumnos. Así, cuando el nivel madurativo de los alumnos y, por consiguiente, su capacidad de aprovechar experiencias anteriores lo permita, la sesión de tutorías destinada a la presentación y comentario de normas y del reglamento será básicamente una sesión de discusión, argumentación y contra argumentación del valor de las normas, posibles abusos en las exigencias planteadas o del carácter prescindible o indispensable de las mismas, mientras que la sesión equivalente desarrollada con los alumnos más jóvenes de la enseñanza primaria, responderá a un esquema más informativo que discusivo, incluso aunque aparentemente todos expresen su opinión. Ningún educador puede engañarse al respecto: no es lo mismo contrastar opiniones capaces de tomar en consideración las aportaciones de los restantes compañeros y del tutor, que participar en un cúmulo de ideas, las más de las veces inconexas unas con otras; en el primer caso, se discute, se analiza y se puede llegar a pactos, negociaciones y acuerdos, en el segundo no, de hecho es una práctica interesante por las destrezas y experiencias de aprendizaje que comporta -dejar hablar a los demás, pedir turno de intervención, observar cómo las personas se expresan diferentemente sobre una misma cuestión o acontecimiento etc.-, pero no posee valor de pacto ni de negociación, lo que se pone en evidencia es el buen hacer del profesor que aprovecha una experiencia determinada -la presentación de normas- para además de conseguir su propósito -que los alumnos conozcan y comprendan las normas de funcionamiento-, estimular hábitos y destrezas de comportamiento cívico y social.

En ocasiones, el tutor plantea la presentación de las normas de manera que su comprensión fomente, a su vez, el establecimiento de relaciones causales. Con este propósito puede organizar una sesión de dramatización donde los alumnos representarán situaciones en las que se cumple la norma y, posteriormente, reproducirán el mismo episodio pero vulnerando la norma en cuestión; ello puede resultar particularmente útil, o bien con alumnos de corta edad, o bien con alumnos que experimentan dificultades en la comprensión de hechos y relaciones. Así mismo, el desarrollo de actividades de role-playing (Good y Brophy, 1987), en las que cada alumno desempeña un papel en el desarrollo de un episodio de la vida en la escuela, permite vivenciar y adquirir paulatinamente consciencia de la diversidad de responsabilidades de quienes conviven en la escuela, así como de las perspectivas, obligaciones y actuaciones más significativamente vinculadas a ellas.

Watkins y Wagner (1981) proponen distintas actividades a desarrollar en sesión de tutorías con alumnos de primer curso de secundaria conducentes, en primer lugar al análisis del papel que desempeñan las normas en las organizaciones, en segundo lugar a identificar las finalidades que persigue la normativa de la escuela y, finalmente, al reconocimiento y análisis de las normas informales y con frecuencia implícitas que cada profesor aplica en el aula. Nuevamente se advierte que más allá del propósito inmediato de dar a conocer o negociar las normas con el grupo de alumnos, subyace un interés de carácter más amplio relativo a la concienciación de los alumnos a las exigencias de la vida en sociedad, así como a la asimilación y aceptación de los mecanismos disponibles para que la convivencia se desarrolle de forma digna y pacífica.

En el cuarto capítulo trataremos de posibles aportaciones de la tutoría a la resolución de problemas de comportamiento y, al igual que aquí donde nos hemos ocupado de su aportación preventiva, observaremos que uno de sus valores más destacados consiste en estimular a los alumnos a partir de distintos acontecimientos y vivencias y mediante distintos procedimientos o actuaciones; en definitiva se trata de una actuación instruccional interactiva, divergente y polivalente, lo que le confiere un inmenso valor como instrumento de formación y orientación.

3.3.3. Las rutinas instruccionales

Las rutinas instruccionales se definen en oposición a la actividad consciente del profesor, es decir, son comportamientos estandarizados que se repiten frecuentemente a lo largo de la actividad docente y que el profesor inicia de manera casi automática. Su función principal es el control y coordinación de secuencias específicas del comportamiento (Yinger, 1979), ya sea del propio profesor en actividades como, por ejemplo, la planificación, o de los alumnos tanto en lo referente a su actuación directamente relacionada con el aprendizaje, como a la relativa al funcionamiento en el aula y en la escuela en general.

La consideración de las rutinas instruccionales formando parte de las destrezas del docente, representa una perspectiva interesante y, hasta cierto punto innovadora. Es interesante porque permiten cierta simplificación del entorno instruccional, y teniendo en cuenta la riqueza y complejidad del comportamiento docente, los numerosos estímulos a los que prestar atención, las innumerables decisiones que hay que tomar sobre las más diversas cuestiones relativas al aprendizaje y comportamiento de los alumnos, procedimientos para proporcionar feed-back, etc., resulta sugerente la idea de desarrollar formas de actuación que contribuyen eficaz y puntualmente al buen desarrollo de la dinámica instruccional y cuya aplicación se lleva a cabo de manera automática, lo que supone un menor gasto de energía y mayor liberación de la atención del docente hacia otros estímulos que exigen total dedicación y disponibilidad para deliberar acerca de las respuestas o decisiones que resulten más oportunas dadas las circunstancias (Genovard y Gotzens, 1990).

Por otra parte resulta un concepto relativamente innovador si se tiene en cuenta el cariz habitualmente negativo asociado a cualquier aspecto del comportamiento docente que pudiera calificarse de rutinario. Por el contrario, las rutinas de las que aquí tratamos no tienen nada que ver con rigidez, desinterés o falta de formación del docente, sino que suponen un dominio tal de su actuación que le permite desarrollar distintos niveles de acción simultáneamente, de manera que la atención liberada por las rutinas -mediante las cuales supervisa o proporciona directrices sobre qué o cómo actuar, es decir, lleva a cabo un tipo de acción docente concreta- le permite concentrarse en aspectos o acontecimientos que requieren atención, deliberación, conclusión y respuesta.

Por lo general, las rutinas instruccionales se refieren a procedimientos establecidos por el profesor que permiten llevar adelante actividades varias causando un mínimo de interferencia y desorden en el conjunto del grupo; algunos de estos procedimientos se refieren al propio profesor -rutinas de planificación-ejecución-, en el sentido de que constituyen esquemas de captación de información o de verificación de episodios instruccionales que se aplican sistemática y automáticamente en las oportunas circunstancias optimizando así la acción docente; otros son esquemas de acción que informan y clarifican -consiguiendo de este modo simplificar- la actuación de los alumnos en circunstancias cuya reiterada presencia en la vida instruccional justifica sobradamente la opción de un sistema rutinario de actuación, lo que significa que es previsible y bien conocido por los alumnos. Algunos ejemplos de rutinas especialmente vinculadas con la disciplina en el aula y en la escuela son:

1. Las rutinas que regulan las entradas y salidas del aula, el gimnasio, el recreo, el centro, etc., que evitan posibles altercados y agresiones entre los alumnos, derivados del alboroto y desorden que frecuentemente acompañan dichos episodios;
2. las rutinas relativas a los cambios y transiciones entre actividades, mediante las que se previenen los tiempos desocupados o el desconcierto entre quienes no saben qué hacer mientras esperan nuevas instrucciones del profesor;
3. las rutinas sobre la recogida y devolución de materiales tanto al profesor como a los

distintos espacios del aula a los que, de forma ordenada, cada alumno debe reintegrar el material utilizado;

4. las rutinas relativas al mantenimiento de la limpieza del aula y el cuidado del material de uso compartido, que favorecen la consecución de cierto nivel de calidad de vida instruccional.

3.3.1. Disciplina y atención en el aula

Muchas de las estrategias generalmente consideradas de disciplina, no son otra cosa que estrategias de mantenimiento y control de la atención de los alumnos. También es verdad que la atención de los alumnos, requisito indispensable -aunque no suficiente- para la consecución de los aprendizajes, precisa del orden que -mediante la disciplina- se pretende instaurar en el aula. Vemos, pues, que disciplina y atención constituyen aspectos inseparables de la actividad instruccional, pero que en cualquier caso es importante saber diferenciarlos y tomar consciencia de cuándo y hasta qué punto estamos exigiendo una en favor de la otra.

La taxonomía de técnicas de control y mantenimiento de la atención desarrollada por Rinne (1984) constituye una herramienta interesante para el análisis de esta variable en el aula puesto que contempla la realidad interactiva del aula, es decir, asume que lo que se hace y dice en la clase repercute en cuantos allí se encuentran, incluso cuando se trata de interacciones dirigidas a un solo alumno o a un pequeño grupo de ellos. Sin embargo, no todo tipo de intercambio o relación afecta en igual medida a todos los miembros de la clase, y aquí es donde el profesor debe intentar equilibrar sus mensajes de tal manera que, aun a sabiendas de que los intercambios que tengan lugar en el aula nunca pertenecerán a la esfera de lo privado -incluso las palabras pronunciadas al oído de alguien son "vistas" por el resto de compañeros-, conviene regular su nivel de impacto en el aula de tal manera que consiga un efecto intenso sobre aquél o aquéllos a quienes se dirige y mínimo en quienes no son destinatarios expresos del mismo.

De acuerdo a este principio, cualquier técnica o recurso que se utilice con el fin de controlar la atención de los alumnos se sitúa en un continuo que abarca desde alta probabilidad de dispersión atencional de los alumnos hacia acontecimientos, objetos o personas que no constituyen el propósito de la situación instruccional, hasta la mínima probabilidad de que ello ocurra, lo que significa menor interrupción instruccional. Así, por ejemplo, si deseamos reclamar la atención de un alumno que observamos distraído en clase, podemos intentarlo mediante algún tipo de comportamiento no-verbal como un gesto interrogativo con la mirada de manera que sólo resulte perceptible para él, o bien podemos interrumpir la sesión de clase consiguiendo así que el grupo entero abandone su tarea para dirigir su mirada al compañero en cuestión.

Lamentablemente, un número importante de estrategias de uso frecuente en el aula se sitúan en el extremo de las que comportan mayor distracción, así ocurre cuando el profesor interrumpe su explicación con el propósito de reclamar la atención de un grupo de alumnos desatentos, o abandona a quienes estaba proporcionando feed-back sobre alguna ejecución anterior para ir al encuentro del que vagabundea por el aula; en ambos casos debiera percibirse que está arriesgando la atención de todos sus alumnos a fin de recuperar la de uno solo.

Es innegable que, en ocasiones, no hay otra alternativa, pero aquí, y desde un planteamiento preventivo de la disciplina, nos interesa destacar que la sustitución de técnicas altamente distractoras por otras que lo son en menor medida es factible en numerosas circunstancias y que el criterio preferente a seguir debe ser la utilización de estas últimas.

Sin duda el uso eficaz de las técnicas de control de la atención presupone la capacidad del profesor para detectar cuáles son los niveles de atención/distracción que muestran sus alumnos. También tratamos de esta cuestión al respecto de los patrones perceptivos que

permiten al profesor captar indicios significativos de sus alumnos con valor instruccional y concretamente en el tema de la atención. Estos patrones se configuran a partir del reconocimiento de elementos tales como: la mirada del alumno fija o en movimiento que sigue los estímulos instruccionales relevantes, desplazándose, por ejemplo, del profesor a los apuntes durante la lección, del libro de consulta a la ficha de trabajo durante el tiempo de trabajo individual o de un participante a otro durante una discusión de clase; la tensión corporal y su disposición hacia el estímulo de aprendizaje; el nivel de participación del alumno ya sea interviniendo activamente en una sesión de clase u ofreciendo mensajes no-verbales mediante los cuales da cuenta de su nivel de implicación en la tarea que se lleva a cabo, en este sentido cualquier aportación, sea o no correcta o satisfactoria, es indicativa de atención positiva.

Hasta aquí hemos visto que las técnicas de control del aula inciden en la atención de los alumnos y que ésta puede deducirse de parámetros como los indicados en el párrafo anterior. Sin embargo, una de las aportaciones más significativas de Rinne consiste en examinar un número importante de variables características de la vida en el aula en función de su contribución al mantenimiento de la atención de los alumnos. Está fuera de nuestros propósitos el analizarlas de manera exhaustiva, y tampoco proponerlas como formas incuestionables de valoración y diagnóstico de los riesgos atencionales en el aula. Sin embargo, a modo de sugerencia, nos parece interesante incluir algunos ejemplos.

3.3.4. Sobre las estrategias instruccionales que se emplean en el aula

A grandes rasgos podemos afirmar que el profesor emplea diversas estrategias instruccionales para proporcionar información a sus alumnos o estimularles a que la descubran.

Mediante estrategias de tipo expositivo, el profesor presenta conceptos y procedimientos a fin de potenciar la adquisición de información en sus alumnos; para ello incorpora ejemplos, demostraciones, lecturas e incluso anécdotas que presumiblemente facilitarán la captación de la idea o contenido que desea transmitir. Sin embargo, la estabilidad de la atención de los alumnos depende en buena medida del uso concreto que el profesor haga de esta estrategia; así, la mejor contribución a la atención se basa en la enunciación clara de conceptos, complementada con la explicación de ejemplos relevantes y todo ello de acuerdo a la secuencia apropiada; por el contrario, la exposición que entraña mayor riesgo de pérdida de atención es la que introduce errores ya sea en las definiciones de los conceptos o en los ejemplos ilustrativos de los mismos. Una estrategia de riesgo medio consiste en la exposición de conceptos con ejemplos significativos en una secuencia ilógica o incorrecta, representando una mayor amenaza para la atención la introducción de ejemplos irrelevantes.

Las estrategias que pretenden fomentar el aprendizaje por descubrimiento del alumno se relacionan preferentemente con la solución de problemas, por lo que la pauta general que fundamenta este tipo de estrategias consiste en presentar un problema de interés para los alumnos, formular diversas hipótesis o soluciones posibles al mismo, determinar y obtener el tipo de información que nos permitirá ponerlas a prueba y, finalmente, contrastar los datos e informaciones obtenidas con las formuladas a fin de comprobar su veracidad. Nuevamente nos hallamos ante una estrategia cuya validez instruccional depende de cómo se utilice: en el extremo de mayor optimización atencional se sugiere que el profesor plantee un problema y estimule el trabajo de sus alumnos; ciertamente, el problema, como ya hemos señalado, debe ser atractivo e interesante para los alumnos y, lo que es tanto o más importante, debe representar de forma modélica la realidad objeto de estudio. En el otro extremo, en el que la pérdida de atención de los alumnos parece garantizada, el profesor presupone que éstos pueden resolver problemas o descubrir conceptos sin ayuda ni experiencia previa, por lo que no

sólo les priva de la estructura y procedimientos necesarios, sino que tampoco cuida el tipo de problemas extremos. En este caso, podemos citar el rechazo que el profesor efectúa de hipótesis incorrectas, adelantándose así a la praxis de la solución de problemas propiamente dicha, o la anticipación de la respuesta considerada correcta impidiendo así el progreso de los alumnos.

3.3.5 Sobre el uso de recursos tecnológicos en el aula

En los últimos años, la utilización de los más diversos recursos tecnológicos audiovisuales e informáticos en los distintos ámbitos de la vida de las personas ha experimentado un notable incremento que parece ir todavía en aumento, por lo que su uso en clase ha dejado de constituir una novedad con todas las repercusiones –positivas y negativas- que comporta sobre la atención de los alumnos. Sin embargo, entre los numerosos aspectos que todavía quedan por resolver sobre este tema como, por ejemplo, el nivel de incidencia real sobre el aprendizaje de los alumnos, el impacto sobre la estructura sensorial y cognitiva de éstos, etc., aquí nos interesa destacar cuestiones relativas al uso, abuso y mal uso de estos dispositivos y sus correlatos a nivel atencional.

El extremo de optimización atencional supone la existencia de un nivel de vinculación significativo entre los objetos de aprendizaje planteados y el tipo de experiencia audio-visual o informática proporcionada, con los que se integra de tal manera que aparecen como distintas facetas de una misma actividad instruccional. Por el contrario, se invade el límite de mayor perjuicio atencional en los casos en que o no se respetan las condiciones que acabamos de citar o se utilizan recursos y experiencias tecnológicas que son irrelevantes para el aprendizaje propuesto; así mismo, el funcionamiento defectuoso de los dispositivos utilizados que entorpece el seguimiento del estímulo instruccional e incrementa la fatiga en los alumnos, y el desfase entre la presentación de contenidos y el uso de los recursos citados, conllevan, de forma inevitable, pérdidas de atención.

3.3.6 Sobre la distribución de los alumnos en el aula

La repartición de los alumnos en el aula, es otro foco de interés desde el tema que aquí nos ocupa. Ya hemos tratado de esta cuestión a raíz de otros elementos relacionados con la comunicación no-verbal y con la tarea de planificación del profesor; por ello sabemos que las decisiones al respecto no son sencillas de tomar, pues, al no existir una distribución óptima, el acierto en las mismas depende de las características y requisitos de las actividades instruccionales que en aquel contexto deben llevarse a cabo. Por este motivo, aquí únicamente queremos enfatizar que la atención en clase puede verse alterada bien cuando las decisiones acerca de la distribución no responden a las exigencias de la actividad instruccional que debe realizarse -recordemos nuevamente que la disposición en filas de asientos es válida para las sesiones de exposición, pero no para las de discusión y que la distribución de los alumnos en grupos en torno a una mesa favorece el trabajo en equipo, pero no el trabajo individual-, bien cuando en la pretensión de conseguir las mejores condiciones para cada sesión de trabajo, se introducen cambios constantes que no hacen sino alterar la concentración de los alumnos ya de por sí lábil, sin olvidar que el deseo de conseguir una configuración más o menos original suele traer como consecuencia movimientos de los alumnos y de su entorno físico injustificados e injustificables desde el punto de vista psicoinstruccional.

En conclusión, podemos afirmar que la distribución de los alumnos resultará tanto más conveniente para el mantenimiento de su atención cuando sea congruente con y facilitadora de

la actividad instruccional predominante en cada aula y, consecuentemente, se mantenga en los límites de la estabilidad contextual.

Ejercicios tras la lectura.

Cuestión 1. Realice una comparación entre las normas que como profesor/a tiene elaboradas para su clase y las condiciones que se explicitan en el texto de Gotzens.

Cuestión 2. Compare los siguientes aportaciones de la planificación instruccional en relación con la disciplina y las que usted aplica en el grupo que tutoriza.

PLANIFICACIÓN Y DISCIPLINA	CON MI GRUPO DE CLASE
1. Primer día de clase	
2. Las tutorías	
3. Las rutinas instruccionales	
4. Estrategias instruccionales en el aula	
5. El uso de recursos tecnológicos	
6. La distribución de alumnos en el aula.	

Actividad 5. Práctica: Aprendizaje de normas en el ámbito escolar

Esta actividad es complementaria a las anteriores. Se proponen una serie de actividades para implementar el aprendizaje y desarrollo de normas en el ámbito escolar.

Práctica: Aprendizaje de normas en el ámbito escolar Adaptada de Ortega, Mínguez. y Saura (2003). Elija alguna de las actividades propuestas y trate de llevarla a cabo con su grupo clase. Exponga los resultados: dificultades encontradas, funcionalidad de lo planteado, aplicabilidad, grado de acuerdo con los demás compañeros, aceptación de la actividad por parte del alumnado, etc.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Un día sin normas2. Violencia en las aulas.3. La vida con los demás se ajusta a unas normas4. Elaboramos normas de convivencia5. Cuadro de normas, premios y sanciones6. Pero ¿de verdad cumplo las normas?7. El incumplimiento de normas |
|--|

8. ¿Imposiciones sin dar razones?

APRENDIZAJE DE NORMAS ÁMBITO ESCOLAR

1. Un día sin normas

Sugerencias para el profesorado

El objetivo básico de esta práctica es la toma de conciencia por los educandos de la necesidad de la norma. Las normas no son imposiciones caprichosas, sino que cumplen una función social. Se intenta con ello que descubran la utilidad de las mismas. En este sentido, el profesor puede comenzar esta práctica haciendo alusión a bastantes actividades cotidianas que proceden de una norma, costumbre o tradición. Cualquier colectivo necesita de unas normas para organizar su convivencia. Algunas de ellas nos parecerán imprescindibles, otras, al contrario, rutinarias o con poco sentido. En ausencia de ellas, sin embargo, la convivencia sería bastante difícil. Para que el alumnado perciba la necesidad de norma, se propone que se imaginen que les ocurriría si en su vida no hubiese normas. ¿Sería posible vivir con los demás sin normas? ¿Puedo hacer lo que me da la gana? Lo que hago, ¿tiene repercusiones en los demás? Estas preguntas básicamente pretenden ser abordadas en el conjunto de tareas que configuran esta práctica.

Tras el descubrimiento por parte del alumnado de que es necesario ajustar la vida de cada uno a normas mínimas de convivencia, creemos conveniente que el alumno entre a valorar algunas de las normas más habituales de su vida cotidiana. Esta práctica finalizaría con la propuesta del grupo-clase de una “carta” cuyo contenido responde a la cuestión: ¿Merece la pena vivir sin normas?.

1. Imagina que tu ciudad se ha vuelto loca. Los semáforos no funcionan; la gente está descontrolada; los coches van por las aceras y las personas por la carretera. Las tiendas parecen parques de ocio y los parques grandes almacenes. Es como si hoy te encontrases en un lugar desconocido para ti. No conoces a los que te rodean, ni tampoco sabes bien lo que hace cada uno. Cada uno actúa “descontrolado”. Es como si no existiesen normas ni códigos para nadie. Recrea esta situación y comenta qué ocurriría si en tu casa, en el colegio o en tu ciudad no hubiera normas que cumplir.

2. Valora todo lo ocurrido. Qué consecuencias se han derivado: a nivel personal y social. Qué has dejado de hacer; qué dificultades has encontrado; qué les ha ocurrido a las personas de mi entorno.

3. Comenta en grupo la “experiencia” vivida.

4. Escribid dos normas que os parezcan más importantes o imprescindibles y otras dos que os parezcan inútiles o inservibles en vuestra casa, en vuestro colegio o instituto y en vuestra ciudad (según cuadro adjunto).

	Norma importante	Norma inútil
En casa	1. 2.	1. 2.
En el centro	1.	1.

escolar	2.	2.
En la ciudad	1. 2.	1. 2.

5. ¿Sería mejor vivir sin tantas normas? En caso afirmativo, ¿qué ocurriría?
6. Si estuviera en vuestras manos imponer normas, ¿cuáles estableceríais?
7. Cada grupo redacta por separado una “carta” con el título: ¿Merece la pena vivir con normas?, contestando con un sí o un no, y una breve explicación incluyendo las normas importantes o inútiles, según proceda.
8. El grupo-clase elabora la “carta” definitiva con las aportaciones de todos los grupos.
9. El documento elaborado es aprobado por el conjunto de la clase.

2. Violencia en las aulas

Sugerencias para el profesorado

Con el testimonio de una profesora de instituto se pretende esclarecer en el alumnado algunos aspectos básicos de la convivencia en los centros educativos. Las frecuentes manifestaciones de acoso y de malestar a las que están sometidos muchos docentes en su trabajo diario generan unas condiciones poco favorables para el normal desarrollo de las relaciones entre profesorado y alumnado. Y resulta insoportable sentirse desmerecido por los alumnos, especialmente cuando el profesor busca la mejor formación para ellos. Cuando esto ocurre está en peligro el bienestar de todos los que forman parte de la escuela o del instituto. Por ello es primordial impulsar cierta conciencia de lo que significa convivir en el ámbito escolar como una actividad preventiva o educativa más.

Convivir, en términos generales, no se reduce a un simple estar con o junto a otros; vivir con los demás en el que cada uno hace una tarea, aquella que realiza por ocupar un estatus parece que no es sino repetir el significado más elemental de la palabra sociedad. Es obvio que cualquier centro educativo, tomado como una entidad social, tiene asignadas unas obligaciones a cada uno de sus miembros sin las cuales sería imposible su funcionamiento. Pero el cumplimiento de estas obligaciones y la mera interacción entre ellos no puede generar por sí solo un sentimiento de pertenencia a esa entidad. Si cada uno hace lo suyo y “va a lo suyo” es evidente que se hace algo que depende sólo de cada cual, aunque el resultado confluya en algo convergente (i.e. el trabajo de un grupo). No hay unidad de grupo cuando se trabaja sólo para sí mismo. Es necesario, por tanto, actuar en grupo precisamente para los demás. Así, el profesor trabaja para el aprendizaje de los alumnos, como los alumnos trabajan para rendir en el futuro un servicio a los demás. Y es inevitable que tanto los alumnos como el profesor están vinculados mutuamente porque ambos están “vertidos” hacia afuera; es decir, la tarea del profesor está abocada a que el alumno aprenda y el aprendizaje del alumno está unido a algo valioso que se orienta hacia los demás. Por eso, la convivencia es insostenible si cada uno va a lo suyo y no hay ningún lazo de unión entre ellos. Cada miembro del centro educativo está

vinculado a los otros en tanto que realiza acciones positivas que repercuten en los demás. Por ello, aprender a convivir en un centro educativo es generar vínculos para que los miembros que lo componen se encuentren ligados a lo que hay de valioso en el centro.

A partir de estas reflexiones, el profesor tutor puede establecer un itinerario propio para clarificar la convivencia concreta entre profesor-alumno y entre alumno-alumno, especialmente relacionada con el trato deseable entre los miembros de un grupo que componen una clase o un centro educativo. No obstante, se sugieren algunos pasos que pueden contribuir a su aplicación en el aula comenzando con la lectura de la siguiente carta firmada por unos profesores de secundaria y bachillerato (El País, 23 de Octubre de 2001).

“Lo peor que le puede pasar a una persona en su trabajo o en cualquier situación de la vida es sentir que le machacan su dignidad, que la hundan en el desprecio y la reducen a una sombra semiinvisible que no importa a nadie y que en el mejor de los casos arranca de sus alumnos una sonrisa de condescendencia. Porque de eso se trata: nos vemos obligados a mendigar el olvidado derecho a ser profesores a los que nos gritan, insultan o incluso agreden, alumnos maleducados que lo único que desean es, según ellos mismos afirman, disfrutar intensamente de la vida y para los que nosotros somos un insoportable estorbo.

Intenten ponerse dentro de nuestra piel y comprender lo que se siente cuando un alumno, a la pregunta de por qué no se calla e intenta trabajar como el resto de sus compañeros, te responde que él hace lo que le da la gana, que lo dejes en paz y te metas en tus asuntos.

Esto, que en otra época nos habría escandalizado a todos, es una anécdota sin importancia. Sucede cada día y seguirá ocurriendo en medio de una inmensa maraña que no deja de crecer, porque ante esto no podemos hacer nada, nadie te apoya. [...].

Nuestra frustración personal ya no es tan importante, pero sí lo es la de todos aquellos estudiantes que tienen toda la vida por delante, que desean aprender para poder soñar con su propio futuro y a los que un puñado de compañeros les están boicoteando sistemáticamente su derecho a una enseñanza de calidad, la que podrían recibir si a nosotros nos dejaran hacer nuestro trabajo”.

Itinerario:

1. Entrega del texto a los alumnos y lectura individual. Durante unos minutos, cada alumno comenta con su compañero de clase o en pequeño grupo lo que le ha sugerido el texto leído y el intercambio de experiencias concretas sobre la convivencia entre personas cercanas a cada uno (compañeros de colegio, maestros, amigos, familia, vecinos, etc.). Resulta bastante oportuno que comenten su estado afectivo cuando han sido rechazados, excluidos o marginados, como también cuando han sido aceptados y acogidos.

2.. El profesor somete a la consideración del grupo todas o alguna de las cuestiones siguientes:

a. ¿Cómo me gustaría que me trataran los demás iguales a mí (amigos, compañeros de clase, etc.)? (En lo posible se podría escenificar el trato deseable).

b. ¿Cómo me gustaría que me trataran los mayores (profesores, padres, etc.)? (También se podría escenificar en clase).

c. ¿Qué quiero y espero de mis mayores? ¿y de mis iguales?

d. ¿Qué podemos hacer con los compañeros de clase que no se esfuerzan por estudiar, que molestan a los compañeros, que insultan a los profesores, etc.?

3. Entre todos los alumnos redactan unas frases cortas, relacionadas con la convivencia concreta en aulas, pasillos, patio, biblioteca, etc., que completan este texto: "Convivir implica..." (Algunas de las frases elaboradas podrían servir de texto para pareas murales o carteles que se expondrían en espacios bien visibles para el conjunto de alumnos de clase o de centro).

3. Los problemas de cada día

Justificación

Es evidente que el normal desarrollo de la actividad escolar a lo largo de un curso académico encierra un conjunto de problemas, aparte de los estrictamente relacionados con la adquisición de los contenidos instructivos, catalogados de "poca gravedad" pero que, sin embargo, van minando el clima de convivencia. Específicamente cabe la distinción de dos ámbitos que se relacionan entre sí. Por un lado, las relaciones entre iguales, y por otro, las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Pretendemos identificar, por tanto, los comportamientos "habituales" que producen una quiebra constante en el normal desarrollo de la actividad escolar, cuyo resultado desemboca inevitablemente en una situación bastante alterada, donde predomina el malestar de los miembros de un grupo.

Itinerario:

1. Después de unas palabras de introducción. Se le entrega a cada alumno el cuestionario sobre los comportamientos molestos que se exponen en la tabla siguiente. Solicita a cada alumno que cuantifiquen la gravedad de cada comportamiento (de 0 a 5; es decir, de nada a mucho).

Lee con atención cada conducta y expresa tu opinión en una puntuación según el significado de cada número: 0 = nada; 1 = muy poco; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bastante; 5 = mucho.

CONDUCTA	PUNTUACIÓN (de 0 a 5)
<i>1.- Asistir tarde a clase cuando ya se ha comenzado a trabajar.</i>	
<i>2.- Salir frecuentemente al servicio sin necesidad.</i>	
<i>3.- Hablar a escondidas con algún compañero cuando el profesor está explicando.</i>	
<i>4.- Levantarse con frecuencia del lugar de trabajo.</i>	
<i>5.- Hablar fuerte o gritar cuando estamos trabajando en grupo.</i>	
<i>6.- No colaborar con los compañeros en los trabajos de equipo.</i>	
<i>7.- No obedecer con regularidad las indicaciones del profesor.</i>	
<i>8.- Insultar a compañeros de clase o del colegio con palabras o gestos groseros.</i>	
<i>9.- Correr a toda prisa y estar jugando en los pasillos.</i>	
<i>10.- Alborotar ("armar jaleo") entre clase y clase.</i>	
<i>11.- Poner motes a los compañeros para ridiculizarlos.</i>	
<i>12.- Interrumpir cuando está hablando un compañero o el profesor.</i>	
<i>13.- Dirigirse al profesor gritando o hablando fuerte.</i>	

14.- Insultar a un profesor delante de él o en su ausencia.	
15.- No llevar a clase el material de trabajo (libro, cuadernos, etc.).	
16.- No tener hechos los ejercicios o las actividades de un tema.	
17.- Cuando un profesor llama la atención a un alumno delante de sus compañeros insultándole o poniéndole en ridículo.	
18.- No cumplir el horario del centro educativo (horario de clase, de recreo, de biblioteca, etc.).	
19.- Separarse de alumnos que son de otra raza, de otro país, hablan otra lengua o son de una religión distinta de la mía.	
20.- Criticar el modo de vestir de otros compañeros por pertenecer a otra cultura o religión.	
21.- Hacer un mal uso del mobiliario y de las instalaciones del centro.	
22.- Evitar que mis compañeros estudien o hagan sus tareas escolares (ejercicios, trabajos, lecturas, prácticas, etc.)	
23.- Otras actividades molestas:	

2. Reunido en pequeño grupo, explica a tus compañeros las conductas de mayor puntuación (de cuatro a cinco puntos) y llega a un acuerdo en las cinco conductas que, a juicio de todos, son más molestas. Dicho acuerdo lo escribes en el siguiente cuadro, situando progresivamente el comportamiento de mayor puntuación en primer lugar hasta el comportamiento de menor puntuación en último lugar.

COMPORTAMIENTOS MÁS MOLESTOS	PUNTUACIÓN (de mayor a menor)
1°.-	
2°.-	
3°.-	
4°.-	
5°.	

3. Participa en el debate que abre el profesor sobre las consecuencias negativas de los comportamientos que, a juicio de tus compañeros, resultan más molestos en el habitual funcionamiento del aula y del instituto o colegio.

4. La vida con los demás se ajusta a unas normas

Justificación:

No son pocos los adolescentes que están convencidos de que vivir según unas normas coarta su libertad de pensamiento y de acción. Prefieren vivir sin normas porque de este modo, según algunos de ellos, serían independientes ya autónomos. Es evidente que el adolescente quiere vivir a su aire, a su estilo. Y cualquier norma que regule su conducta es tomada en principio como un obstáculo irrefrenable de ser libre, sin ataduras que coarten su libertad. Actuar de modo libre, sin embargo, no significa que cada uno pueda hacer lo que bien le parezca olvidándose de las consecuencias de su conducta. Se quiera o no, vivir libre va acompañado de la asunción de la responsabilidad de mi conducta hacia los demás. Por ello, la libertad y responsabilidad son dos caras de una misma moneda de la que el adolescente solo

percibe una de ellas, casi siempre su deseo de libertad. Por ello, con bastante frecuencia no exista una clara conciencia de las consecuencias de mi conducta hacia los demás, como tampoco de responder con mi conducta para el otro.

En esta práctica se propone que los alumnos perciban las consecuencias positivas y negativas de algunas normas que habitualmente se ven obligados a cumplir. Especial incidencia habría que hacer en las repercusiones personales hacia uno mismo y hacia los demás del cumplimiento o no de unas normas.

1. Por favor, lee con atención las normas que aparecen en el cuadro siguiente. Piensa y escribe las consecuencias positivas y negativas de cumplir o no dichas normas.

NORMA	Cuando SE CUMPLE la norma ocurre lo siguiente:	Cuando NO SE CUMPLE la norma ocurre lo siguiente:
Llegar con puntualidad a clase.		
Hablar en voz baja.		
Colaborar en grupo y en las actividades del colegio.		
Utilizar con cuidado el mobiliario de clase y del colegio.		
No beber alcohol y no fumar antes de los 18 años.		
Estudiar con regularidad.		
Seguir las indicaciones del profesor.		
Poner música o escuchar la TV en casa con voz baja.		
Estar aseado y limpio.		
Cumplir las promesas.		
No engañar a mis amigos, padres o profesores.		

2. Comunica a tus compañeros de clase algunas de las consecuencias positivas y negativas de las normas que te parecen más importantes.

3. Aporta razones sobre la necesidad de cumplir normas en tu familia, en tu colegio o instituto y en tu barrio o ciudad.

5. Elaboramos normas de convivencia

Justificación:

Una de las formas más frecuentemente indicadas para el aprendizaje y cumplimiento de las normas en el ámbito escolar es la implicación directa del alumno en su elaboración. Con ello se contribuye a que el alumno no perciba las normas como algo extraño y ajeno a él mismo, o que tampoco lo vea como una estricta imposición del centro y del profesor sobre la que él no tiene derecho a opinar, y mucho menos a participar en su establecimiento. La ausencia de implicación personal en la elaboración de normas facilita una postura de indiferencia por parte del alumno, o considerarse simplemente un mero objeto que se limita a cumplir algo no querido ni asumido por él mismo. Más allá del solo conocimiento de las normas de convivencia, creemos más eficaz poner en situación al alumno de elaborar normas de convivencia a partir de las conductas y situaciones concretas que el grupo clase ha identificado como más molestas. De este modo, el alumno se orienta hacia una moral de la responsabilidad. Si el alumno se ve

implicado en la elaboración de unas normas es más probable que se sentirá protagonista y participe del funcionamiento habitual de la convivencia en clase o en el centro educativo.

Itinerario:

1. El profesor emplea el listado de conductas más molestas que se ha obtenido con la práctica: “*Los problemas de cada día*” Es mejor atenerse a las conductas establecidas por el conjunto de alumnos que otras. Sin embargo, el profesor puede introducir otras conductas molestas que han pasado desapercibidas por los alumnos. No obstante, aumenta la probabilidad de que sean aceptadas, y no vistas como algo extraño o impuesto, cuando van acompañadas de una explicación razonada y de las consecuencias negativas en las que incurre.

2. El profesor escribe en la pizarra las conductas molestas de mayor gravedad y solicita de los alumnos que formulen la norma que contribuiría a evitar dicha conducta. Se indican algunas sugerencias para una oportuna redacción de las normas.

NORMAS PARA EL PROFESORADO	NORMAS PARA EL ALUMNADO	NORMAS PARA LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO
1.-	1.-	1.-
2.-	2.-	2.-
3.-	3.-	3.-
4.-	4.-	4.-
5.-	5.-	5.-

A. Es preferible redactar el contenido de una norma en sentido positivo que en negativo (evitar en lo posible el uso del NO). De este modo se reduce el carácter prohibitivo de la norma.

B. Una norma debe ser redactada de forma clara y nítida para que todos los implicados puedan entenderla del mismo modo.

C. Una norma debe indicar claramente lo que se debe y lo que no se debe hacer, sin que, por ello, se tenga que especificar cada una de las conductas correctas o incorrectas.

D. El contenido de una norma debe reflejar algún valor relacionado con la convivencia.

E. El texto de una norma ha de señalar lo que debe hacerse o no, ateniéndose a las condiciones concretas en las que pueda hallarse un individuo.

F. Una norma debe tender al establecimiento de la conducta más general, evitando de ese modo la referencia a conductas más pormenorizadas o singulares.

3. Una vez conseguido y aprobado el texto definitivo, un representante de la clase (profesor, tutor o alumno) comunica al resto del colegio y a los padres de los alumnos implicados las normas que se han establecido a través del medio más adecuado (reunión, informe, entrevista, etc.).

6. Cuadro de normas, premios y sanciones

Justificación:

Esta práctica es complementaria de la anterior. No tiene sentido que se establezcan unas normas y que se desconozcan sus consecuencias. Cumplir una norma trae consigo el beneficio no sólo individual de la conducta bien hecha, sino también un beneficio a los demás. Del mismo modo que cuando actuamos conforme a una norma nos sentimos seguros y reconocidos positivamente en la conducta realizada, cuando actuamos en su contra escondemos algún interés particular que busca obtener casi siempre un beneficio propio y perjudicial para los demás. De cualquier modo, el cumplimiento regular de una norma por parte de un alumno debería ser merecedor de un reconocimiento público a través de algún tipo de premio, cosa poco frecuente; y al contrario, el incumplimiento de la misma llevaría la aplicación inmediata de medidas correctoras o de sanciones que evite la conducta no aceptada.

Una forma eficaz para el adecuado cumplimiento de una norma consiste en conocer previamente los efectos positivos y negativos de la misma. Si el alumno se queda sólo con el conocimiento del enunciado de una norma existen escasas posibilidades de que intente adecuar su conducta a ella. Por eso, antes de solicitar el cumplimiento de una norma, es necesario tomar conciencia de lo que ocurre cuando se cumple o no dicha norma.

Itinerario:

1. El profesor introduce esta práctica explicando la necesidad de ser conscientes de las consecuencias que conlleva el cumplimiento o no de una norma.

2. A continuación se entrega una ficha a cada grupo de alumnos con las normas establecidas en la práctica anterior. Según esta tabla:

NORMA	PREMIO	SANCIÓN
1.-	1.-	1.-
2.-	2.-	2.-

3.-	3.-	3.-
4.-	4.-	4.-
5.-	5.-	5.-

3. En pequeño grupo, los alumnos discuten las consecuencias positivas (premios) y negativas (sanciones) de las normas propuestas. Un portavoz del mismo escribe los acuerdos alcanzados y lo comunica al resto de la clase.

4. Entre las propuestas formuladas se eligen aquellas consensuadas por toda la clase.

5. En un lugar bien visible se expone el conjunto de normas con sus premios y castigos. El profesorado, la dirección del colegio y los padres de los alumnos implicados en el cumplimiento de las normas de convivencia deben estar informados de los acuerdos tomados.

7. Pero ¿de verdad cumplo las normas?

Justificación:

Un aspecto escasamente tratado en el aprendizaje de las normas es la autobservación en el cumplimiento o no de ellas. Estamos acostumbrados a que sean otros, y no uno mismo, los que actúen como vigilantes de nuestra conducta. En concreto, son bastantes adolescentes los que esperan que alguien de más edad y con mayor autoridad moral que ellos les indique si cumplen o no las normas establecidas. Así aparece como algo normal que el incumplimiento de una norma deba ser requerido por personas mayores como los padres, profesores o los responsables de la sociedad. El adolescente está aprendiendo a convivir con los demás, sin embargo, él es autor y responsable de su conducta. Y la vigilancia y amonestación adultas no contribuyen por sí solas a que individuos, especialmente adolescentes, asuman como propias las normas de convivencia hasta que las incorporen a su repertorio habitual de comportamiento. La progresiva interiorización de normas pasa necesariamente por el continuo esfuerzo de observar la propia conducta y de tomar pequeñas decisiones que repercutan en un mejor cumplimiento de las mismas. Uno mismo es el mejor vigilante de su propia conducta y quien mejor sabe si cumple o no las normas.

Itinerario:

1. El profesor propone a sus alumnos que observen su conducta durante un cierto tiempo (una semana, quince días, etc.). Algunas ideas a destacar para que realicen esta actividad serían:

- Algo útil y necesario para su vida adulta es el cumplimiento de normas (explíquese con ejemplos concretos).

- Una persona adulta se distingue de otra escasamente responsable cuando sabe lo que tiene que hacer según las circunstancias. El cumplimiento de normas contribuye a saber lo que hay que hacer.

- La finalidad de cumplir normas está en modular la propia conducta hacia patrones deseables de comportamiento, pero necesitan compromiso personal.

2. El profesor entrega a cada alumno esta ficha de autoobservación donde anotará el cumplimiento de las normas establecidas en el centro.

FICHA DE AUTO-OBSERVACIÓN

Nombre y apellidos: _____ Curso _____ Grupo _____
Semana del: _____ de _____ al _____ de _____

Norma	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1.-					
2.-					
3.-					
4.-					
5.-					

Valoración personal:

Consecuencias positivas y negativas de las normas:

Propuestas de mejora:

3. El profesor informa a los alumnos de la actividad de autoobservación: al final de cada día, el alumno revisará si ha cumplido o no las normas establecidas a lo largo de un período de tiempo; al final de la semana, el alumno realizará una valoración personal con especial incidencia en las consecuencias positivas y negativas que él ha percibido al cumplir o no las normas establecidas; por último, el alumno debe formular algún pensamiento o decisión a seguir en adelante para un mejor cumplimiento de normas.

8. El incumplimiento de normas

Justificación:

Una excelente oportunidad para educar a los alumnos adolescentes a convivir con los demás aparece cuando alguno de ellos muestra una conducta contraria al sentido de una norma. La transgresión de lo que debe hacerse goza de una amplia aceptación. Tiene el raro atractivo de que es mejor vivir libres, a su aire, sin coacción alguna, ni guías, ni obstáculos. El adolescente quiere ser él mismo y decidir por sí mismo. Sin embargo, se le haría un flaco favor cuando transgrede una norma y no se le aplica una sanción adecuada. Más que abundar en el carácter punitivo de una sanción, es preferible insistir en el sentido preventivo y educativo de la misma. Por ello, se sugiere que las sanciones superen el estricto margen de la aplicación al adolescente y tengan una dimensión de beneficio a la comunidad. Es decir, en vez de entender que cuando un alumno viola una regla, necesariamente él recibe un castigo y se ve privado de algún privilegio. En algunos centros, cuando un alumno transgrede una norma normalmente se queda sin recreo durante un tiempo o no realiza una determinada actividad que le resulta bastante atractiva. En otros centros se aplican medidas beneficiosas para la comunidad como, por ejemplo, ordenar los materiales de aula o colaborar en la catalogación de libros, etc. Como se ve en la aplicación de la sanción va implícito más el beneficio de todos que “el fastidio de uno”.

Itinerario:

1. De tres a cinco alumnos son elegidos responsables del seguimiento de las normas aprobadas por el grupo clase. Se encargarán de anotar el cumplimiento o incumplimiento de las mismas por parte de sus compañeros. Los responsables también están sometidos al seguimiento de las normas.

2. Este formato es el que puede seguirse:

REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE NORMAS

Curso: ___ Grupo: ___ Fecha de comienzo: _____ Fecha de finalización: _____

Lista N°	Nombre y Apellidos	Normas cumplidas con regularidad	Incumplimiento de normas (describid la situación)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

25			
26			
27			
28			
29			
30			

3. Según el tiempo establecido, los responsables informan al profesor del seguimiento de las normas. Cabe la posibilidad de asignarle una calificación en función del nivel de cumplimiento o incumplimiento de las normas. Finalizada esta tarea, el profesor procederá a designar otros responsables del seguimiento de las normas.

4. Reunidos con el grupo clase, el tutor informará privadamente o en público de los premios y sanciones que se aplicarán a los alumnos afectados. El profesor somete a la consideración de la clase el tipo de medida correctiva que se le aplica a ciertos alumnos.. En cualquier caso, es aconsejable que se reflejen por escrito los acuerdos tomados, especialmente los relacionados con los alumnos “difíciles”.

5. El profesor informa al resto de los profesores o a un responsable del seguimiento de las normas, a la dirección y a los padres de los alumnos implicados.

9. ¿Imposiciones sin dar razones?

Justificación:

Con esta práctica se pretende contribuir a que el alumno perciba que el cumplimiento de una norma no obedece a algo caprichoso, que hay alumnos a los que se le tiene manía o que los profesores “van a por ellos”. Al contrario, los alumnos han de percibir que las normas están para ser cumplidas porque benefician a todos ellos y ello exige firmeza, no agresión. NO se trata, por tanto de hacer prevalecer la opinión del profesor, sino que es necesario hacer cumplir unos acuerdos logrados por tofos como son las normas que se han dado. Se propone un guión que es una síntesis de una película de H. G. Wells (*La isla del Dr. Moreau*). Se les puede proponer como una variante de esta actividad, ver esa película, intentando captar el mensaje principal que nos transmite para comentarlo posteriormente.

Itinerario:

1. El profesor pide a los alumnos que formen grupos. A cada grupo se le entrega el guión y deberá desarrollar los diálogos para cada uno de los personajes que aparecen en el guión, debiendo, además, idear el desenlace de la historia que se le propone.

GUIÓN

Personajes: Dr. Probeta, Titi, Mako, Coco, Kiko, Recitador.

ACTO PRIMERO

Sale el Dr. Probeta ataviado con bata, grandes gafas, aire estrafalario y expresión enloquecida o ausente. Trae consigo un gran bisturí con el que intimida a los presentes, (“simios” que habitan en la isla salvaje del Cocotero).

Habla en tono imperativo e intimidatorio, diciéndoles que viene de muy lejos para ayudarles. Les dice que su estado es lamentable, que sólo son unos salvajes incapaces, que carecen de sentido y compasión, que resultan grotescos por su apariencia y también por su forma de actuar y que nunca podrán llegar a ser felices.

Les sugiere, no obstante, que no se preocupen ya que él ha llegado a la isla para transformarlo modificando sus rasgos, tanto externos como internos, que podrán llegar a ser unos seres “bellos” y verdaderamente humanos siendo así felices. Pide a los pobladores de la isla que vayan pasando a su gabinete de transformación.

ACTO SEGUNDO

Los salvajes, asombrados, hablan entre ellos sobre el mensaje que el Dr. Probeta les transmite. Titi opina que deberían acercarse al Gabinete indicado que, al parecer, el Dr. Probeta sugiere que ser un salvaje resulta muy grotesco e inútil a los ojos de los demás. Mako opina que él no tiene conciencia de ello, que de hecho se encuentra feliz y está contenta con su aspecto físico y cómo le tratan los demás, ella se considera físicamente bonita. Coco dice que le parece una “experiencia interesante y única” pasar de animal a hombre, y para ello aporta razones. Kiko está hecho un lío. En realidad no tiene nada claro. El Dr. Probeta, con voz intimidatoria, le ordena pasar.

ACTO TERCERO

Los salvajes van entrando. El Dr. Probeta, en su gabinete de transformación, somete a los salvajes a una serie de operaciones para cambiar sus rasgos anatómicos y fisiológicos de tal manera que, tras dolorosos procedimientos en los que los animales sufren horriblemente, quedan en una situación intermedia entre animal y hombre. Los ha convertido en “humanimales”. Kiko y Mako reprochan a Titi y Coco su curiosidad insaciable que les ha llevado a la penosa situación en la que se encuentran, intermedia entre la bestia y el hombre. Todos se dan cuenta de que la transformación física que en ellos se ha producido ha sido a costa de mucho sufrimiento. Pero lo peor es que siguen sintiendo la “llamada de la selva” y tienen que realizar notorios esfuerzos para mantenerse en posición erguida, porque lo que realmente desean es caminar a cuatro patas, subirse a los árboles, cazar, etc.

ACTO CUARTO

Aparece el Dr. Probeta. Les dice que sus preocupaciones no tienen sentido, que su transformación todavía no ha concluido, pues sólo han superado la primera fase. Explica a los “humanimales” que ahora habrán de someterse a otro proceso por el que quedarán convertidos completamente en humanos. Les hace ver que es necesario esforzarse nuevamente y que olvidarán rápidamente el sufrimiento cuando sientan y piensen como auténticos seres humanos.

Los “humanimales” deliberan y, finalmente, deciden ponerse en manos del Dr.

ACTO QUINTO

El Dr. Probeta comienza la segunda fase del proceso por el que los “humanimales” llegarán, según él mismo, a ser plenamente humanos. Para ello, debe mentalizarlos con el fin de que sientan y piensen como seres humanos, dominen sus emociones, sus instintos, etc. Él sabe que

la mentalización es uno de los métodos más utilizados y efectivos para modificar conductas. Piensa que el procedimiento más utilizado desde antiguo es la imposición de la Ley recurriendo, si es necesario, a la coacción y al castigo.

Así pues, el Dr. Probeta idea una Ley para los salvajes y se la muestra. La ley contiene preceptos y normas de conducta cuya observancia llevará a los “humanimales” a actuar según pautas humanas.

LA LEY DEL DR. PROBETA

1. No caminarás a cuatro patas; esa es la Ley.
2. No dormirás a la intemperie sino en cama; esa es la Ley.
3. No sorberás la bebida; esa es la Ley.
4. Quien camine a cuatro patas, vuele o nade, será considerado un enemigo; esa es la Ley.
5. Beberás alcohol; esa es la Ley.
6. Todos los hombres son iguales; esa es la Ley.

Todos estos preceptos, para ser asumidos como propios, se recitan a diario bajo la dirección del Recitador y la supervisión del Dr. Probeta. Cada vez que se recita una norma, se responde con un estribillo: ¿Acaso no somos hombres? De este modo, día tras día el recitado no debe interrumpirse. Cuando alguien flaquea, el Recitador amenaza o castiga.

ACTO SEXTO

Los “humanimales” hacen verdaderos esfuerzos tratando de cumplir la Ley, y con cierta frecuencia lo consiguen. Otra cosa sería considerar la poca satisfacción que ello les proporciona.

ACTO SÉPTIMO

Un día en que los “humanimales” descansaban tras largas horas de recitado de la Ley, una explosión ocurrida en el gabinete de transformación hace saltar por los aires el laboratorio e instrumental pereciendo en el accidente el Dr. Probeta y su ayudante el Recitador de la Ley.

ÚLTIMO ACTO

(EL GRUPO INVENTA UN FINAL A ESTA HISTORIA)

2. Finalizados los guiones, se leen a toda la clase y se elige el mejor guión.
3. Se propone la dramatización del guión, como teatro leído (reparto de papeles y representación).
4. Después de la lectura, se pueden formular algunas cuestiones para la reflexión final:
 - ¿Cómo valoráis la conducta del Dr. Probeta?.
 - Estáis de acuerdo en que un modo de conducta se puede imponer sin dar razones. Solo con imposiciones?.
 - ¿Podemos vivir con normas impuestas y no queridas?:
 - ¿qué consecuencias se pueden extraer de est historia?.

Actividad 6. Mis reacciones ante el conflicto en clase.

Esta actividad tiene por objetivo que usted pueda analizar la forma en que habitualmente reacciona ante las situaciones de conflicto en su clase. Se han seleccionado una serie de frases que los profesores suelen utilizar frecuentemente (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, a partir de Kreidler, 1984).

Conteste de la siguiente forma:

- Si responde **generalmente** así, ponga un **3**.
- Si tan sólo lo hace **a veces**, un **2**.
- En caso de que **rara vez o nunca** dé este tipo de respuesta, un **1**.

	Frase que suelo utilizar	1	2	3
1	<i>Basta ya, dejad de pelearos ahora mismo</i>			
2	<i>Venga, tenéis que ser amigos</i>			
3	<i>Piensa que tu compañero tiene también sus razones</i>			
4	<i>Se acabó, ahora mismo cada uno a un rincón</i>			
5	<i>Id inmediatamente al despacho del director</i>			
6	<i>Me parece que tú eres el culpable</i>			
7	<i>¿Qué ha sucedido realmente entre vosotros?</i>			
8	<i>Tendréis que llegar a un acuerdo entre vosotros para solucionar el problema</i>			
9	<i>¿Os habéis fijados en lo cómico que resulta ver como os peleáis con lo grandullones que sois?</i>			
10	<i>Dejadlo ya, no tiene importancia, discutís por tonterías</i>			
11	<i>Pídele disculpas inmediatamente a tu compañero</i>			
12	<i>¿Cómo creéis que podéis solucionar el problema entre vosotros?</i>			
13	<i>Podemos reflexionar entre todos e intentar tener en cuenta todas vuestras necesidades personales</i>			
14	<i>No ha pasado nada, sigamos con la clase</i>			
15	<i>Seguid discutiendo y peleando quizás así podéis solucionar vuestras diferencias de una vez</i>			
16	<i>Esto no se puede soportar más, parece que tenéis ganas de que os envíe a la dirección (o al Jefe de Estudios)</i>			
17	<i>¿Habéis pensado que hay muchas alternativas para solucionar el problema?</i>			
18	<i>No me gusta veros enfadados</i>			
19	<i>Veamos, hoy tenía preparado un tema muy interesante que creo que os va a gustar. Empezaremos en cuanto estéis calmados</i>			
20	<i>En clase tenemos que trabajar. Si tenéis algún problema personal, lo solucionáis a la salida de clase o en el patio</i>			

Ahora sume las puntuaciones de los ítemes correspondientes a cada columna. Cada columna refleja un enfoque y una actitud particulares hacia el conflicto en el aula. ¿En qué columna tuvo una puntuación más alta? Encuentre el número que corresponde más abajo y compruebe si la descripción corresponde a su percepción de su actitud hacia el conflicto.

I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5

6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Tipo I. Enfoque “yo no cedo”. Trato de ser equitativo y honesto con el alumnado, pero necesitan una guía firme para poder distinguir entre una conducta correcta y una inadecuada. Las soluciones las propongo yo.

Tipo II. Enfoque “solución de problemas”. Cuando hay un conflicto, existe un problema. En vez de imponerme o enfrentarme a ellos, trato de crear un clima de entendimiento para que podamos solucionar el problema juntos. Esta actitud favorece respuestas creativas y posibles soluciones por parte de los alumnos.

Tipo III. Enfoque “lograr un acuerdo”. Escucho a los alumnos y alumnas y les invito a que se comuniquen, dialoguen y se escuchen mutuamente. Les ayudo a que intenten ceder un poco para solucionar el conflicto entre ellos.

Tipo IV. Enfoque “suavizar la situación”. Me gusta que exista tranquilidad y paz el mayor tiempo posible. La mayor parte de los conflictos no son tan importantes, así que lo mejor es distraer su atención y esperar que olviden el incidente. Seguro que mañana ni se acuerdan.

Tipo V. Enfoque “ignoro la situación”. Mi papel es dar las normas básicas del funcionamiento de la clase. A partir de ahí cuando tienen un problema les dejo que lo solucionen ellos a su manera. Así crecerán y aprenderán de su propia experiencia. De cualquier forma hay poco que hacer en estas situaciones, pues no tendrían en cuenta lo que pueda decir yo y seguirán a la suya.

Actividad 7. Estrategias para afrontar amenazas concretas al control de la clase.

Hay ciertos incidentes que suponen una amenaza clara e inmediata al control de la clase. Para enfrentarse a estas amenazas el profesor y la profesora debe recurrir a una serie de conductas para dar respuesta a dichas amenazas.

Groserías. Es la insolencia con la que un alumno reacciona a alguna observación que se le realice. Puede traducirse en una expresión verbal o en una actitud de desdén (el alumno levanta la mirada al cielo, suspira profundamente, mira con desdén al profesor, se aleja mientras el profesor le sigue hablando o bien combina alguno de estos elementos). **¿Cómo debe reaccionar el profesor o la profesora?** Exponga su solución en el foro.

Desafíos. Es uno de los momentos más temidos por todos los profesores. Se manda a hacer algo y el alumno rehúsa sin más. Inmediatamente un silencio sepulcral se extiende por toda la clase. Se ha lanzado un desafío directo a la autoridad del profesor o profesora. **¿Cómo va a reaccionar el profesor? ¿Qué le va a ocurrir al alumno? ¿Podrá aquél o aquélla imponer su autoridad o se retirará de forma humillante?** La pregunta clave es, **¿cómo puede obligarse a un estudiante, sobre todo de secundaria a realizar algo en esas circunstancias?** Realice sus aportaciones en el foro abierto para esta actividad.

Incidentes violentos, agresión física al profesor y agresiones físicas entre los alumnos. Probablemente conoce ya algunos de estos episodios sobre todo con el alumnado de secundaria. **¿Qué hacer cuando se presenten estas situaciones?, ¿cuál debe ser la reacción**

del profesor ante una agresión física hacia su persona?, ¿puede mantenerse la calma y la serenidad?. Esperamos sus aportaciones al foro.

Bibliografía.

- Antúnez, S., Boqué, M. C., Casamayor, G., Cela, J., Díez, A., Fajardo, P. Funes, J., Garrel, T., Mainer, J., Martí, J., Massaguer, M., Moreu, A. Notó, F., Perales, P., Rigol, a. y Tudela, P. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N. (1983). *La disciplina en clase. Guía para la organización d ela escuela y el aula*. Madrid: Narcea.
- Casamayor, G. (1989). *La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir*. Barcelona: Graó.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (coord.). (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Aprendizaje- Antonio Machado libros.
- Ortega, P. Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, R. I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?.* Málaga: Aljibe.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Psicología.
- Varios autores. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: CCOO.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós. MEC.

