

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES Y CONTROL DE LA CLASE

Si clasificamos a los alumnos en función de la actitud hacia la dinámica de la clase, podríamos obtener tres categorías básicas: los “enganchados” a la clase, los “sometidos” y los “rebotados”. Se suele asociar con demasiada frecuencia el control de la clase exclusivamente a estrategias de sometimiento de los rebotados, pero todo el repertorio de actuaciones del profesor tendentes a enganchar a la dinámica de clase a sus alumnos entran dentro del campo de elección de una disciplina positiva y formativa. Es por tanto imprescindible dar un somero repaso a algunas estrategias relacionadas con la instrucción y la gestión de la clase que, si bien no son directamente disciplinarias, sí lo son de forma indirecta, por su influencia en un clima de clase propicio al trabajo y la convivencia.

Algunas de las variables instruccionales que influyen en el nivel de conflictividad de una clase son:

- Las expectativas.
- La motivación.
- El autoconcepto y la autoestima.

CREAR EXPECTATIVAS: ABRIR PUERTAS

Las expectativas reflejan lo que espera el alumno de la actividad escolar antes de emprenderla y se pueden definir como la probabilidad, subjetivamente estimada por el individuo, de poder alcanzar un objetivo concreto con una acción y en una situación específicas (Burón, 1995). Permiten explicar por qué unos alumnos se deciden a realizar las tareas escolares y otros no, pues nadie se sumerge en una actividad por propia voluntad si de ella no espera nada útil o agradable.

La historia previa de éxitos y fracasos en actividades similares, además de los mensajes del profesor, les sirven de referencia para calcular subjetivamente las probabilidades de alcanzar éxitos en las tareas que se les ofertan y en función del resultado del cálculo, intentarlo o abandonar. Algunos asocian ya de entrada estudio con éxito probable, mientras que otros lo asocian a un casi seguro fracaso. Pero estas situaciones son susceptibles de ser modificadas por el profesor, induciendo nuevas expectativas de éxito, “abriendo puertas” y despertando esperanzas. La apertura de expectativas en alumnos conflictivos y desmotivados cobra un interés estratégico, pues sólo si ellos se percatan de que “lo pueden hacer, se decidirán a intentarlo”.

El profesor que al iniciar el curso se centra en explicar lo difícil que será aprobar y que si no tienen los conocimientos suficientes ya de entrada se pueden ir despidiendo... ha cerrado las puertas a un buen número de alumnos con dificultades previas, que, a buen seguro, habrán abandonado de inmediato la intención de esforzarse y entrarán en una espiral que conduce a probables problemas disruptivos. En cambio, el profesor que en los primeros días resalta que todos los alumnos tienen posibilidades de superar la asignatura y que lo que se les pide es que se esfuercen, que trabajen habitualmente y una actitud de participación en las clases y de

buena convivencia (variables alcanzables por todos), y que todo esto será valorado, está abriendo posibilidades de tener éxito y haciendo más probable el esfuerzo y el “enganche del alumno.

Habrà pues que cuidar los mensajes que el profesor envía a sus alumnos, ya que pueden permitir (o dificultar) la visualización de éxitos futuros y suponer un acicate para cambiar la historia académica personal.

Se hace necesario un ajuste entre las expectativas del profesor hacia el alumno y las expectativas del alumno hacia la clase, para lo cual ambos, profesor y alumno, tienen que romper creencias y supuestos preestablecidos, teniendo el profesor que adaptar sus demandas a las características intelectuales y motivacionales del alumno, sabiendo qué le puede pedir a cada uno y teniendo claro que no puede pedir a todos lo mismo, pues cada alumno es una realidad única.

Entre las diversas vías de creación de expectativas existentes nos vamos a centrar en tres:

- *Adaptación de los objetivos* a las capacidades e intereses de cada alumno.
- Establecimiento de *criterios de evaluación* aplicables a toda la diversidad del alumnado.
- Percepción de *autoeficacia o competencia*, a partir de los logros propios y de la persuasión por parte del profesor.

Adaptación de los objetivos:

Enganchar al alumno al estudio pasa por procurar que éste sea una de sus metas prioritarias, y para ello le tiene que proporcionar satisfacciones. Estas satisfacciones tienen que ser consecuencia de un esfuerzo proporcionado al valor que el alumno dé al éxito escolar, para lo cual hay que conseguir que vea claramente que las tareas propuestas son superables con un esfuerzo razonable (“esto lo podéis superar todos”, “lo que vamos a ver lo podéis entender todos”, “si os esforzáis un poco”...). Las propuestas educativas no deben ser un muro infranqueable, pero tampoco algo tan fácil de superar que les aburra.

Algunas observaciones que conviene tener en cuenta en relación con los objetivos son:

- *Persuadir de que son posibles*, abordables por todos los alumnos. La persuasión dependerá de la credibilidad de los mensajes del profesor, de los logros que vaya consiguiendo el alumno y de las emociones positivas ligadas a las experiencias de éxito que alcancen los alumnos.
- *Diversificarlos*, de forma que hagan referencia a capacidades diversas: cognitivas, afectivas, de relación interpersonal... Si los objetivos instructivos, ligados a los conocimientos, son importantes, no lo son menos otros tipos de capacidades de carácter formativo que permiten una formación integral de la persona.
- *Graduarlos* por niveles de dificultad para facilitar a todos los alumnos la consecución de los mismos.
- *Evitar objetivos rígidos e inflexibles*, iguales para todos, incomprensibles, o excesivamente teóricos y formalistas.
- *Difundirlos de forma efectiva*: los objetivos, por muy bien definidos que estén, no son operativos si no se difunden a padres y alumnos,

con claridad e insistencia, de manera que los entiendan y los hagan suyos. Los alumnos deben saber qué se espera de ellos desde los primeros días.

Establecimiento de los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación deben reflejar la consecución o no de los objetivos planteados. Cuando el profesor se centra en criterios académicos exclusivamente y éstos son vistos por el alumno como algo que requiere un esfuerzo desmesurado, se producirá el “desenganche” automático hacia la asignatura. Al percibir que se le pide algo que él no puede dar. Si se quiere “engancharse” a todos habrá que pedirles (y valorar consecuentemente) variables que tengan carácter universal, es decir, alcanzables por todos, independientemente del nivel competencial y de conocimientos de cada uno.

En relación con los criterios de evaluación en un nivel obligatorio de enseñanza, es aconsejable tener en cuenta:

- Mantener la coherencia entre los objetivos planteados y los criterios de evaluación. Podríamos resumir este planteamiento en la siguiente frase:
“Pide lo que vas a valorar, y valora lo que has pedido”
- Incluir *criterios de evaluación “universales”* alcanzables por todos, independientemente de su nivel de conocimientos, capacidades o intereses, y que respondan a un estilo de atribución causal interno y controlable, como por ejemplo el esfuerzo habitual, los hábitos de trabajo, el progreso continuo, la disposición favorable hacia la asignatura y la contribución a la convivencia en la clase.

Estos criterios pretenden ligar los éxitos y fracasos de los alumnos a causas internas (dependientes del propio sujeto), controlables (bajo el dominio del sujeto) y estables (ligados a conductas habituales), y cuando se combinan en una determinada proporción, son eficaces tanto para incentivar el trabajo de los alumnos con un alto nivel de conocimientos, como el de aquellos que presentan deficiencias en capacidades intelectuales, conocimientos previos o motivación. A título de ejemplo, una posible proporción podría ser la que se expone en la tabla 12.

Los criterios expuestos u otros de similares características permiten compensar deficiencias en capacidades con esfuerzo, trabajo habitual y mejora continua, además de primar la contribución que cada alumno haga a la creación de un buen clima de convivencia y respeto en la clase. Además, son criterios igualmente útiles para incentivar el trabajo en aquellos alumnos con buen nivel de capacidades intelectuales y evitar que se duerman en los laureles.

Tabla 12: *Criterios de evaluación adaptables a la diversidad.*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESO				
Conocimientos (conceptuales , procedimentales)	Esfuerzo habitual	Hábitos de trabajo	Progreso y mejora	Contribución a la convivencia

les y actitudinales)				
6 puntos (60%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)

Percepción de autoeficacia o confirmación de las expectativas

Las expectativas iniciales hacia las tareas se van confirmando o alterando en función de los resultados que los alumnos van obteniendo: las experiencias de éxito van aumentando las expectativas, generando sensación de autoeficacia, entendida como la sensación de “ser capaz de ...” o de sentirse competente, mientras que las de fracaso las empeoran, por lo que habrá que facilitar especialmente en los inicios de curso pequeños logros a los alumnos con un historial de fracasos académicos previos, mediante la propuesta de tareas más sencillas o la facilitación de ayudas en las tareas.

La consecuencia probable es que cuando el alumno se crea capaz de realizar una tarea intentará llevarla a cabo. La sensación de autoeficacia se origina principalmente a partir de los éxitos en la actuación (si se atribuyen causalmente a la propia actuación), la persuasión verbal (si el hablante tiene ascendencia y solvencia ante el alumno), las emociones que acompañan a los éxitos o la observación de modelos (aprendizaje vicario).

LA MOTIVACIÓN: HACER QUE QUIERAN

La falta de motivación es una de las variables clave en el proceso de aprendizaje, pues provoca la mayor parte de las situaciones de fracaso escolar y se asocia a la mayoría de conflictos en el aula. El alumno sólo aprenderá si “quiere” aprender, pero esta motivación no se da por generación espontánea en niveles obligatorios de enseñanza, sino que la mayoría de las veces tiene que ser inducida por el profesor mediante el uso de determinadas estrategias.

Motivar hacia el aprendizaje es dirigir los intereses de un alumno, de forma que priorice la tarea escolar sobre otras actividades alternativas que demanden su atención. Hay pues que centrarse como profesor en buscar una respuesta práctica a la pregunta *de cómo puede un profesor motivar a los alumnos desmotivados?* (Alonso Tapia, 1997). De acuerdo con esta visión práctica, podemos centrarnos en algunas estrategias agrupadas en los siguientes campos motivacionales:

- Motivación intrínseca o interés directo por la materia.
- Motivación de logro o satisfacción por las actividades realizadas con éxito.
- Motivación extrínseca o fuerza derivada de la obtención de recompensas, donde nos centraremos sobre todo en el papel de las calificaciones en este campo.

Favorecer el interés por la materia: la motivación intrínseca

Por motivación intrínseca entendemos el interés directo por un estímulo, sin ninguna influencia suplementaria, y que en la situación escolar vendría dada por el interés puro por los contenidos de la materia.

Los alumnos motivados intrínsecamente disfrutan aprendiendo y convierten el aprendizaje en una meta prioritaria, sin necesidad de recompensas externas. No obstante, suele ser más frecuente que el “gusto por la materia” tenga que ser inducido por el profesor, a través de contenidos lo suficientemente interesantes como para competir con los intereses que los alumnos traen a clase, aunque sin perder de vista que el aprendizaje va ligado al esfuerzo y no debe enfocarse únicamente como algo lúdico y agradable, cayendo en un paternalismo nocivo.

Las estrategias de motivación intrínseca se centran especialmente en la selección y presentación de los contenidos:

- *Selección de contenidos*: los contenidos de una materia deben ser adaptados por cada profesor en función de los intereses y capacidades de sus alumnos. Dicha adaptación puede consistir en:
 - Suprimir contenidos prescindibles, con el fin de disponer de tiempo para otras tareas no relacionadas directamente con los contenidos, pero igualmente importantes para la formación integral del alumno (debates, conversaciones, repasos...).
 - Adaptar los contenidos a diferentes niveles de dificultad.
 - Incorporar contenidos próximos a la realidad cotidiana del alumno, previo conocimiento de sus intereses y aptitudes. Para ello se deben aprovechar las conversaciones informales o las intervenciones de los alumnos, que servirán para detectar intereses e incorporar ejemplos o narraciones personales al desarrollo de la clase.
 - Seleccionar contenidos cuya utilidad desde la óptica del alumno sea manifiesta.
 - Elaborar un banco de materiales complementarios sobre temas de interés y actualidad (recortes de prensa, reportajes televisivos, ficheros de Internet, etc).
 - Incorporar información nueva y sorprendente.
 - Extraer los contenidos de diversas fuentes.
 - Abordar algunos contenidos de forma interdisciplinar, que permita tener una visión global desde diferentes perspectivas.
- *Presentación de los contenidos* :si importante es la selección de los contenidos, no lo es menos la forma de presentarlos. Una presentación ágil y atractiva puede hacer más digerible un contenido árido, mientras que una forma de presentar los contenidos aburrida y monótona acaba por convertir un tema interesante en algo tedioso. Algunas ideas útiles para presentar de forma más atractiva los contenidos son:
 - Conectar los nuevos contenidos con los que los alumnos ya saben.
 - Presentar los contenidos en forma de interrogante o problema a resolver, pidiendo información a los alumnos.
 - Presentar información novedosa, sorprendente y de complejidad media.
 - Plantear hipótesis y averiguar las consecuencias de las mismas (“qué pasaría si...”).
 - Hacer explícita la utilidad o la importancia del tema desde la óptica del alumno.
 - Proceder por pequeños pasos con los alumnos con dificultades.
 - Resaltar los puntos fundamentales mediante esquemas, sinopsis, guiones...

- Alternar las formas de presentación: exposición del profesor, exposición de un alumno, lectura de un texto, transparencias, medios audiovisuales...
- Utilizar anécdotas ilustrativas del tema a tratar, relatadas por el profesor o por los alumnos.
- Presentar algunos contenidos en forma narrativa, procurando aludir a situaciones y personas reales, próximas a la realidad del alumno.
- Dar abundantes ejemplos y aclaraciones a los conceptos confusos.
- Intercalar en las explicaciones preguntas a los alumnos, con el fin de recuperar la atención cuando ésta sufra altibajos, además de comprobar el grado de comprensión. Se pueden además aprovechar las preguntas para completar información que haya quedado incompleta, insistir en aspectos que no hayan quedado claros, ampliar o reforzar otros, etc.
- Dar instrucciones claras sobre los procesos a seguir.
- Presentar contenidos en espiral, retomándolos con un mayor nivel de profundidad cada vez.

Aplicar la motivación de logro

La motivación de logro se puede definir como el deseo de tener éxito y alcanzar una buena actuación en situaciones que suponen un reto, aumentando así la consideración propia. Según Atkinson, la disposición de una persona hacia la acción depende de la atracción o aversión que producen los resultados esperados, y está en función de tres factores: la motivación para el éxito, las expectativas de éxito y el valor que dicho éxito tiene para el individuo.

Según Covington (1984), la percepción de la propia habilidad es fundamental para alcanzar el éxito en las tareas propuestas, de forma que las percepciones positivas de la propia competencia permiten afrontar en mejores condiciones las tareas y colocan al sujeto en mejor disposición para superar los obstáculos y corregir errores, al visualizar éxitos futuros con una perspectiva optimista y segura, que inmuniza ante el fracaso. Por el contrario, los fracasos reiterados conducen a estrategias de evitación de las tareas debido a la sensación de falta de competencia que provocan, además de generar. Un sentimiento de indefensión.

La motivación de logro es susceptible de ser mejorada mediante las experiencias continuadas de éxito y fracaso, pero también a partir de factores familiares (tipo de relación entre padres e hijos, ambiente familiar o nivel de exigencia de los padres) y escolares (mensajes y conductas de profesores o compañeros).

Algunas sugerencias que pueden favorecer la motivación de logro son:

- Propiciar experiencias de éxito, especialmente en los primeros intentos del alumnos por acometer tareas.
- Emitir mensajes que transmitan al alumno sensación de competencia y eficacia.
- Abundar en actividades autorreforzantes que busquen, más que la motivación para una actividad concreta, la satisfacción autónoma y la atracción hacia la tarea, por ser de mayor duración y más transferible a otras actividades.

- Plantear tareas con niveles de dificultad diversas, adaptadas a las diferentes capacidades existentes en la clase. Si las tareas propuestas son demasiado fáciles provocarán aburrimiento y si son demasiado difíciles, el alumno las rehuirá adoptando posturas evasivas para evitar el más que posible fracaso.
- Procurar que los alumnos con un ritmo más lento de trabajo o con dificultades de aprendizaje puedan completar las tareas iniciadas con tiempo suficiente.
- Dar retroalimentación frecuente durante las tareas, corrigiendo errores y proporcionando las ayudas pertinentes.

Usar las calificaciones como incentivos: motivación extrínseca

La capacidad de repartir recompensas es una de las cinco fuentes de poder citadas por French y Raven en su ya clásico estudio, Una de las principales vías de recompensa para los alumnos son los procedimientos de evaluación, cuya eficacia como reforzador puede incrementarse adoptando algunas medidas a nuestro alcance, como las siguientes:

- Llevar a cabo una evaluación continua real, mediante la observación diaria del trabajo y la actitud de cada alumno, que permita al profesor corregir errores sistemáticamente y establecer ayudas durante las tareas que incrementen las posibilidades de éxito, promoviendo sensaciones de competencia en los alumnos con dificultades (carácter formativo de la evaluación).
- Aplicar *criterios de evaluación diversificados*, que contemplen variables alcanzables por todos los alumnos, tales como el esfuerzo habitual, la participación en la clase, el progreso o la actitud favorable a la convivencia.
- *Aumentar el número de evaluaciones*. El uso de las calificaciones como recompensa es a menudo poco eficiente por el excesivo tiempo que el alumno tiene que esperar para ver los resultados de su esfuerzo reflejados en un boletín de notas. Para combinar la necesidad de informar sobre las notas y no generar demasiado trabajo burocrático, se puede aplicar el aumento de evaluaciones *sólo a algunos grupos* especialmente problemáticos por su bajo rendimiento o conducta inapropiada, o bien *solamente a algunos alumnos puntuales de cada grupo* con los que se considere conveniente un intercambio de información con los padres más frecuentemente.
- *Entregar los boletines de calificación conjuntamente a padres y alumnos*. La cita conjunta a alumnos y padres para entregarles el boletín de calificaciones puede ser aprovechado para comentar las circunstancias que están afectando a la trayectoria académica del alumno y que son susceptibles de mejora, tales como:
 - Variables que inciden negativamente: la actitud, compañías, hábitos de trabajo, deficiencias en conocimientos previos, etc.
 - Propuesta de soluciones que atajen las variables descritas.
 - Adopción de compromisos por parte del alumno, con un seguimiento por parte del tutor y la familia, determinando los plazos en que se va a hacer un seguimiento del rendimiento y conducta del alumno.
- *Realizar un informe personalizado*. Se trata de una hoja informativa que sirve para hacer un seguimiento del alumno contemplando una serie de variables académicas y conductuales que el mismo alumno puede autocontrolar, y que se hace llegar a los padres con una periodicidad quincenal, hasta que se consolide una mejora

No corrige los errores														
Es desorganizado														
Tiene mala ortografía														
Redacta mal														
Tiene malas compañías														
...														
...														
<i>Firma de los profesores,</i>														
<i>Enterado/a: padre/madre</i>														
_____ de _____ de 200__														

EI AUTOCONCEPTO

Podemos definir el autoconcepto como el conjunto de opiniones que cada persona tiene sobre sí misma, y que influye en las acciones que ejecuta, el esfuerzo que les dedica y lo que piensa al realizarlas. Si una persona se valora por debajo de su capacidad real, evitará ambientes y actividades que le supongan un riesgo para su autoimagen. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son buenas, ya que llevan a emprender acciones por encima de las posibilidades propias y sufrir, por tanto, excesivas frustraciones y desengaños (Bandura, 1987).

Para ayudar a superar las tensiones que implica la continua exposición a situaciones de éxito y fracaso en el aprendizaje, el profesor puede ayudar a los alumnos a:

- Relativizar tanto el éxito como el fracaso, evitando considerarse superiores a los demás cuando se tienen éxitos, o inferiores cuando se experimenta algún fracaso. Acostumbrarse a ser el primero en todo puede ser perjudicial si no se aprende a tolerar los posibles fracasos que puedan aparecer, mientras que sumir que uno es un “desastre” y que no puede hacer nada pro evitarlo (indefensión aprendida) conduce a una actitud evasiva o conformista ante las tareas escolares.
- Entender la valía personal como algo que no depende tanto del éxito en cada tarea como de factores internos, estables y controlables, como el esfuerzo, la persistencia y la capacidad de ir superando obstáculos.
- Considerar la ausencia de resultados positivos más como un obstáculo a superar que como un fracaso, procurando concentrar su atención en qué se puede hacer para superar las dificultades.
- Aprender de los errores y entrenar su afán de superación.
- Plantearse objetivos realistas, ajustados a sus posibilidades facilitándoles las ayudas necesarias.
- Tener sentimientos de aceptación personal, resaltando sus capacidades y valores.

Algunas vías aprovechables para mejorar el autoconcepto de los alumnos son:

Mantener conversaciones informales con los alumnos

Los conflictos escolares, salvo excepciones ligadas a problemáticas más graves, suelen ser conflictos académicos provocados por un enfrentamiento de roles: el rol del profesor (que obliga) frente al rol del alumno (que se siente obligado). Si no se manejan estas situaciones con habilidad es fácil que el problema, en principio “profesional”, se convierta en un antagonismo personal que complique futuras relaciones.

Para circunscribir el conflicto a su aspecto académico, conviene dar señales de que la relación personal puede ser correcta y de respeto mutuo. Para ellos, las conversaciones informales entre el profesor y los alumnos permiten cubrir una serie de objetivos de gran importancia: conocimiento del alumno, empatía, aumento de la capacidad de influencia sobre el alumno... Es evidente que después de que profesor y alumnos hayan confraternizado en una excursión, o hayan mantenido una conversación distendida sobre alguna temática no escolar, resulta improbable que dicho alumno cause problemas de conducta. En las conversaciones informales el profesor debe escuchar más que hablar, esforzándose en comprender y aceptar al alumno mediante actitudes de cercanía afectiva, disponibilidad, trato respetuoso, así como sinceridad y preocupación real por los problemas.

Estas conversaciones informales pueden servir, además de para conocer y ayudar al alumno, para introducir en el desarrollo de la clase elementos próximos a su mundo, tales como ejemplos, anécdotas o la narración de hechos reales que hayan vivido, y que pueden ser relatados por ellos mismos.

Dar responsabilidades

El protagonismo, sentirse actores de lo que ocurre en el aula y no meros espectadores, mejora la autoestima de los alumnos más desconectados de la actividad escolar. El desarrollo de la clase da al profesor numerosas posibilidades de ofrecer al alumno oportunidades de colaboración, tanto en tareas de gestión material de la clase como en su desarrollo curricular. Algunas de las responsabilidades que se pueden delegar en ellos son: formar parte de la comisión de mediación, pasar lista, organizar el calendario de exámenes junto con el tutor, ayudar a organizar actividades extraescolares, ser responsables del mantenimiento de la clase, elaborar normas de clase, ser portavoz de un grupo de trabajo...

Proporcionar refuerzos sociales

Para consolidar determinadas conductas se puede recurrir a estímulos sociales, tales como el reconocimiento, la atención positiva o el agradecimiento. Estos esfuerzos sociales permiten a los alumnos salvaguardar su posición ante los compañeros y mejorar su autoconcepto. Escuchar de labios del profesor un “gracias por ayudarme” o un “te agradezco que colabores conmigo” no merma la autoridad del profesor y facilita la consecución de cambios voluntarios de conducta que mediante otros medios serían difíciles de conseguir.

Los refuerzos sociales pueden ser verbales y no verbales. Algunos de ellos aparecen a continuación:

- *Verbales*: comentarios halagadores, ayudas, retroalimentación, llamar por su nombre, conversaciones amigables no escolares, bromas...
- *No verbales*: proximidad física con los alumnos, contacto físico, contacto visual, expresiones faciales que denoten aprobación, atención, interés por el alumno como persona, aprecio...

Los refuerzos sociales, para ser eficaces deben cumplir ciertos requisitos:

- *Inmediatez*: que el intervalo entre la conducta y el refuerzo no sea demasiado largo.
- *Concreción*: reforzar las conductas, no a las personas.
- *Subjetividad*: tener en cuenta que los refuerzos lo son para quien los percibe como tales, es decir, que lo que para unos es reforzante, para otros no.
- *Uso limitado*: el uso continuado de halagos y premios es contraproducente, pues hace que el sujeto se habitúe a ellos y deje de actuar en ausencia de los mismos.

A título de ejemplo, podemos ver en la tabla 14 algunas pautas marcadas por Brophy (1995) para que las alabanzas sean eficaces.

Tabla 14. *Condiciones para el uso eficaz de las alabanzas, según Brophy.*

ALABANZA O RECONOCIMIENTO DE MÉRITOS (BROPHY)	
ALABANZA EFICAZ	ALABANZA INEFICAZ
Se da contingentemente (a condición de ...).	Se da al azar.
Premia según criterios específicos.	Premia in criterios específicos.
Da información sobre los logros.	No da información sobre los logros.
Se aplican logros anteriores para explicar el logro actual.	Usa los logros de los compañeros para describir el logro actual del alumno.
Se reconoce el esfuerzo y la dificultad de las tareas a la hora de premiar.	Premia sin fijarse en el esfuerzo y sin tener en cuenta la dificultad de las tareas.
Se atribuye el éxito al alumno y su habilidad explicando que se podrá repetir en el futuro.	Atribuye el éxito a factores externos o sólo a la habilidad.
Fomenta las atribuciones internas.	Fomenta las atribuciones externas.
Focaliza la atención del alumno en los aspectos de la conducta propia relevantes para la tarea.	Focaliza la atención del alumno en el profesor.

LOS COMPROMISOS: LA FUERZA DE VOLUNTAD

Los problemas de conducta suelen ir acompañados por la falta de voluntad del alumno para asumir retos y plantearse propósitos y cumplirlos. La fuerza de voluntad aparece como la capacidad de controlar las fuerzas necesarias para decidirse a realizar una conducta y llevarla a cabo, o bien para resistirse a realizar un comportamiento que se considere inadecuado. Esta facultad de impulsión o inhibición en los alumnos con dificultades de rendimiento o conducta suele estar bastante mermada, pero

puede ser ejercitada mediante la propuesta de compromisos más o menos regulares, de forma que el alumno vaya paulatinamente habituándose a plantearse a sí mismo desafíos cada vez más autónomos y vaya incrementando su capacidad de autocontrol y de persistencia para superar obstáculos.

Centrándonos en los problemas de conducta, la asunción regular de compromisos y la ejercitación habitual en hacer planes y cumplirlos permite ir sustituyendo el control externo de la conducta del alumno por parte del profesor por el autocontrol, más formativo y transferible a futuras actividades y experiencias.

A continuación se proponen algunos ejemplos de compromisos útiles para modificar conductas inadecuadas que, habiéndose convertido en habituales, marcan el rumbo del alumno en la clase.

Compromiso verbal, pedir soluciones

Los alumnos problemáticos suelen aceptar mal las medidas impuestas por el profesor, pues suelen exacerbar a menudo su rebeldía y provocar resentimiento. Un modo de superar esta resistencia a las imposiciones consiste en pedir al alumno una solución.. y exigirle que la cumpla, habiendo dejado claro que la situación anómala no puede continuar y que es innegociable el cambio de actitud.

“¿Qué propones?”, “¿qué podemos hacer?”, “¿a qué te comprometes?”..

Una variante de esta estrategia es pedir soluciones al grupo, indicada sobre todo cuando el ambiente general de la clase está siendo perturbado por la actitud de unos pocos alumnos. Para ello, se puede recurrir a una asamblea de clase en la que se definan los problemas básicos de la clase y mediante una lluvia de ideas, se generen soluciones con el compromiso por parte de todos de asumir lo acordado. Es conveniente constituir una comisión de alumnos que se encargue de hacer un seguimiento de los acuerdos tomados.

Compromiso público ante el grupo

Hay ocasiones en que los compromisos privados entre profesor y alumnos tienen poco efecto, bien por la ausencia de empatía entre ambos, bien por la poca capacidad de influencia del profesor sobre el alumno. Conviene entonces implicar al grupo en la búsqueda de soluciones. El profesor puede sugerir al alumno la posibilidad de dirigirse al grupo y explicar públicamente el compromiso que asume. El alumno pide entonces al grupo que, en caso de incumplimiento, le recuerden el compromiso asumido y la obligatoriedad de llevarlo a cabo. Una pequeña comisión de dos o tres alumnos con capacidad de influencia sobre el grupo se puede encargar de garantizar el cumplimiento del compromiso. Una posibilidad interesante es incorporar como garantes a alumnos conflictivos que estén en fase de mejora de su comportamiento.

Cambiar verbos: “Lo que hice hoy .../ Lo que haré mañana...”

Esta estrategia se basa en la constatación de que el reflejo por escrito de lo que se ha hecho en clase facilita la asunción de responsabilidades (“hay que rendir cuentas”), además de permitir a alumno entrenar su fuerza de voluntad con la finalidad de cambiar hábitos de conducta negativos. En la tabla 15 vemos una modalidad de compromiso consistente en sustituir las conductas inconvenientes que se han producido en un día determinado por otras conductas adecuadas.

Tabla 15. *Lo que hice hoy, lo que haré mañana.*

Lo que hice hoy en clase		Lo que haré mañana en clase
	→	
	→	
	→	
	→	
	→	

El modo de aplicar esta estrategia consta de los siguientes pasos:

1. El profesor pide al alumno que anote en la columna de la izquierda de la tabla verbos o frases muy breves que describan las actividades más destacadas en que ha empleado su tiempo de clase: tomar apuntes, hablar con los compañeros, atender, gastar bromas...
2. A partir del análisis de las acciones anotadas por el alumno, el profesor puede confrontar si lo reflejado en la tabla se corresponde o no con lo que realmente hizo:
 - a) Si lo anotado por el alumno coincide con lo observado realmente por el profesor y contiene acciones anómalas, se pide al alumno que sustituya cada verbo inconveniente por otro de trabajo, y se refuerzan y reconocen en los días siguientes los cambios conseguidos. Por ejemplo:

Tabla 15 *(Continuación)*

Lo que hice hoy en clase		Lo que haré mañana en clase
Mirar por la ventana	→	Sentarme lejos de la ventana
Hablar con Carlos	→	Sentarme en otro sitio
Atender a la explicación del profesor	→	Lo mismo
Leer una revista	→	No traer revistas a clase
Estar sin hacer nada	→	Hacer los ejercicios

- b) Si lo anotado no coincide con lo observado, y el alumno ha anotado frases que reflejan que ha estado trabajando, no siendo verdad, se pueden adoptar dos posturas:
 - Modificar el listado del alumno, anotando el profesor lo que realmente ha estado haciendo el alumno, y emplazarle a sustituir los verbos, tal como se ha descrito.
 - Admitir irónicamente y con un gesto de complicidad la versión del alumno (aun sabiéndola incierta) con una sonrisa que denote que estamos enterados de la realidad y emplazar al alumno a continuar con las conductas anotadas (“efectivamente, hoy has estado todo el

tiempo trabajando tal como dices; mañana los dos comprobaremos atentamente que sigues en la misma línea”): Al día siguiente se procura estar más atento al alumno y se va verificando de vez en cuando el cumplimiento por parte del alumno del listado del día anterior, reforzando desenfadadamente las mejoras observadas.

Diario del alumno (resisado por los padres)

El alumno anota en una agenda, de forma muy breve, mediante cuatro o cinco frases, lo que hace cada día en clase, incluyendo tanto conductas positivas (tareas realizadas, atención a las explicaciones...) como negativas (ausencia de trabajo, falta de atención, interferencias a la clase...). El profesor revisa esporádicamente lo anotado por el alumno, verificando si se ajusta a la realidad y comprobando que los padres van firmando regularmente.

El diario, custodiado por el alumno y revisado periódicamente por el profesor, permite a éste ayudar al alumno en la sustitución de los verbos que indiquen conductas anómalas, para lo que se puede utilizar la técnica de “cambiar verbos”, explicada anteriormente.

Autoinstrucciones del alumno (marcarse un propósito)

El profesor sugiere al alumno la posibilidad de cambiar una conducta inadecuada de forma autónoma, como alternativa a la aplicación de posibles sanciones. El alumno se marca un propósito para clase, lo comunica al profesor y le pide que controle si lo lleva a cabo, estableciendo las consecuencias del incumplimiento (y si no...), así como las de su cumplimiento (y si sí...). Si el alumno consigue realizar el propósito marcado, se puede aprovechar el efecto motivador para sugerirle que se marque otro objetivo algo más ambicioso y entre así en una dinámica de ejercicio de su fuerza de voluntad. Si no cumple el propósito, se puede dar una segunda oportunidad (si el alumno está decidido a volver a intentarlo) o bien rebajar el propósito para hacerlo más accesible. Si se ve claramente que el alumno no está dispuesto a efectuar el propósito, se aplica la consecuencia acordada.

Contrato de conducta o rendimiento

Consiste en un acuerdo asumido por el alumno ante el profesor y otras personas que actúen como garantes (pueden ser los padres, un directivo o cualquier otro profesor), en el que se compromete a realizar o cambiar determinadas conductas. Puede ser verbal (para conductas rutinarias de poca gravedad) o por escrito (para conductas de mayor gravedad), y su duración puede variar en función de las circunstancias, aunque lo idóneo son cinco días, prorrogables a otros cinco, sin que deba alargarse por más tiempo. Debe referirse a conductas concretas, alcanzables con un esfuerzo razonable y comprensibles para el alumno.

Deben estar especificadas de antemano las consecuencias de su incumplimiento (y si no ...), las cuales deben ser efectivas y disuasorias, y no se debe negociar una vez se haya incumplido el acuerdo: se debe exponer el incumplimiento y hacer cumplir la consecuencia prevista de forma automática. Al igual que en el caso del incumplimiento, deben

derivarse consecuencias gratificantes si se ha llevado a cabo el compromiso (y si sí...), algo que se suele olvidar a menudo y que es imprescindible se queremos consolidar los cambios deseados.

En la tabla 16 (p 72) se presenta un modelo de contrato cuyo objetivo es un cambio de conducta, pero también puede utilizarse para conseguir una mejora en el rendimiento académico del alumno. En dicha tabla se pueden observar los elementos que lo componen.

- Conducta objeto del contrato
- Duración del contrato.
- Consecuencias del incumplimiento.
- Garantes del contrato.

Tabla 16: *Contrato de conducta (o de rendimiento)*

<u>CONTRATO DE CONDUCTA</u>				
<p style="text-align: center;">_____, alumno del grupo</p> <p>_____</p> <p>me comprometo</p> <p>a: _____</p> <p>_____</p> <p>y ha presentar este compromiso al final de cada clase al profesor/a:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>que lo firmará si se ha cumplido el compromiso (en caso contrario, anotará el motivo de no firmar):</p> <p>Si no cumplo este compromiso, se derivan las siguientes consecuencias:</p> <p>* _____</p> <p>* _____</p> <p>Al cumplir cinco días se entregará este compromiso, con las firmas, a:</p> <p style="text-align: center;">Jefe de estudios, Padres, Tutor,</p> <p style="text-align: center;">Firma del alumno/a El profesor, El garante,</p>				
SEGUIMIENTO DEL CONTRATO				
Día 1º:	Día 2º:	Día 3º:	Día 4º:	Día 5º:
Firma,	Firma,	Firma,	Firma,	Firma,
Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones

--	--	--	--	--

Aplazamiento de medidas

Desde una perspectiva proactiva de la disciplina (resolver el conflicto futuro no el pasado), conviene a veces aplazar las medidas disciplinarias que se hayan decidido, y ligar la aplicación de las mismas a la conducta futura del alumno. Así, aplazando las intervenciones anunciadas, se traspaasa al alumno la responsabilidad de decidir si se aplican o no las medidas sancionadoras. El aplazamiento sólo se efectúa si el alumno se compromete y hace una petición expresa de aplazamiento.

Un ejemplo de aplazamiento podría ser el siguiente:

“Como consecuencia de tu conducta, la sanción que te corresponde es Se va a aplicar. No obstante, si estás dispuesto a intentarlo, podemos posponer la sanción dos semanas, si te comprometes a cambiar de conducta. Si realmente la conducta desaparece, sustituiremos la sanción por una nota de felicitación dirigida a tus padres. Pero si la conducta persiste, añadiremos a la sanción el agravante de habar incumplido el compromiso con el profesor”.

El aplazamiento se puede utilizar con cualquier medida sancionadora que se tenga que aplicar, desde una nota informativa a los padres hasta la apertura de un expediente disciplinario. No hay que confundirla con la demora en la aplicación de sanciones, ya que en este caso la medida sancionadora pierde la efectividad de la inmediatez, al creen el alumno que no le va a ocurrir nada, mientras que con el aplazamiento el alumno sabe que la sanción se va a aplicar y está vigente, sólo que él tiene la oportunidad de anularla.

Conviene durante el tiempo de aplazamiento (que no debe ser inferior a una semana ni superior a dos semanas) hacer un seguimiento atento de la marcha de los acontecimientos y prestar ayuda al alumno, si la necesita. Para ello se deben intercambiar mensajes con cierta frecuencia: “la cosa va mejor”, “veo que lo estás intentando”, “un esfuerzo más y lo consigues...”.

Principio de Premack (alternancia de actividades obligatorias y agradables)

El principio de Premack afirma que cuando una tarea obligatoria y poco agradable (de baja probabilidad de aparición) va seguida de otra tarea agradable (de alta probabilidad de aparición), ésta aumenta la probabilidad de aparición de la primera.

Una aplicación práctica en el aula de este principio consiste en pactar con los alumnos períodos de actividades obligatorias que irán seguidas de pequeños períodos en los que se pueden dedicar a actividades que les agraden. Este principio puede ser de gran utilidad en la programación de las secuencias de actividades, ya que nos indica la

conveniencia de programar, cuando la secuencia lógica de los contenidos lo permita, las actividades más agradables a continuación de las más áridas, pues la expectativa de la actividad agradable puede servir para mejorar los índices de rendimiento y atención en la primera tarea.

Asamblea de clase: los compromisos colectivos

Cuando en un problema es toda la clase la que se ve afectada, una posibilidad es plantear el conflicto y buscar soluciones mediante un debate colectivo que incluya al profesor y a todos los alumnos, con la finalidad de adoptar compromisos colectivos para reconducir la situación. Para que la asamblea sea fructífera y se llegue a soluciones efectivas se tienen que cumplir algunos requisitos:

- El problema a debatir debe estar descrito de forma clara y comprensible.
- Deben hablar todos, lo cual dependerá en gran medida de la capacidad del profesor para evitar monopolios e imposiciones por parte de algunos alumnos, así como para provocar la intervención de los más reacios.
- Se debe centrar el debate en el planteamiento de propuestas, seguida de la posterior evaluación y selección de las mismas.
- Las soluciones deben ser aceptadas por todos, bajo los auspicios de una cultura de consenso y de tolerancia a las ideas ajenas, que fomente el sentimiento de grupo y la implicación de los alumnos en él.
- Las soluciones adoptadas se deben llevar a la práctica mediante un compromiso, y deben ser sometidas a una posterior evaluación y rectificación, si procede.
- Se debe controlar el tiempo de la asamblea, que debe ser limitado.
- Se deben cerrar los temas abiertos, evitando dejar cuestiones a medio tratar.

Una semana para cambiar

Sirve para consolidar cambios de actitud en un alumno cuyos problemas de conducta afecten a varias asignaturas y quiera intentar un cambio en su trayectoria.

Es un tipo de contrato en el que el alumno se compromete, durante una semana, a mantener una actitud positiva en tres aspectos. Asistencia, trabajo y conducta.

Se puede utilizar la hoja que aparece en la tabla 17 (p. 76) previamente firmada por el alumno, el jefe de estudios o el tutor y los padres. El alumno, al final de cada clase, debe presentar la hoja al profesor, que firmará si ha mantenido una actitud positiva en asistencia, trabajo y conducta y, en caso contrario, el profesor anotará los motivos del incumplimiento. Al final de la semana, el alumno entregará la hoja al jefe de estudios, que adoptará medidas según se haya producido el cumplimiento o incumplimiento.

Conviene que se agote la duración del contrato (una semana), a pesar de que haya habido algún incumplimiento, pues lo importante es que

el alumno persista en su propósito de mejorar, independientemente de las dificultades puntuales que se encuentre. Además, la hoja puede servir posteriormente al jefe de estudios para detectar si aparecen problemas puntuales con algún profesor concreto que merecerían otro tipo de actuación. Así, si solamente es un profesor el que ha manifestado incumplimiento, el jefe de estudios puede citar a dicho profesor y al alumno, y analizar conjuntamente los problemas que manifiestan ambos, llegando a soluciones consensuadas entre los tres (se puede utilizar la estrategia de las 3 R, descrita más adelante).

La próxima vez...

Se trata de un compromiso que asume el alumno de responder con una *conducta alternativa* cuando se vuelvan a dar las mismas circunstancias y antecedentes que han provocado una conducta impropia en ocasiones anteriores. Tanto el profesor como el alumno deben estar especialmente atentos a “la próxima vez”, ayudando el profesor, mediante algún gesto no verbal, a que el alumno actúe como prometió.

“La próxima vez que (se den ciertas circunstancias), haré/no haré (conducta alternativa).”

Tabla17: Modelo de compromiso “Una semana para cambiar”

UNA SEMANA PARA CAMBIAR					
Sr/a profesor/a: Te ruego que firmes en la casilla correspondiente a tu clase, si el alumno ha mantenido una actitud positiva en puntualidad, trabajo y comportamiento. En caso contrario, anota en la casilla correspondiente el incumplimiento cometido.					
Semana del: _____ de _____ al _____ de _____					
Tiempo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1ª hora					
2ª hora					
3ª hora					
4ª hora					
5ª hora					
6ª hora					
7ª hora					
Consecuencias del cumplimiento			Consecuencias del incumplimiento		
☺					
☺					

El alumno/a,
padre/madre

El tutor (o el jefe de estudios),

El

Moldeamiento

Es un plan de aproximaciones sucesivas a la conducta deseada. Como a menudo la distancia entre la conducta actual del alumno y la deseada es demasiado grande, con el moldeamiento se pretende salvar esa distancia mediante pequeños pasos progresivos que van acercando al alumno a la meta final. Para ello, hay que reforzar cada avance parcial, aunque haya errores o deficiencias, pues lo importante es que el alumno "lo intente" y entre en una dinámica de esfuerzo que le permita conseguir pequeños logros cada vez más próximos a la meta final.

La clase ayuda a...

Es una forma de implicar al grupo en la mejora del comportamiento de los alumnos problemáticos. La clase, con la presencia pasiva del profesor-tutor, decide en asamblea ofrecer su ayuda colectiva a los alumnos que la pidan. Se establece un turno entre los alumnos que solicitan el respaldo de sus compañeros, y cada día se ayuda especialmente a un alumno con problemas; ésta puede ser de tipo académico (asistencia en las tareas, aclaración de conceptos mal entendidos, etc.) o conductual (cumplimiento de normas, atención preferentes, etc). Al día siguiente se atiende a otro compañero, y así sucesivamente con todos y cada uno de los alumnos que han pedido ayuda. Al terminar la ronda se vuelve a empezar por el primero. Si algún alumno no aprovecha la ayuda de los compañeros y no muestra intención de mejorar, debe ser advertido por el profesor de su exclusión de la lista, que se llevará a cabo si no se producen cambios sustanciales en la actitud del alumno, procediéndose a la aplicación de otro tipo de medidas.

Realización voluntaria de tareas comunitarias

La realización de algunas tareas beneficiosas para el centro puede servir tanto para cumplir una sanción como para rebajar o eliminar faltas cometidas. Se apoya en la idea de que si el alumno asume voluntariamente llevar a cabo algunas tareas de interés común, al ser esto incompatible con la realización de conductas inapropiadas, la tendencia a persistir en los comportamientos disruptivos tendrá más probabilidades de extinguirse.

Las tareas comunitarias a realizar pueden ser muy diversas (mantenimiento de la clase, limpieza, etc), pero es preferible, a ser posible, preguntar al alumno en qué quiere colaborar y que sea él el que elija una tarea y se responsabilice de ella. El reconocimiento del trabajo realizado ayudará a consolidar una actitud social de compromiso con la comunidad y de implicación en actividades colectivas.

Las 3 R (adaptación de Pallarés)

Es un procedimiento de mediación cuando se da n enfrentamiento entre dos alumnos, o bien entre un alumno y un profesor. El moderador da la palabra alternativamente a cada protagonista del conflicto de acuerdo con las siguientes fases:

1. Resentimiento: una de las personas expone los motivos por los que está molesto con el otro, que no puede interrumpirle ni interpelarle mientras esté hablando.
2. Reconocimiento: las dos personas reconocen sucesivamente los aspectos en los que la conducta propia ha podido molestar al otro.
3. Requerimiento: cada uno dirige al otro una demanda o requerimiento que evite las molestias y descontentos futuros.

Observador diferencial

Consiste en afianzar alternativas incompatibles con la conducta que se quiere eliminar.

El agradecimiento por la atención prestada durante la clase, el comentario sobre lo bien que se ha trabajado en clase, expresar a los alumnos la satisfacción por el buen desarrollo de la clase, etc., pueden ser ejemplos de cómo incentivar las conductas perseguidas y extinguir las no deseadas, sin tener que recurrir a estrategias de castigo.

Modelado

Un gran número de conductas no se aprenden a partir de instrucciones verbales, sino mediante la observación de la actuación de un modelo (Bandura y Walters, 1963). Un modelo es un estímulo que tiene capacidad de influir en el observador, Así, un cantante o un actor de moda puede tener una gran capacidad para inducir actitudes y comportamientos en los adolescentes. El profesor tiene que compartir su capacidad de influencia con otros modelos muy potentes, como la televisión, Internet, amigos, la familia..., sabiendo que algunos de estos modelos pueden influir en dirección opuesta a la deseada por el profesor y, por tanto, contrarrestar su influencia.

El modelado permite al profesor usar la conducta propia (o la de algunos alumnos significativos) como modelo para inducir determinadas conductas en el alumno, por lo que debe tener especial cuidado en cumplir todo lo que exige a los demás: puntualidad, autocontrol, responsabilidad, respeto... Un profesor puntual induce a sus alumnos a ser puntuales; conseguir que un líder negativo cambie su actitud y se esfuerce en aprender propicia en sus compañeros vías de cambio, pero cuando hay

contradicción entre lo que el profesor dice y lo que hace, es la conducta la que tiene mayor capacidad de influencia sobre los alumnos.

Aplicación silenciosa de consecuencias

Con esta estrategia se pretende educar a los alumnos en la responsabilidad, de forma que suman las consecuencias de sus actos de la forma más natural posible. Para ello, se propone una especie de juego en el que se aplican las consecuencias establecidas previamente para cada incumplimiento de una norma. El desarrollo es el siguiente:

- a) Se establecen por consenso algunas normas básicas de funcionamiento de la clase y las consecuencias de su incumplimiento, bien mediante la confección de un sencillo reglamento de clase, bien utilizando la técnica del caso.
- b) Cada vez que un alumno incumple una norma tipificada, se aplica automáticamente la consecuencia determinada previamente, sin necesidad de advertir al alumno verbalmente. Cuando el alumno no aplica la consecuencia por sí mismo, el profesor puede hacer algún gesto que le indique que debe asumir las consecuencias de los actos realizados.

Reunión del equipo docente

El equipo docente (grupo de profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos) necesitaría alguna hora en el horario semanal para tratar los problemas que diariamente aparecen en la clase, pero no se dispone de esa hora, lo que imposibilita la celebración de encuentros con una cierta regularidad. No obstante, a pesar de esos inconvenientes de comunicación entre los integrantes de un equipo docente, se hace de todo punto imprescindible que se celebre alguna reunión puntual cuando se hayan detectado problemas graves de rendimiento o conducta en un grupo, y éstos no puedan ser resueltos mediante intervenciones particulares de cada profesor.

Dada la dificultad para convocarlas por motivos logísticos, se deben evitar las reuniones colectivas para tratar problemas demasiado concretos, y sólo se deberían celebrar cuando se consideren necesarias por parte de la mayoría de los profesores del equipo.

La reunión del equipo docente, según se plantee y se lleve a cabo, puede ser eficaz y enriquecedora, o convertirse en un foco de discusiones y enfrentamientos, además de dejar los problemas sin resolver.

Algunas consideraciones pueden ayudar a que las reuniones sean eficaces:

1. Tener los *objetivos* claros al entrar a la reunión y tenerlos conseguidos al salir de la misma, par lo cual no deben ser demasiados ni excesivamente pretenciosos.
2. Controlar rígidamente el *tiempo* total de la reunión y repartirlo equitativamente entre las diferentes fases de la reunión, para evitar divagaciones y tener que tomar decisiones apresuradamente al final en pocos minutos.

3. Ser conscientes de que cualquier tipo de reunión debe contener dos partes bien diferenciadas: un *input* (recogida de aportaciones, intercambio de información) y un *output* (toma de decisiones, propuestas de actuación).
4. Existencia de un *moderador* que se ocupe especialmente de evitar: desviaciones del tema, monopolios e intervenciones extensas, repeticiones críticas destructivas o silencios. Debe en cambio regular los turnos de palabra, resumir y concretar de vez en cuando, y enumerar los acuerdos que se vayan tomando, haciendo una sinopsis al final.
5. Las *fases* a seguir a título orientativo son:
 - a. Introducción.
 - b. Delimitación del problema a abordar.
 - c. Intercambio de información.
 - d. Propuesta de soluciones.
 - e. Valoración y selección de las mismas: toma de decisiones.

Para reducir la duración de las reuniones, se pueden anticipar algunas de las fases enumeradas anteriormente y cubrirlas antes de su celebración, dejando para la reunión propiamente dicha sólo las fases de discusión de soluciones y la toma de decisiones. La tabla 18 (pp. 82-83) nos muestra un modelo de preparación de una reunión de un equipo docente para tratar problemas de conducta que permite avanzar al intercambio de información y la propuesta de soluciones.

ESTRATEGIAS PUNITIVAS

Son intervenciones que pretenden disminuir la probabilidad de una conducta problemática en el futuro gracias a la asociación de efectos que desagraden al alumno, bien mediante la retirada de estímulos agradables (ver la TV, salidas), o bien mediante la utilización de estímulos desagradables (realización de tareas suplementarias).

Son desaconsejables y deben ser el último recurso, porque suelen encubrir las conductas más que inhibirlas y provocan un deterioro de las relaciones profesor-alumno, cargándolas de resentimiento y agresividad. Además, los alumnos que surgen castigos con frecuencia se suelen habituar a los mismos, con al consecuente insensibilización y la adopción de actitudes tácticas para no ser descubierto, Por todo ello, y a pesar de que haya situaciones en que no queda más remedio que recurrir a ellas, se debería limitar su uso a las ocasiones siguientes:

- Cuando hay que detener una acción rápidamente.
- Cuando una conducta o actitud está obstaculizando significativamente los derechos de los demás y la convivencia.
- Cuando se hace daño intencionadamente a bienes ajenos o públicos.
- Cuando ya se ha intentado cualquier otro tipo de medidas y no han dado resultado.

Para atenuar los efectos negativos y aumentar su efectividad, el castigo ha de ser (Gotzens, 1977):

- *Avisado*. Debe ir precedido de una señal de aviso, Conviene recordar el aviso si es preciso en tono sereno y firme, sin tono amenazante.
- *Inmediato*. Para que sea efectivo ha de ser inmediato, pues el alumno puede así establecer la asociación conducta-consecuencia.

- *Disuasorio*. Debe extinguir (o al menos atenuar) la conducta problemática. Es su efecto de desagrado el que confiere al castigo su carácter disuasorio. Pero a veces un supuesto castigo es en realidad un premio para el alumno, pues obtiene atención y ocasión de cobrar protagonismo.
- *Consistente*. Siempre tienen que derivarse las mismas consecuencias ante las mismas conductas.
- *Mínimo*. Se debe aplicar el castigo de menor intensidad y duración posible, sin que deje de ser efectivo. Cuando se ha comprobado fehacientemente que hay un cambio sincero en la actitud del alumno y en las conductas consecuentes, se debe finalizar su aplicación, pues no tiene justificación su prolongación.
- *Razonado*. El motivo de la sanción debe aparecer de forma clara. Si no es así, conviene justificar brevemente por qué se aplica la sanción.
- *Acompañado por el refuerzo de conductas alternativas*. El castigo dice lo que no se debe hacer, pero se deben indicar opciones alternativas.

Tabla 18. *Detección de problemas de rendimiento y conducta en un grupo (anverso).*

ANÁLISIS DE PROBLEMAS DE RENDIMIENTO Y CONDUCTA

El próximo _____ tendremos una reunión del equipo de profesores del grupo ____ para adoptar conjuntamente medidas que mejoren la marcha de las clases.

Para que la reunión sea operativa conviene concretar previamente la problemática que tiene cada profesor en su clase. Por este motivo os rogamos que contestéis la siguiente encuesta y la hagáis llegar al tutor.

Materia _____ Profesor: _____

PROBLEMÁTICA GENERAL DEL GRUPO

- El grupo no presenta problemas de disciplina.
- El grupo presenta problemas de disciplina en general.
- Hay grupitos de alumnos que interfieren la marcha de la clase, pero el ambiente de la clase es positivo.
- Hay grupitos de alumnos que interfieren la marcha de la clase, pero el ambiente de la clase es negativo.
- Hay grupitos de alumnos que no dejan dar clase.

PROBLEMÁTICA INDIVIDUAL

Alumno	No quiere	No hace nada	No puede	Molesta	Agresivo	Familia (colabora/ no colabora)

SUBGRUPOS NEGATIVOS (interfieren la marcha de la clase)

Subgrupo 1: roles	Subgrupo 2: roles	Subgrupo 3: roles	Subgrupo 4: roles

Tabla 18. *Detección de problemas de rendimiento y conducta en un grupo (reverso).*

PROPUESTAS		
Responsable	Medidas que se están aplicando y grado de eficacia	¿Útil?: Sí/No
Profesor		
Tutor		
Equipo docente		
Dirección /jefe de estudios		
Familia		
Otros:		
Otros:		
Otros:		
Observaciones (datos reseñables que quieras destacar):		
Medidas que propones para... (Puedes sugerir medidas que se están utilizando y que van bien u otras que crees que podrían funcionar)		
Profesor		
Tutor		
Equipo docente		
Dirección /jefe de estudios		
Familia		
Otros:		
Observaciones:		

Aislamiento temporal en sala con tareas

Consiste en separa de la clase a un alumno que esté perturbando su desarrollo. Para ello, se desplaza al alumno, con tareas para realizar, a una sala (atendida por un profesor de guardia). El profesor receptor no sermonea; simplemente, recibe al alumno y adopta las precauciones necesarias para que éste realice efectivamente las tareas.

Cuando el desplazamiento del alumno se va a prolongar más de una clase, es conveniente contar con la autorización previa de los padres.

Petición de los padres al centro de atención a su hijo durante un tiempo suplementario para realización de tareas no realizadas

La recuperación del tiempo perdido es una consecuencia natural que se puede aplicar para casos graves de alteración de conducta o de negativismo frente al trabajo escolar, Tiene el inconveniente de alterar el horario habitual del alumno y de generar efectos secundarios negativos, por lo que se debe aplicar sólo cuando los padres están plenamente de acuerdo con la medida, con lo cual se les implica en el control de la conducta de sus hijos, al aparecer como los solicitantes de la intervención.

En ocasiones será suficiente anunciar la futura aplicación de la medida para conseguir un cambio en la conducta del alumno, sobre todo si se asocia a la estrategia de aplazamiento, comentada anteriormente.

Un modelo de petición de los padres al centro para que atienda al alumno por un período suplementario de tiempo puede ser el reflejado en la tabla 19.

Desplazamiento con tareas a una clase de edad muy distante

Hay ocasiones en que el desplazamiento del alumno a otra sala supone un problema, al no haber profesores de guardia disponibles en ese momento. Una alternativa que puede paliar esta dificultad es la de desplazar al alumno, con tareas, a una clase cuyos alumnos sean mucyo mayores o menores que él (por ejemplo, a un alumno de 2º de ESO, desplazarlo a una clase de 2º de Bachillerato), y que sea poco numerosa. Esta medida pretende evitar el efecto que el contexto suele ejercer sobre la conducta del alumno.

Tabla 19. Modelo de solicitud d atención durante un tiempo suplementario

Por la presente le ruego que atienda a mi hijo/a

_____ - durante una hora más (de _____ a _____ horas) para que realice las tareas no completadas durante el horario habitual de clases.

Firmado: _____

Expulsión de duración condicionada a la realización de tareas

La separación de un alumno del centro durante varios días debe ser una medida excepcional, aplicada por el Consejo Escolar o la omisión de Convivencia, previa instrucción de un expediente disciplinario. Sólo debería recurrirse a esta medida cuando se hayan dado estas condiciones:

- Se han intentado todo tipo de medidas y no han dado resultado.
- Hay riesgo de que la actitud del alumno acabe generando problemas mayores.
- E está perjudicando a otros alumnos en su rendimiento.
- Se está arrastrando a otros alumnos hacia conductas improcedentes.
- Se está deteriorando el clima de clase de forma importante.
- Se impide al profesor desarrollar la clase en condiciones adecuadas.

Esta medida extrema gana en efectividad cuando se introducen algunos matices en su aplicación:

- Se condiciona la duración de la sanción a la realización de una serie de tareas. Por ejemplo, una sanción de dos semanas de inasistencia a clase se puede reducir a una semana si ha realizado las tareas encomendadas en ese período y muestra una actitud sincera de cambio, con lo cual se da oportunidad al alumno de rectificar y a la familia de implicarse en la reducción de la sanción.
- Se procura implicar a los padres pidiéndoles que adopten alguna medida complementaria en casa que apoye las medidas que el centro haya tomado.
- Se recibe al alumno a la vuelta al centro y se mantiene una breve entrevista con él, al objeto de averiguar con qué actitud vuelve y qué intenciones tiene de cambiar su rumbo, La importancia de esta entrevista radica en la necesidad de disolver el posible resentimiento que pueda traer el alumno y convertirlo en intención de cambio, para lo cual conviene que la entrevista, además de breve, sea distendida y permita sustituir cuanto antes una relación autoridad sancionadora-alumno sancionado por otra basada en la empatía, la confianza y la intención de ayuda mutua.

“Espero que a partir de ahora todo vaya mejor y no haya más problemas. Te voy a ayudar para que así sea, pero espero que tú me ayudes a mí. ¿Te consideras capaz de conseguirlo?... Gracias”.

EL CLIMA DEL CENTRO

Lo que ocurre en la clase no se puede explicar sin tener en cuenta lo que sucede a su alrededor. El centro educativo como contexto inmediato, determina en alto grado las dinámicas que se producen en el aula, pero a su vez está inmerso en contextos más amplios que determinan el tipo de conductas que ocurren en el mismo (la ciudad, los amigos, los medios de comunicación, etc). La coherencia entre las pautas de actuación del

profesor dentro del aula y las normas generales del centro refuerzan la eficacia de la gestión de la convivencia.

Al hablar de resolución de conflictos, ya a pesar de habernos centrado en los procesos del aula, debemos contemplar algunas variables que, perteneciendo al ámbito de gestión del centro, tienen una marcada influencia en los procesos internos de la clase. Un ambiente facilitador de la convivencia en los espacios comunes del centro facilita a su vez la convivencia dentro del aula: unos pasillos llenos de papeles invitan a tirar papeles al suelo de clase... Por lo tanto, no podemos obviar algunos aspectos que determinan el clima del centro y que, en consecuencia, influyen en el clima de la clase. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- Tener claras las prioridades.
- Anticiparse a los problemas.
- Establecer normas eficaces.
- Derivar problemas que excedan del ámbito escolar.
- Implicar a las familias.

TENER CLARAS LAS PRIORIDADES

Hay una infinidad de decisiones a tomar en un centro educativo, todas convenientes, pero no todas igual de importantes. No se puede responder con la misma intensidad y dedicación a todos los requerimientos que se presentan cada día, por lo que hay que centrarse en algunas decisiones estratégicas que mejoren significativamente el clima del centro.

Ahora bien, ¿cómo determinar qué es lo prioritario? Se puede llevar a cabo de forma intuitiva mediante una valoración, pero hay otras formas más operativas y objetivas de hacerlo.

Vamos a ver aquí tres procedimientos para priorizar necesidades:

- Criterio de Kaufmann.
- Técnica de los tres procesos.
- Las ideas – guía.

Criterio de Kaufmann

Uno de los procedimientos para determinar prioridades es la aplicación del *criterio de Kaufmann* (citado en Zabala, 1995), consistente en comparar el costo de realización de una actuación en un problema dado con el costo de su olvido. Se tienen por tanto en cuenta dos variables:

- Coste de realización: Es la cantidad de esfuerzos y recursos que hay que invertir en un proceso. Depende de la cantidad de personas que se deben implicar, el tiempo de implicación de las mismas y la carga de trabajo que va a suponer. Teniendo en cuenta que la carga global de trabajo de los profesores de un centro es más o menos constante, concentrar los esfuerzos en una tarea costosa es obvio que va a restar atención a otros procesos. Empezar una tarea costosa de realizar sólo será rentable si el problema que se pretende resolver es absolutamente prioritario. En la tabla 20 se catalogan las medidas

atribuyéndoles tres posibles valores en cuanto a su coste de realización alto, medio y bajo.

- Coste de olvido: indica lo que supondría dejar el problema sin resolver. Hay aspectos del funcionamiento de un centro en que, a pesar de la conveniencia e abordar un problema, dejarlo sin resolver no afecta significativamente a la institución escolar al no tratarse de una cuestión crucial. La tabla 20 permite asignar a las actuaciones tres posibles valores en cuanto a su coste de olvido: alto, medio y bajo.

La comparación del coste de realización con el coste de olvido permite ubicar cada proceso dentro de un continuo que va desde los procesos prioritarios (de bajo coste de realización y alto coste de olvido) hasta los netamente desaconsejables (de algo coste de realización y bajo coste de olvido).

Una forma de aplicar el criterio de Kaufmann en un centro educativo es siguiendo las siguientes fases:

1. Lluvia de ideas. En una reunión colectiva (de Claustro, comisión, Consejo Escolar, Junta Directiva...) se hace una enumeración de los principales problemas del centro y de medidas posibles para resolverlos mediante una lluvia de ideas. En esta fase no se hace ningún tipo de valoración sobre la importancia de los problemas o sobre la eficacia de las medidas propuestas para solucionarlos.
2. Aplicación del criterio de Kaufmann. Para cada medida propuesta se compara el coste de realización (el esfuerzo que supondría llevarlo a la práctica) con el coste de olvido (lo que nos supondría dejar el problema sin resolver) y, de acuerdo con la valoración hecha, se ubica cada medida en una de las casillas de la tabla 20, según el siguiente criterio.
 - Celdas marcadas con un 1: contienen los procesos a abordar con absoluta prioridad y urgencia, por ser relativamente sencillos de acometer y resolver problemas de gran importancia.
 - Celdas marcadas con un 2: Procesos abordables cuanto antes, aunque no prioritarios.
 - Celdas marcadas con un 3: Procesos a tener en cuenta, siempre que se simplifiquen las estrategias a aplicar, para disminuir su coste de realización.
 - Celdas marcadas con 4,5 o 6: se trata de actuaciones tendentes a resolver problemas secundarios que, si se dejan sin resolver, no afectan significativamente al funcionamiento del centro. Sólo se deben acometer si los problemas prioritarios están resueltos.
3. Toma de decisiones. Se priorizan las intervenciones ubicadas en las casillas con un 1, seguidas de las marcadas con un 2 y así sucesivamente. Se posponen, hasta que los problemas prioritarios estén resueltos, las medidas ubicadas en las casillas 4, 5 y 6.

Tabla 20. *Priorización de necesidades según el criterio de Kaufmann*

Coste de olvido				
Coste de realización		Alto	Medio	Bajo
	Alto	2	3	6
	Medio	1	3	5
	Bajo	1	2	4

Técnica de los tres procesos

Mediante una breve encuesta, se pide a los miembros de un colectivo (Claustro, padres, Consejo Escolar, alumnos), que manifiesten:

- Tres procesos que funcionan bien en el centro.
- Tres procesos que funcionan deficientemente.
- Tres propuestas de mejora.

Realizado el resumen de las consultas, se mantienen los procesos que la mayoría valora bien, se rectifican los valorados negativamente y se intentan llevar a cabo las propuestas de mejora, si se consideran adecuadas.

Este procedimiento tiene la ventaja de su simplicidad y economía, y es especialmente útil para dar los pasos iniciales a la hora de acometer procesos de mejora institucional, siendo una técnica que, a pesar de su sencillez de aplicación, permite detectar con aceptable fiabilidad las virtudes y defectos más reseñables de un centro, aunque debe complementarse con otros procedimientos más amplios y rigurosos.

Las ideas-guía

Las ideas-guía son los conceptos fundamentales que orientan todas las actuaciones de un centro educativo hacia la consecución de sus fines y determinan el clima del mismo.

Las ideas-guía se pueden referir a:

- Grandes propósitos: fines y objetivos prioritarios a conseguir.
- Principios a seguir.
- Conductas colectivas estratégicas y fundamentales.

Las ideas-guía se deben plasmar en una pocas frases que permitan distinguir claramente las intenciones reflejadas en ellas y las actuaciones requeridas para que se alcancen.

Inspirada esta estrategia en la filosofía del trabajo por objetivos, pero aplicada de manera más informal y sobre todo sencilla, tiene también relación con las ideas subyacentes en el *diagrama de Pareto*, que afirma

que el 20% de las causas resuelve el 80% de los problemas, si el 20% de causas son las más relevantes.

Algunos ejemplos de ideas-guía pueden ser:

- Qué todos los profesores hagan las guardias adecuadamente.
- Que no haya alumnos en los pasillos en horas de clase.
- Que el centro mantenga contactos regulares con todas las familias.
- Reducir los índices de fracaso escolar.
- Reducir las faltas de respeto al 0%.