

GESTIÓN EFICAZ DEL AULA Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Ángel R. Calvo Rodríguez*

1. ¿Qué es la gestión eficaz de aula?

Por gestión eficaz del aula entendemos el conjunto de acciones realizadas por el profesorado que están dirigidas a facilitar la consecución de los fines educativos que se encomiendan a la institución escolar.

Se pueden identificar acciones de carácter preventivo o paliativo. Las actuaciones preventivas están dirigidas a crear condiciones que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Son actividades de este tipo la selección adecuada de objetivos y contenidos, la elección de una metodología apropiada, la organización efectiva de elementos personales y materiales, y la creación de un ambiente psicosocial seguro y agradable.

Las actuaciones paliativas son aquellas que se ponen en funcionamiento una vez que se han iniciado comportamientos que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje, y están dirigidas a reestablecer las condiciones que permitan enseñar y aprender.

2. Gestión eficaz: Actuaciones preventivas

2.1. Selección de objetivos y contenidos y su relación con la gestión eficaz del aula.

Un aspecto fundamental para gestionar eficazmente el aula es tener una idea precisa de los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos; de esta forma se pueden coordinar todas las actuaciones para que los escolares consigan el desarrollo previsto. Así pues, consideramos que la primera medida de gestión eficaz del aula consiste en hacer explícitos los objetivos que se pretenden alcanzar y, en función de esos objetivos, se tomarán decisiones sobre los contenidos más apropiados en cada caso.

Tener claridad sobre los objetivos a conseguir facilita que el profesor atienda selectivamente a las tareas dirigidas a conseguir esos objetivos y, de este modo, pueda incrementar el tiempo dedicado a las mismas. Este aspecto es especialmente relevante si se considera que las investigaciones realizadas sobre el mayor o menor éxito de diferentes grupos escolares (véase, Bennett, 1986) muestran que el factor “tiempo de estudio dedicado por los alumnos” puede explicar las diferencias de rendimiento entre ellos, en el sentido de que los centros que maximizan el tiempo de estudio obtienen los mejores resultados.

2.2. Influencia de la metodología y la organización en la gestión eficaz del aula.

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia. arcr@cop.es

Aunque se ha divulgado la idea de que los alumnos pueden aprender sin esfuerzo, entendemos que el aprendizaje escolar implica sistematización, repetición y mantenimiento de la atención hacia el objeto de estudio. Esto es, para aprender se requiere que el aprendiz despliegue una cantidad considerable de esfuerzo para atender y comprender, y mantenga esa actitud durante el tiempo.

Los requerimientos cognitivos anteriores pueden verse favorecidos siempre que el profesor utilice una metodología apropiada. En este sentido, se han identificado los siguientes comportamientos que ayudan a que el escolar aprenda:

- a. *Que el alumno conozca los objetivos de estudio.* Se ha puesto de manifiesto la utilidad de informar al alumno de forma comprensible sobre lo que aprenderá y sobre la funcionalidad de ese aprendizaje. Por ello, antes de iniciar la enseñanza se recomienda informar a los alumnos de los objetivos que se persiguen; presentar a los alumnos los nuevos contenidos y/o habilidades que aprenderán propiciando una visión global de esos contenidos, y mostrar organizadores previos de los mismos (Brophy y Good, 1986).
- b. *Que los contenidos de aprendizaje se relacionen con los conocimientos previos del alumno.* Este principio, que es asumido ampliamente por el profesorado, debería implicar la valoración de las habilidades y conocimientos necesarios para adquirir el contenido nuevo, y la revisión de los aprendizajes del alumno por si es necesario incluir la enseñanza de alguno de esos prerrequisitos.
- c. *Que se presenten los contenidos teniendo en cuenta el modo en que se produce el proceso de aprendizaje.* Se ha mostrado que la forma de presentar los contenidos nuevos tiene una influencia considerable en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Rosenhine y Stevens (1986) plantean que los contenidos deben presentarse en pequeños pasos y con ritmo rápido, señalando los puntos principales, proporcionando demostraciones y modelos, e intercalando preguntas durante la exposición para verificar la comprensión.

Las preguntas deben estar formuladas de modo claro y el profesor debe asegurarse de que el alumno las entiende. Es aconsejable tener cuidado al seleccionar a los alumnos que deben responder; especialmente conviene evitar que algunos alumnos acaparen todas las respuestas y que se inhiban aquellos que frecuentemente tienden eludir la tarea.

Las respuestas que den los alumnos serán utilizadas para analizar sus conocimientos previos; para comprobar su nivel de aprendizaje; para dar oportunidad de que organicen sus conocimientos, y para que ellos mismos conozcan su propio aprendizaje. En función de las respuestas, el profesor dará instrucciones y ejemplos más detallados aunque puedan ser redundantes; presentará nuevas situaciones problemáticas y nuevos contenidos, etc.

La reacción del profesor ante las contestaciones de los alumnos tiene una influencia considerable en el aprendizaje. Brophy y Good, (1986) señalan los siguientes aspectos que son especialmente relevantes:

- *El tiempo de espera tras la pregunta.* Dependiendo de la dificultad de la pregunta, conviene que el profesor deje un tiempo (cinco a quince segundos aproximadamente) desde que hace la pregunta hasta que solicita la respuesta. Este tiempo debe permitir que el alumno pueda recordar y organizar sus conocimientos.
- *Dar feed-back abierto después de cada respuesta.* Esta información variará en función de la naturaleza de la respuesta. Por ejemplo, se puede asentir con la cabeza, expresar acuerdo verbal (decir “sí”, “correcto”, etc.), repetir la respuesta, etc., ante las respuestas correctas. Si la respuesta es parcialmente incorrecta es adecuado confirmar la parte correcta, y ayudar hasta lograr una respuesta totalmente correcta. Cuando la respuesta es totalmente incorrecta resulta conveniente explicar por qué es incorrecta y qué podría haber hecho el alumno para llegar a la respuesta correcta. En cualquier caso, siempre que no exista una respuesta totalmente correcta, se aconseja que el profesor, antes de facilitar la corrección, cambie la estructura de la pregunta por si no era suficientemente clara. Habrá que mantener este mismo tipo de conducta cuando el alumno pretenda eludir cualquier tipo de contestación.
- *Evitar la crítica personal ante respuestas erróneas y, ante respuestas correctas, usar la alabanza con moderación.*

En cuanto al ritmo en el que conviene presentar los contenidos, Tobin (1980) y Tobin y Capie (1982), señalan que un ritmo rápido, con presentaciones breves, y dar oportunidades de práctica al alumno es adecuado en los primeros niveles de enseñanza porque facilita la atención del alumno y permite detectar fallos en la comprensión desde el primer momento.

Brophy y Good (1986) recomiendan que el profesor muestre la transición entre los diferentes contenidos y llame la atención sobre las ideas principales, resuma la información y revise al final las ideas básicas

- Que se practique con los contenidos que se han presentado y, si es necesario, que se vuelvan a enseñar.* Para aprender es necesario que el alumno practique con los conocimientos nuevos. En este sentido, Rosenhine y Stevens (1986) plantean la realización de “ejercicios de práctica supervisada” para favorecer la comprensión, la retención y la transformación del conocimiento presentado. Esas actividades consisten en tareas que el alumno realiza bajo la supervisión del profesor, que comprueba la comprensión del alumno a través de preguntas sobre los contenidos más relevantes. Durante esta práctica el profesor procura siempre que el alumno responda; por ello, si es necesario, dará pistas adicionales¹ que faciliten esa respuesta.
- Que se facilite la posibilidad de que el alumno asuma la responsabilidad sobre su aprendizaje.* Esa actitud se favorece cuando, como se ha señalado anteriormente, se informa sobre los objetivos a conseguir,

¹ Simplifica la pregunta, da pistas, revisa los pasos que el alumno ha dado, explica, etc.

sobre la funcionalidad de los aprendizajes que van a realizar, etc. También se puede incrementar la responsabilidad del alumno en la realización de sus aprendizajes a través del ejercicio de “actividades de práctica independiente”. Mediante estas actividades se realizan tareas similares a las de práctica supervisada pero, en esta ocasión, los propios alumnos deben ir controlando su trabajo, aunque se advierte que los resultados serán examinados por el profesor posteriormente. Estas actividades favorecen los procesos relacionados con la personalización y control del propio aprendizaje. Con su uso se facilita que el alumno se habitúe a efectuar el trabajo de forma responsable e independiente, y aprenda procedimientos para comprobar que conoce realmente lo que se espera de él y el trabajo que debe realizar. Así mismo permite que aprenda y practique distintas posibilidades de obtención de ayuda, y controle las actividades que realiza.

Rosenhine y Stevens (1986) señalan además, la necesidad de realizar revisiones semanales y mensuales de los contenidos aprendidos, y la reenseñanza de aquellos aspectos que aparecen en las pruebas como insuficientemente alcanzados. Estas actividades facilitan la evaluación de los contenidos aprendidos y la transferencia de los mismos a otras situaciones.

- f. *Que se planifique para mantener la atención.* La atención es una capacidad limitada; además, cuando una misma actividad (o actividades similares) se realizan durante un tiempo excesivamente prolongado aparece la fatiga y decae la capacidad para atender y, por lo tanto, para aprender. Una forma de incrementar el tiempo real dedicado al aprendizaje consiste en planificar las actividades de manera que eviten esa fatiga. Esta planificación debería considerar :
- La alternancia entre actividades que impliquen tipos de procesamiento diferente. Por ejemplo, resolver problemas en matemáticas y después en física, fatigará más al alumno que si a una de esas tareas sigue otra diferente.
 - La alternancia de contenidos. Por ejemplo, si se han estado desarrollando contenidos conceptuales en una materia, es posible que los alumnos sean más receptivos para trabajar sobre contenidos actitudinales o procedimentales en la materia siguiente.
 - Alternancia de agrupamientos. Aunque no se dispone de resultados que informan con certeza sobre el efecto del tipo de agrupamiento sobre el aprendizaje, los datos indican una tendencia en la que parece observarse un mayor rendimiento cuando los alumnos trabajan de forma individual en actividades de recepción de información para iniciar nuevos aprendizajes. Después de una actividad individual en la que los alumnos han tenido que estar en silencio, se puede introducir una actividad en la que los alumnos deben cooperar para encontrar la solución a problemas que se plantean. También en las tareas de práctica supervisada e independiente parece pertinente combinar las actividades individuales con las de pequeño grupo para aumentar la capacidad atencional y potenciar la habilidad de los alumnos de evaluar su

aprendizaje en un contexto grupal. No obstante, sea cual sea la modalidad de agrupamiento es necesario que el profesor tenga fácil acceso a los alumnos de manera que pueda controlar la actividad que están realizando.

g. *Que se cuiden los periodos de transición entre actividades.* Estos periodos son los que transcurren desde que finaliza una tarea y comienza la que estaba programada a continuación. Durante las transiciones disminuye la atención del alumno (aspecto que no habría que considerar como especialmente negativo ya que es una forma de relajar la tensión acumulada durante el periodo anterior), pero estos periodos de tiempo son especialmente proclives para que se inicien conductas desatentas y disruptivas. Para disminuir ese efecto negativo, el profesor eficaz procura que las transiciones entre actividades se produzcan de manera rápida. Las investigaciones de Kounin (1970) muestran que cuanto más rápido y uniforme es el movimiento de unas actividades a otras, se produce más atención del alumno hacia el trabajo académico y menos conductas irregulares. En estas investigaciones se identificaron una serie de conductas del profesor que enlentecen las transiciones y, en consecuencia, pueden hacer que disminuya la atención de los alumnos:

- *“Idas y venidas”.* Se producen cuando el profesor termina una actividad y, cuando está iniciada la siguiente, vuelve la atención de los alumnos hacia la tarea que se había concluido.
- *“Fragmentaciones innecesarias”.* Tienen lugar cuando el profesor divide excesivamente una actividad que podría tener entidad propia. Por ejemplo, en lugar de comunicar a los alumnos “abrid el libro... por la página...”, da órdenes atomizadas y con pausas entre ellas: “cerrad el libro...” “guardad el libro...” “sacad el libro...” “abridlo por la página...”.
- *“Abandono de la tarea”.* Esta conducta sucede cuando el profesor, una vez iniciada la actividad, reacciona ante cualquier evento (no necesariamente disruptivo) y centra la atención de los alumnos sobre ese hecho. Por ejemplo, indica que está lloviendo, que es el cumpleaños de..., etc.
- *“Insistencia exagerada en un tema”.* Tiene lugar cuando el profesor insiste en dar explicaciones sobre un determinado aspecto mucho más allá de lo que los alumnos necesitan.

Para realizar las transiciones de manera rápida el profesor señala el final de la actividad y el comienzo de la siguiente, reorienta la atención de los alumnos hacia la nueva actividad y comienza su desarrollo. Este no es un proceso sencillo y requiere que el profesor, especialmente al comienzo del curso, enseñe a los alumnos cómo deben actuar durante las transiciones. Por ejemplo, el lugar donde deben estar en cada actividad, enseñarles a desplazarse sin hacer ruidos innecesarios, a colocar el material colectivo de manera ordenada, etc.

h. *Que se detecten las primeras conductas desatentas y se actúe para evitar su aumento.* A pesar de los intentos del profesor para facilitar la

atención de los alumnos, es posible que surjan dificultades para mantener el interés en la realización de las tareas. Estas situaciones las puede detectar el profesor a través del incremento de pequeños movimientos en el grupo de alumnos (miradas hacia las ventanas, miradas a otros compañeros, caídas de objetos al suelo, incremento sin razón aparente del número de errores, etc.).

Cuando el profesor eficaz detecta el incremento de conductas de ese tipo, no continúa la actividad en curso ya que provocaría el aumento de tales comportamientos o de su intensidad (contexto propicio para la aparición de conductas disruptivas de carácter más grave). En estas situaciones conviene detener la actividad que se estaba realizando (sin que los alumnos lleguen a conocer la razón de tal detención), e introducir tareas en las que se modifica sustancialmente el contenido, el tipo y el espacio físico en el que se desarrolla.

- i. *Que el mobiliario y el material de la clase permanezca organizado.* En la gestión eficaz del aula no podemos olvidar el aspecto físico, especialmente aquel que puede ser modificado fácilmente: la disposición del mobiliario, y el lugar donde se sitúen los alumnos y el profesor. Otros como el tipo de construcción o la densidad de alumnos por aula², son responsabilidad de la dirección del centro o de la administración educativa.

La disposición del aula debe permitir que todos los alumnos puedan atender y que el profesor pueda controlar la atención de los alumnos, verificar su progreso y prestar ayuda en caso necesario. Las investigaciones de Weinstein (1979) muestran que la disposición clásica en la que los alumnos están en el centro del aula y frente al profesor, mejora la participación y el rendimiento. Entendemos que cuando se realizan tareas para toda el aula (el profesor explica, evalúa conocimientos previos, etc.) esa ubicación facilita que el profesor pueda controlar la atención de los alumnos y recibir el feedback sobre la comprensión de la información que suministra.

Cuando los alumnos realizan tareas individuales, situarlos de esa forma y en mesas separadas, permite al profesor acercarse fácilmente a los alumnos para supervisar sus trabajos y ofrecer ayuda en caso necesario.

2.3. La existencia de un ambiente psicosocial seguro, predecible y agradable y su relación con la gestión eficaz.

En la escuela se deben armonizar las necesidades del grupo, que están reguladas por medio de normas de convivencia, con las necesidades individuales de cada alumno. Muchas de las normas de la escuela son comunes a las de otros grupos sociales ya que están dirigidas a establecer relaciones respetuosas y ajustadas; pero en la escuela existe el objetivo concreto de que los alumnos consigan unos aprendizajes, y esa necesidad

² Las investigaciones de Shapiro (1975) y Silverstein (1979), indican que el aumento de densidad de las clases incrementa las distracciones y la agresividad entre los compañeros.

obliga a que se establezcan otras normas complementarias que faciliten la realización de actividades de aprendizaje.

Además de esas normas que faciliten unas relaciones respetuosas y unas condiciones que favorezcan el aprendizaje, es necesario promover un ambiente psicosocial agradable (basado en relaciones de amistad y colaboración), y unas condiciones que permitan el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

2.3.1. Establecimiento de normas

Los alumnos tienden a comportarse en el centro utilizando aquellas formas de relación aprendidas en el entorno familiar. En algunos casos, esas conductas son insuficientes para mantener una relación no conflictiva, por lo tanto, es preciso que adquieran otros hábitos de conducta que recojan la consideración y el respeto de los derechos, intereses y necesidades de los compañeros y del profesorado. Estos comportamientos, plasmados en normas de convivencia, tienen que hacerse totalmente explícitos y su consecución deberá figurar entre los objetivos educativos del aula.

Para favorecer que las normas de convivencia sean incorporadas al repertorio de conductas de los alumnos es recomendable que sean ellos mismos los que participen en su elaboración. Se pretende que, a través de ese proceso de construcción, lleguen a considerar las normas como algo propio y no como una imposición externa y arbitraria. Además, el mismo proceso de elaboración de normas favorece la creación de un adecuado clima de convivencia y facilita la regulación de los problemas de comportamiento en el ámbito escolar.

En el caso de que los centros hayan establecido esta dinámica no es necesario repetir el procedimiento cada curso; no obstante, resulta adecuado realizar una adaptación de esas normas para cada grupo aula. En este caso, se pueden discutir en sesiones de tutoría cada uno de los problemas que les afectan, exponer las causas que los originan, las medidas preventivas y sancionadoras que creen adecuadas, etc.

Se procurará que las normas recogidas sean pocas, claras, simples y formuladas positivamente. Por ejemplo: Escuchamos con atención cuando hablan los otros; Permanecemos en silencio cuando hacemos un trabajo individual, etc.).

2.3.2. Habilidades del profesor que facilitan el aprendizaje.

Por habilidades del profesor que facilitan el aprendizaje entendemos todas aquellas conductas que aparecen de forma paralela a las actividades de enseñanza, y que facilitan que se produzca ese proceso en la medida en que previenen la aparición de comportamientos desatentos y disruptivos. Se han identificado las siguientes conductas del profesor que actúan como facilitadores del aprendizaje:

- a) *La capacidad del profesor para ejercer dominio y control* (Kounin, 1970). Esta capacidad se refiere a la habilidad del profesor para comunicar a los alumnos que conoce lo que en cada momento sucede en el aula. Existen dos tipos de conductas que pueden mostrar a los alumnos que el profesor no controla lo que sucede en clase: equivocarse al identificar a un alumno

perturbador, y no elegir el momento adecuado para detener un comportamiento inadecuado.

En el primer caso, si el profesor no tiene posibilidad de identificar con exactitud al alumno que ha tenido el comportamiento inadecuado, es recomendable que realice una mirada general y silenciosa hacia el sector en el que se ha producido la conducta perturbadora sin nombrar a nadie (Brooks, 1985; Everton y Emmer, 1982), y haga un ligero gesto de desaprobación.

En relación a la elección del momento adecuado para intervenir ante los comportamientos perturbadores, se ha identificado que los profesores eficaces controlan las conductas disruptivas desde que se inician y, de esta manera, evitan que esa conducta se generalice al resto de alumnos (Emmer, Everton y Anderson, 1980).

b) *La capacidad del profesor para mantener el “alerta de grupo” (Kounin, 1970).* Se trata de que el profesor mantenga la atención de todos los alumnos mientras él aporta información o mientras otros alumnos están interviniendo. Esta actitud de alerta se puede mantener:

- Informando previamente de la dificultad de la tarea que se va a realizar y de la exigencia de la máxima concentración.
- Formulando preguntas sobre los contenidos que se están trabajando, sin identificar previamente el destinatario de tales preguntas.
- Pidiendo a los alumnos que indiquen (según los procedimientos establecidos) cuando se produzca algún error que intencionadamente el profesor introducirá.
- Pidiendo que estén atentos para completar la información que esté aportando algún compañero, etc.

Para que la “alerta de grupo” sea efectiva el profesor deberá tener especial cuidado en variar aleatoriamente los alumnos que son objeto de sus preguntas.

c) *La capacidad para realizar de forma simultánea la actividad de enseñanza y el control del comportamiento.* Se trata de que el profesor, sin interrumpir la actividad de enseñanza, reduzca la conducta disruptiva sin centrar la atención de los alumnos sobre aquella conducta. Esta capacidad requiere que el profesor discrimine las conductas disruptivas sobre las que debe intervenir, de otras que se extinguen rápidamente sin su intervención.

Existen distintas estrategias que permiten al profesor controlar el comportamiento de los alumnos y realizar las tareas de enseñanza. Por ejemplo:

- Imponer rutinas organizativas:
 - Que los alumnos entren en el aula de manera ordenada y en presencia del profesor.
 - Establecer un eficaz sistema de señales para mostrar que deben callar y permanecer en sus sitios porque se va a comenzar una actividad. Se

puede implicar en este sistema de señales a los líderes positivos y a los alumnos que tienen problemas de comportamiento.

- No empezar a hablar hasta que todos están en silencio.
 - Tener el desarrollo de la actividad totalmente preparada para evitar que se produzcan momentos en los que los alumnos, especialmente los disruptivos no tengan nada que hacer. Por ejemplo, se puede encargar a uno de estos alumnos que reparta trabajos a otros compañeros, que busque material complementario, etc.
 - Mantener a los alumnos realizando en todo momento actividades cuya ejecución puedan llevar a cabo.
 - Colocarse en un lugar del aula donde observe a toda la clase y controlar si los alumnos realizan la tarea, si la participación es la prevista o si el comportamiento es correcto. Si se dan paseos por el aula se procurará variar la mirada a distintos sitios.
 - Evitar dar la espalda a los alumnos durante las explicaciones.
 - Controlar la aparición de síntomas de cansancio o fatiga atencional, falta de comprensión de lo que se explica, etc.
 - Mostrar firmeza y seguridad en las decisiones que se adopten. Se evitará tomar decisiones improvisadas.
 - Utilizar sistemáticamente determinados formalismos en la relación con los alumnos (“por favor”, “gracias”, etc.).
 - Tratar con respeto a los alumnos y no realizar comentarios irónicos sobre su aspecto (pelo, ropa, etc.), trabajo, etc.
- d) *La capacidad del profesor para ser percibido por los alumnos como una persona cercana, creíble e interesada por ellos.* Para conseguir este estatus el profesor deberá favorecer la comunicación con el alumno y, a partir de ella, hará que el alumno comprenda las necesidades que impone la situación de aprendizaje (especialmente si presenta dificultades para realizarlo), la necesidad de colaborar con los compañeros, los perjuicios que se ocasionan (en él y en el resto de la comunidad educativa) cuando se contravienen las normas, etc. En entrevistas individuales es aconsejable que el tutor aborde las siguientes cuestiones:
- Conocer qué piensa el alumno sobre la escuela, sus perspectivas de futuro escolar y laboral, sus dificultades para seguir el ritmo de las tareas escolares, etc.
 - Conocer qué piensa el alumno sobre sus conductas disruptivas, qué efecto cree que tienen esas conductas sobre sus compañeros, etc.
 - Conocer qué percepción tiene de sus compañeros, tanto en grupo como considerados individualmente (esta información puede ser de utilidad al tutor si decide formar grupos cooperativos).
 - Conocer qué piensa sobre la percepción que sus compañeros tienen de él.
 - Acercarse al conocimiento del entorno familiar y social del alumno. (esta información tendrá especial relevancia para encontrar qué

personas del entorno próximo del alumno pueden actuar como mediadores en el caso de que se plantee un conflicto).

Se trata, en definitiva, de que la relación educativa se aborde desde el conocimiento de determinadas las variables personales de los alumnos que pueden condicionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

e) *La capacidad del profesor para conocer el efecto de sus expectativas sobre los alumnos y de modificarlas en caso necesario.* Las expectativas del profesor sobre sus alumnos son inferencias que hace sobre el previsible rendimiento de cada uno de ellos. Los profesores eficaces mantienen altas expectativas sobre el rendimiento del alumno y, como muestra Rosenthal (1974), tener esas altas expectativas hace que mejoren los resultados de los alumnos. Lamentablemente también sucede el efecto contrario; los profesores que tienen bajas expectativas sobre determinados alumnos, a los que consideran menos hábiles, provocan que tengan peores resultados. Good y Weinstein (1986) indican el proceso sobre cómo funcionan las expectativas del profesor:

- El profesor espera una conducta y un rendimiento determinados de cada uno de los alumnos.
- En función de esas expectativas, el profesor se comporta de manera diferente con los alumnos. Con aquellos sobre los que tiene bajas expectativas, interactúa menos; cuando les formula preguntas, espera menos tiempo para que respondan; da menos tiempo para que corrijan sus errores, y tiene interacciones de forma más privada. Es frecuente que estos alumnos reciban más críticas por sus errores, que alabanzas por sus éxitos.
- Este trato diferenciado incidirá en el autoconcepto del alumno, en su motivación para el aprendizaje y en sus aspiraciones. Si el trato es constante, y si los alumnos no cambian, se irá conformando el rendimiento y la conducta de estos: los alumnos sobre los que existen elevadas expectativas serán conducidos hacia niveles altos, mientras que los alumnos hacia los que se tiene pobres expectativas irán disminuyendo sus ejecuciones.
- Con el tiempo, el rendimiento y la conducta de los alumnos se irán ajustando cada vez más al tipo de actuación que originalmente se esperaba de ellos.

3. Gestión eficaz: Actuaciones paliativas

Las actuaciones preventivas señaladas anteriormente no eliminan la posibilidad de que determinados alumnos puedan transgredir las normas de convivencia establecidas. Cuando se llega a esta situación el profesor debe poner en funcionamiento determinadas actuaciones para detener e impedir que esas conductas se repitan.

El tipo de actuación dependerá fundamentalmente del momento en que esas conductas se producen, del efecto que tienen sobre el resto de alumnos, y de las consecuencias que sobre el grupo puede tener la actuación del profesor.

- a) La actuación del profesor cuando la conducta disruptiva no llega a interrumpir la marcha de la clase.

Si la conducta inadecua no interfiere significativamente el proceso de enseñanza del resto de alumnos, se podrá realizar una intervención indirecta dirigida a extinguir ese comportamiento siguiendo alguna de las siguientes estrategias:

- Una simple mirada (sin actitud agresiva) hacia el alumno perturbador.
- Aproximarse paulatinamente al alumno que está mostrando el mal comportamiento sin mirarlo directamente.
- Situarse a las espaldas del alumno perturbador, pero no inmediatamente detrás.
- Utilizar signos no verbales tales como llevarse el dedo a los labios o indicar con la mano “calma”.
- Situarse cerca del alumno y formularle alguna pregunta relacionada con la tarea que debería estar realizando. Por ejemplo: “¿Has entendido la tarea?” “¿Tienes alguna dificultad?”, etc.
- Reorientar al sujeto desde la conducta inadecuada. Esta reorientación consiste en acercarse al alumno, llamarle por su nombre, recordarle lo que debería estar haciendo y la norma que está contraviniendo. Esta comunicación ha de ser firme pero controlada, evitando amenazar, y conviene llevarla a cabo cuando el profesor no está desarrollando una actividad directa con el grupo.
- Si el profesor observa que varios alumnos mantienen una conducta irregular, puede reorientar esa conducta sin necesidad de interrumpir la actividad que está desarrollando. Emmer (1987) aconseja que se utilicen comentarios que centren la atención de todos los alumnos. Por ejemplo, se pueden utilizar expresiones del siguiente tipo:

“Mirad todos la página...”

“Mirad todos a la pizarra. ¿Cuál es el siguiente paso?”

“Veo unos compañeros que están haciendo un buen trabajo”.

“Esperamos a que todos atiendan”.

“Mirad un momento...”

- b) La actuación del profesor cuando la conducta disruptiva provoca la falta de atención continuada de los alumnos.

Si la conducta inadecua interfiere significativamente el proceso de enseñanza se intervendrá para acabar con esa situación de forma rápida, de modo que se evite el aumento del conflicto y que los compañeros presencien un enfrentamiento entre el alumno disruptivo y el profesor.

Describir una forma concreta de actuación ante una conducta de este tipo no es útil ya que mínimas variables circunstanciales o personales pueden hacer inviable el modelo de conducta propuesto. Por ello, se enumeran algunos aspectos que se pueden considerar cuando se actúe en estas situaciones

- *Con la actuación disruptiva el alumno frecuentemente pretende obtener la atención del profesor y de los compañeros y, especialmente, quiere ostentar un papel de dominio en el grupo.*

Esta consideración aconseja la conveniencia de evitar un enfrentamiento explícito con el alumno delante del resto de compañeros. Esto es, se trata de evitar situaciones en las que el profesor de una orden directa (Por ejemplo, “¡Sal de clase!”), y el alumno se pueda negar abiertamente a realizarla.

En una situación de enfrentamiento directo es frecuente el profesor carezca de recursos que puedan ser aplicables en el contexto escolar para obligar al alumno a cumplir lo que ha ordenado. Por lo tanto, existen muchas posibilidades de que el alumno salga “vencedor” del conflicto planteado (no sale de clase) y se pueden generar, al menos, tres consecuencias indeseables:

- El alumno disruptivo aprende que puede retar al profesor y salir ganador.
- Los alumnos observadores aprenden un modo de comportamiento inadecuado que puede dar poder y estatus en el grupo, y que la autoridad del profesor se puede contestar siempre que se llegue a un nivel alto de enfrentamiento.
- El profesor verá menoscabado su liderazgo dentro del grupo y, puede desarrollar una actitud de rechazo hacia ese alumno o incluso hacia el grupo.

Como alternativa al enfrentamiento planteamos la conveniencia de que el profesor de muestras al alumno de estar atento a su situación personal. Esta información no se dará como si conociese con exactitud lo que el alumno piensa o siente (evitará mostrarse como un “experto distante”), sino que realizará algún comentario que pueda sugerir al alumno la idea de que el profesor se interesa por él. Puede comenzar diciendo: *“Es posible que te encuentres (a disgusto, enfadado, molesto, cansado, aburrido, etc.) por tener que venir al centro. Si quieres puedes salir de clase y después hablamos sobre lo que te gustaría hacer en el instituto o cuando salgas de él.”*

Ante esta actitud del profesor es frecuente que el alumno cese con su conducta disruptiva y permanezca en clase. Si opta por salir de clase, el profesor puede hacer algún gesto o comentario relacionado con la autorización de esa salida, y le recordará (cuidando la entonación) que hablarán al finalizar la clase.

En algunos casos puede suceder que el alumno se dirija al profesor (usando diferentes tonos: altanero, pasota, iracundo, etc.) renunciando a cualquier tipo de ayuda. En estas ocasiones conviene que el profesor demore su respuesta unos instantes y, posteriormente, haga algún comentario del tipo siguiente: *“Es muy posible que ahora no necesites nada del centro. De todos modos, si en otro momento te podemos ayudar puedes contar con nosotros”.*

Hay ocasiones en las que la situación conflictiva se origina porque el alumno realiza comentarios jocosos sobre la enseñanza que se está impartiendo o sobre el propio profesor, con el fin de herirlo personalmente. Conviene recordar que la reacción de mostrar enfado, ira o daño, da información a los alumnos de aspectos en los que es vulnerable. Por ello, se recomienda pensar en la necesidad de enmascarar el sentimiento de enfado o daño, dejar pasar unos instantes antes de contestar y considerar la conveniencia de que la respuesta incluya alguna de la información que el alumno dio. Por ejemplo, si el alumno llamó gordo al profesor. La respuesta puede contener parte de esa información y un mensaje educativo: *“Si, la verdad es que estoy algo gordo. No es bueno tener kilos demás...”*

Si el insulto no tiene relación con la apariencia del profesor, se le puede decir alguna expresión tal como: *“Seguro que tienes razones para pensar así. Es tu pensamiento y todos tenemos la libertad de expresar lo que pensamos”*. En ningún caso se utilizará un tono irónico ni se terminará la frase en forma interrogativa ya que, de hacerlo, estaremos dando el turno de palabra al alumno para que nos conteste.

- *Cuando se produce un comportamiento considerablemente disruptivo es frecuente que el alumno se encuentre alterado emocionalmente.*

Bajo esa condición es muy posible que interprete como una agresión muchas conductas que no tienen esa intención. Por ello consideramos que puede resultar conveniente controlar las siguientes variables:

- Dirigirse al alumno utilizando un volumen bajo, un tono de voz grave, y hablar de forma pausada.
- Mantener una distancia corporal aproximada entre 120 y 130 centímetros.
- Establecer contacto ocular con el alumno pero no mantener la mirada fijamente a los ojos sino mirar alternativamente a los ojos, y a la mitad superior de la cara.
- Mantener dentro de lo posible una expresión facial que pueda ser entendida como “comprensiva”, y que esté libre de emociones relacionadas con tristeza, enfado, ira, miedo o desprecio.
- Evitar sonreír ya que la sonrisa puede ser interpretada como un ataque directo.
- Evitar hacer gestos rápidos con las manos.

- *Es posible que haya se haya formado un grupo disruptivo liderado por un alumno que suele desencadenar el comportamiento inadecuado.*

Si se ha detectado la presencia de dos o tres compañeros que apoyan al alumno disruptivo, se puede desviar la atención de aquellos dándoles encargos específicos para que realicen en ese momento dentro o fuera del aula.

En todos los casos, una vez finalizada la clase, el profesor debe entrevistarse con el alumno y decidir sobre las medidas a utilizar.

4. La organización del centro para mejorar la gestión ante las conductas disruptivas.

Es conveniente desarrollar un modo de actuación ante las conductas problemáticas que sea común a todo el centro. En este sentido se propone que cualquier profesor informe sistemáticamente de las conductas disruptivas que se hayan producido en su aula; que se proceda al análisis de las mismas, que y se tomen decisiones sobre las actuaciones más adecuadas para extinguir esas conductas. Este proceso puede incluir las siguientes actuaciones:

- a. Comunicación inmediata al Tutor del alumno (que coordinará todas las actuaciones posteriores) y al Jefe de Estudios de las conductas disruptivas que se observen.
- b. Traslado de esta información al resto de profesores para que observen si en sus clases se producen ese tipo de conductas.
- c. Reunión del equipo de profesores para valorar la situación. En esta reunión se distinguirán las siguientes fases:
 - 1ª. El profesor que comunicó el incidente proporcionará la descripción detallada de los hechos. Esta información debería incluir³:
 - Contexto del aula: asignatura que se impartía, momento de la sesión, lugar específico, etc.
 - Personas significativas⁴ que participan en la situación.
 - Interacciones que estas personas tienen con ese alumno, cómo surgen y hasta qué punto parecen haber provocado la conducta⁵.
 - La descripción de la conducta problemática y una reflexión sobre las habilidades que el alumno pone en práctica (o carece) en esa situación.
 - La percepción que tiene el profesor sobre la imagen que intenta dar el alumno cuando actúa de esa manera.
 - Una estimación sobre la finalidad de la conducta problemática basada en lo que parece ganar o perder el alumno cuando actúa de esa manera.
 - 2ª. Todos los profesores informan del comportamiento de ese alumno en sus clases.
 - 3ª. Análisis de la situación en las distintas asignaturas, con distintos profesores y en distintos ámbitos. Se trata de conocer aquellos aspectos que parecen estar relacionados con el inicio y mantenimiento de la conducta disruptiva del alumno, y de las conductas del profesor que evitan la escalada del conflicto y aseguran la actividad normal de la clase que se imparte⁶. Además de las actuaciones del profesor que

³ Ver anexo I

⁴ La idea de personas significativas se basa en el supuesto de que otras personas pueden influir en la conducta de un sujeto y que esta influencia depende de la importancia que el sujeto les atribuye.

⁵ Las interacciones que parten de los otros significativos pueden marcar el inicio de una cadena de acontecimientos que a su vez actúan como detonadores de la conducta del sujeto. Aunque en muchas ocasiones estas interacciones se producen de forma involuntaria, en determinados casos pueden estar provocadas deliberadamente para establecer patrones de conducta predecibles.

⁶ Al realizar esta actividad conviene tener en cuenta algunos aspectos:

- a) Será conveniente crear un clima adecuado para evitar que algunos profesores se puedan sentir amenazados porque consideren que se esté evaluando su práctica docente.

parecen aumentar o detener esa conducta, es necesario recoger la información sobre aquellos aspectos que pueden haber influido en su inicio o desarrollo:

- Cómo apareció: aumento paulatino, bruscamente, imitando a otros sujetos, etc.
 - Circunstancias en las que apareció: después de un episodio familiar traumático, al aumentar la dificultad de las tareas escolares, después de un traslado de centro, etc.
 - Cambios que se han producido en el desarrollo de la conducta: mayor frecuencia, mayor intensidad, mayor duración, etc.
 - Intentos de control que se han realizado: sanciones, aislar al sujeto, hablar con los padres, etc.
 - Duración del periodo durante el que se ha intentado producir el cambio de comportamiento.
 - Reacciones de los alumnos y profesores ante esos cambios: no se han valorado, expectativas dudosas, comentarios negativos, etc.
 - Resultados que se han obtenido con el procedimiento seguido: ha disminuido su intensidad o duración, ha aumentado su intensidad o duración, no se aprecian cambios, etc.
- 4ª. Si se necesita completar la información, el Orientador y/o Tutor podrán mantener entrevistas con el alumno y con su familia. Por lo general esta información se referirá a⁷:
- La percepción que posee el alumno de su comportamiento en el centro.
 - Los deseos de dominio que experimenta el alumno.
 - La capacidad para tolerar la frustración.

-
- b) Hay que anticipar la posibilidad de que algunos profesores tengan dificultades para participar de modo constructivo en esta reflexión porque hayan sido agredidos, estén especialmente sensibilizados ante el problema, etc.
 - c) Conviene controlar las actuaciones de aquellos profesores que anticipan “medidas que conocen por experiencia” y que proponen antes de conocer en profundidad las circunstancias que rodean al comportamiento disruptivo. Así mismo, se deberá evitar que alguien acapare el uso de la palabra con la intención exclusiva de reiterar la necesidad de recurrir al expediente disciplinario para la expulsión o traslado del centro. En estos casos conviene que el coordinador del grupo recabe la opinión de todos los participantes y valore la necesidad de tener todas las opiniones de los miembros del grupo para obtener aquella información que permita comprender mejor la conducta del alumno.
 - d) Es frecuente hacer referencia al ambiente familiar o social del alumno como la causa de los problemas. La información familiar que se aporte debe servir para poner en común los conocimientos que se tengan sobre el ambiente en el que vive el alumno y para tener una perspectiva no escolar de su vida, pero se evitará que la reunión se centre en la familia como originaria del problema. Así, después de la exposición puntual de los profesores que conocen datos del ambiente familiar, se retomará el tema de la relación alumno/centro.
 - e) El coordinador del grupo debe procurar que se aborden las situaciones problemáticas desde la perspectiva de resolución de un conflicto que afecta a todo el centro y no como un problema específico de relación entre profesor/alumno. Además, debería resaltar que estos encuentros pueden ayudar a mejorar la práctica de todos, por lo que procurará que no se sancionen las actuaciones de ningún profesor sino que se propongan modificaciones que favorezcan un control más efectivo de la situación conflictiva.

⁷ Ver anexo II.

- El estado de labilidad o estabilidad emocional.
 - Autoestima.
 - Impulsividad.
 - Dificultad de atención para realizar tareas que requieren un esfuerzo sostenido.
 - Presencia de movimiento excesivo y difícil de contener y controlar.
 - Existencia de retrasos del aprendizaje, etc.
 - Datos familiares y sociales del alumno; especialmente las pautas educativas familiares que pueden tener influencia en el comportamiento del alumno.
- 5ª. En una reunión posterior se elaborará el plan de acción. Este plan debería contemplar los siguientes aspectos:
- Cambios que se esperan conseguir en el comportamiento del alumno.
 - Plan de acción específico en el que se concreten los objetivos a corto y medio plazo para el cambio comportamental. En este plan de acción quedará reflejado: tipos de intervención, fases que incluye, participantes y el tipo de responsabilidad que compromete a cada uno, duración, efectos que se esperan, etc. Este plan se dará a conocer a los padres y se les explicará detalladamente las actividades que se espera que ellos realicen
 - Evaluación y seguimiento del plan. Las evaluaciones se realizarán con frecuencia para identificar los posibles desajustes con relación al programa previsto, así como los resultados inesperados tanto en sentido de mayor resistencia al cambio, como de mayor sensibilidad al mismo. Igualmente deben recogerse aportaciones que signifiquen modificaciones que mejoren el proyecto que se está llevando a cabo.

Estas medidas no implicarán ningún tipo de restricción a los procedimientos que el Director decida iniciar si el comportamiento que realizó el alumno fuese tipificado como una conducta que perjudica gravemente la convivencia en el centro.

ANEXO I

INFORME SOBRE COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO

Centro: _____

Alumno: _____ Curso: _____

Profesor: _____

1. Circunstancias previas a la conducta disruptiva

- a. Lugar en el que se produce la conducta:

- b. Tarea que estaba haciendo el alumno:

- c. ¿Está realmente adaptada a lo que el alumno puede hacer? ¿Sería necesario modificar el contenido, la forma de presentarla, etc.?

- d. Tarea que hacían los compañeros:

- e. Acción que estaba desarrollando el profesor en ese momento:

- f. Posible existencia de un hecho desencadenante:
(Empujón involuntario, provocación de algún compañero, aburrimiento, etc.)

2. Descripción de la conducta disruptiva:

- a. Comportamiento del alumno:

- b. Reacción del profesor:

(Le llama la atención verbalmente, lo envía fuera del aula, se altera emocionalmente, le anuncia un castigo,...).

c. **Reacción de los compañeros:**
(Le sonríen, se burlan, etc.)

d. **Consecuencias inmediatas que obtiene el alumno:**
(Atención, se le envía al pasillo, etc.)

3. Efecto en la situación educativa:

(Alteración emocional del profesor, interrupción de la situación de enseñanza, etc.)

a. Sobre el profesor:

b. Sobre los alumnos:

c. Sobre la actividad:

4. Consecuencias posteriores de la conducta disruptiva:

a. **Controladas:**
(Sanciones, etc.)

b. **No controladas:**
(Mejora su prestigio social, elude las situaciones de trabajo, etc.)

5. Datos sobre los inicios de la conducta disruptiva.

- a. Forma en la que apareció la conducta disruptiva:
(Aumento paulatino, bruscamente, imitando a otros sujetos, etc.)

- b. Circunstancias en las que apareció la conducta disruptiva.
(Después de un episodio familiar traumático, al aumentar la dificultad de las tareas escolares, después de un traslado de centro, etc.)

- c. Cambios que se han producido en el desarrollo de la conducta:
(Mayor frecuencia, mayor intensidad, mayor duración).

6. Intentos de control que se han realizado e influencia de los mismos.

- a. Respuesta del profesor para modificar esa conducta
(Castigos, aislar al sujeto, hablar con los padres, etc.)

- b. Duración del periodo durante el que se ha intentado producir el cambio conductual.

- c. Resultados que se han obtenido con el procedimiento seguido.
(Ha disminuido su intensidad o duración, ha aumentado su intensidad o duración, no se aprecian cambios, etc.).

- d. Reacciones de alumnos y profesores ante esos cambios.
(No se han valorado, expectativas dudosas, comentarios negativos, etc.).

7. Elaboración de un programa de cambio.

(De la reflexión que el profesor realice del análisis anterior surgirán aquellas variables que deba manipular para producir las modificaciones comportamentales. Posteriormente podrá formular una hipótesis funcional sobre aquellos aspectos que han originado y mantenido esa conducta problemática y los cambios que se deberían introducir)

ANEXO II

OBSERVACIONES SOBRE VARIABLES CON POSIBLE INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL PROBLEMA DE CONDUCTA⁸				
DATOS PRENATALES				
Edad de la madre en el momento del embarazo				
Embarazo deseado.	SI	NO		
Existencia de problemas médicos durante el embarazo (intoxicaciones, riesgo de aborto, etc.).	SI	NO		
Existencia de problemas psicológicos durante el embarazo (crisis de ansiedad, depresión, etc.).	SI	NO		
Existencia de problemas perinatales o postnatales (especificar):				
DATOS DE PRIMERA INFANCIA				
Marcar la casilla que refleja lo que el alumno hace con mayor frecuencia siguiendo el criterio: 1: Nunca / 2: A veces/ 3: Frecuentemente/ 4: Casi siempre				
	1	2	3	4
Le costaba trabajo conciliar el sueño.				
Se despertaba fácilmente.				
Lloraba continuamente sin que existiese un motivo aparente.				
Cuando se le retiraba o no se le daba lo que quería lloraba fuertemente y durante mucho tiempo hasta conseguirlo.				
El niño reaccionaba a un nivel de estimulación sensorial bajo.				
Los cambios ambientales le perturbaban notablemente y respondía con mucha intensidad emocional.				
Tenía que estar en brazos, mecerlo, etc., para que dejara de llorar.				
Ha tenido problemas de alimentación (no ha querido comer, le ha costado trabajo adaptarse a nuevas comidas, etc.).				
Se pudo establecer un horario regular de comidas, sueño, etc.				
Tuvo muchas caídas al empezar a andar.				
Ha protagonizado accidentes caseros.				
Ha tenido enfermedades frecuentes: (Especificar)				

Registro 1. Observaciones prenatales, perinatales, postnatales y de primera infancia que puedan haber influido en la aparición o desarrollo del problema de conducta. Calvo, 2003 *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.

⁸ Sólo se incluyen aspectos que puedan ser de interés para el problema que se está observando.

OBSERVACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO Y SOBRE SU PERCEPCIÓN SOCIAL Y PERSONAL				
Marcar la casilla que refleja lo que el alumno hace con mayor frecuencia siguiendo el criterio: 1: Nunca / 2: A veces/ 3: Frecuentemente/ 4: Casi siempre				
ATENCIÓN	1	2	3	4
Tiene dificultades para atender suficientemente a los detalles.				
Incorre en errores por descuido en las tareas escolares.				
Parece no escuchar cuando se le habla directamente.				
No finaliza las tareas escolares, u otras obligaciones aunque comprende las instrucciones.				
Tiene dificultades para organizar las tareas que debe realizar y el material necesario.				
Es descuidado al realizar cualquier tipo de actividad.				
Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.				
Evita tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido ya sean trabajos escolares o domésticos.				
Cambia de una actividad a otra sin completar ninguna de ellas.				
Tener dificultad para regresar a la tarea en la que estaba trabajando.				
Tiene dificultades para mantener la atención en actividades lúdicas.				
ACTIVIDAD				
En cualquier situación mueve en exceso manos o pies, se remueve en el asiento, etc.				
Se mueve de manera rápida.				
Manipula objetos continuamente.				
Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.				
Prefiere juegos que impliquen movimiento.				
Es capaz de estar con un solo juguete durante mucho tiempo.				
Es capaz de estar viendo TV durante bastante tiempo.				
Tiene excesiva actividad motriz gruesa (correr, trepar etc.).				
IMPULSIVIDAD				
Responde antes de haber sido completadas las preguntas.				
Realiza las tareas sin ninguna planificación.				
Actúa sin pensar en las consecuencias de sus actos.				
Tiene dificultades para guardar turno.				
Es persistente para realizar aquellas tareas que desea.				
Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.				
Le cuesta trabajo realizar tareas con las que puede obtener recompensas mayores pero a más largo plazo y opta por otras que ofrecen recompensas más pequeñas e inmediatas.				
USO DEL TIEMPO				
Llega tarde, tiene desorden de horarios, no sigue rutinas, etc.				
Cuando realiza tareas no cumple con los límites de tiempo.				
Tiene dificultad para llevar a cabo planes y metas a largo plazo.				

EMOTIVIDAD				
Llora con facilidad.				
Se siente perturbado intensamente con mucha facilidad.				
Reacciona con mucha intensidad cuando se altera.				
Le cuesta relajarse después de haber estado estresado.				
Se observan comentarios o conductas relacionados con labilidad emocional.				
Tiene reacciones en las que se observa baja tolerancia a la frustración.				
Tiene arrebatos emocionales.				
Tiene inesperados cambios de humor.				
Proyecta imagen de «dureza» emocional.				
Se observan comentarios o conductas relacionadas con baja autoestima.				
RELACIÓN SOCIAL				
Busca la relación con los otros.				
Tiene dificultad para relacionarse con extraños.				
Busca recompensas sociales.				
Acusa a otros de sus errores o problemas de comportamiento.				
Realiza actos deliberados para molestar a otras personas.				
Tiene dificultad para encontrar alternativas a problemas sociales.				
COMPORTAMIENTO ANTE LAS NORMAS				
Respeto las normas de clase.				
Respeto normas de juegos.				
Respeto las decisiones tomadas en el grupo.				
Se fuga de clase				
Falta a clase injustificadamente.				
Desafía o se niega a cumplir las demandas del profesorado.				
Acata y cumple las sanciones.				
PERCEPCIÓN PERSONAL Y DE SU RELACIÓN SOCIAL				
Tiene manifestaciones que revelan bajo autoconcepto académico.				
Tiene manifestaciones que revelan bajo autoconcepto personal.				
Sus manifestaciones revelan que no se siente aceptado por la familia.				
Sus manifestaciones revelan que no se siente aceptado en clase.				
Realiza atribuciones externas sobre sus éxitos escolares.				
Realiza atribuciones internas sobre sus fracasos escolares.				
Realiza atribuciones externas sobre éxitos no escolares.				
Realiza atribuciones internas sobre sus fracasos no escolares.				

Registro 2. Observaciones sobre el comportamiento del alumno y sobre su percepción personal y social. Calvo, 2003 *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.

OBSERVACION SOBRE INTERACCIÓN FAMILIAR Y PAUTAS EDUCATIVAS				
Marcar la casilla que refleja lo que el alumno hace con mayor frecuencia siguiendo el criterio: 1: Nunca / 2: A veces/ 3: Frecuentemente/ 4: Casi siempre				
PERSONAS CON LAS QUE EL NIÑO INTERACTÚA	1	2	3	4
Primera infancia				
El niño ha permanecido en casa al cuidado de la madre/padre y ha estado suficientemente atendido.				
El niño ha permanecido en casa al cuidado de otras personas y ha estado suficientemente atendido.				
Desde los primeros meses el niño asistió a una escuela infantil.				
El niño ha estado en instituciones de acogida.				
El niño ha estado al cuidado de la misma persona.				
Primeros años escolares				
Cuando el niño vuelve a casa encuentra una referencia materna/paterna.				
Cuando el niño vuelve a casa está suficientemente atendido por otras personas.				
Cuando el niño vuelve a casa está sólo.				
TIPO DE INTERACCIONES EN EL HOGAR				
Se dedica a diario un tiempo específico para interactuar con el niño.				
Se inician intercambios verbales no disciplinarios.				
Los intercambios verbales con el niño incluyen respuestas emocionales positivas, caricias, etc.				
Se responde a los intercambios verbales que inicia el niño y se sigue la conversación.				
Los adultos participan en las actividades lúdicas que inicia el niño.				
Las interacciones se producen básicamente cuando el niño se porta mal.				
Se acompaña al niño a parques, etc. donde pueda estar con iguales.				
El niño juega con sus hermanos.				
Se le leen cuentos, etc.				
Se le ayuda en actividades académicas.				
El niño hace las comidas con adultos o con sus hermanos.				
El niño pasa el tiempo en casa viendo TV, con videojuegos, etc.				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS				
Se elogian las cualidades del niño.				
Se elogian los comportamientos prosociales.				
Se dan órdenes claras sobre limpieza, orden, etc.				
Se dan órdenes para que guarde silencio y no moleste a los adultos.				
Se dan instrucciones restrictivas del movimiento en relación a espacios no peligrosos de la casa que no tiene que visitar.				
Se dan instrucciones restrictivas del movimiento en relación a situaciones potencialmente peligrosas en casa.				
Se dan instrucciones restrictivas del movimiento del niño al salir de compras, en la calle, etc.				

Cuando se restringe la conducta, el niño dispone de la posibilidad de realizar actividades alternativas atractivas.				
Se crean condiciones que faciliten la actuación correcta del niño. Por ejemplo, no se le mantiene mucho tiempo en grandes almacenes, etc.				
Se enseña cómo actuar en diferentes condiciones (hogar, calle, etc.).				
Las órdenes se dan de forma hostil.				
Las órdenes se dan repetidamente y si el niño no hace caso se le grita y amenaza con castigos que difícilmente se pueden realizar.				
Se explican las normas y la necesidad de su cumplimiento con claridad (utilizando un lenguaje que el niño puede entender).				
Se refuerza al niño cuando sigue las órdenes que se le dan.				
Cuando se castiga se da una explicación sobre las razones del castigo.				
Se castiga de manera firme y controlada.				
Se castiga y se insulta al niño si no sigue las órdenes.				
Los castigos se producen antes de que el niño obtenga mucho placer a través de la conducta desaprobada.				
Cuando se sanciona una conducta se enseñan alternativas para actuar correctamente.				
Las mismas conductas son siempre castigadas o recompensadas.				
La conducta incorrecta del niño altera emocionalmente a los padres y éstos transmiten esa alteración.				
Se permite la coacción del niño si éste se altera de modo considerable.				
Se muestra desagrado y enfado por una conducta inapropiada pero se comunica sin que exista alteración emocional.				
Existe acuerdo entre los padres sobre cómo actuar ante las conductas del niño.				

Registro 3. Guía de observación de interacciones y pautas educativas en el hogar. Calvo, 2003
Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención. Madrid: EOS.

OBSERVACIONES REALIZADAS DURANTE LA ENTREVISTA				
Marcar la casilla que refleja lo que el alumno hace con mayor frecuencia siguiendo el criterio:				
1: Nunca / 2: A veces/ 3: Frecuentemente/ 4: Casi siempre				
	1	2	3	4
Se dirigen al niño para llamarle la atención (pedirle que esté quieto, etc.) de forma emocionalmente perturbada.				
Sujetan al niño para que esté quieto.				
Castigan físicamente al niño por estar moviéndose.				
Utilizan estrategias adecuadas para que el niño permanezca quieto: dan ordenes claras, firmes, recuerdan instrucciones dadas con anterioridad, sin perturbación emocional, etc.				
Parecen excesivamente preocupados por el comportamiento del niño durante la entrevista.				
No se preocupan por el comportamiento del niño aunque esté cometiendo excesos.				
Recompensan al niño cuando está tranquilo.				
Manifiestan hostilidad verbal contra el niño.				
Manifiestan frialdad hacia el niño.				
Tienen contactos físicos positivos (caricias, etc.).				
Existen evidencias de pautas educativas contrarias entre los padres.				
Pretenden justificar las actuaciones del niño en el colegio alegando como causa el mal funcionamiento del profesor, del centro, etc.				
Sólo reconocen la existencia de problemas comportamentales en el colegio.				
Admiten la existencia de problemas comportamentales en el colegio, en casa, en la calle, etc.				
Parecen justificar el comportamiento del niño buscando parecidos con algún familiar que en la actualidad goza de buena posición social.				
No encuentran aspectos positivos en el niño.				
Creer que todo el comportamiento anómalo lo realiza el niño de forma voluntaria y con intención de molestar.				
Alaban alguna cualidad del niño.				
Hacen comentarios en presencia del niño que revelan falta de expectativas hacia él, sin tener en cuenta que el niño los puede oír.				
Lo comparan con otros hermanos sin tener en cuenta que el niño está presente.				
Los padres hacen manifestaciones que revelan la existencia de ansiedad, depresión, etc.				
Dicen que no tienen recursos educativos para controlar al niño.				
Dicen hacer todo lo que el orientador les aconseja e insisten en que no obtienen resultados positivos.				
Manifiestan imposibilidad física para controlar al niño.				
Se observan signos relacionados con falta de capacidad para el cuidado y control del niño.				

Registro 4. Guía de observación de pautas educativas en el momento actual. Calvo, 2003
Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención. Madrid: EOS.

BIBLIOGRAFIA

- Bennett, N. (1986). "Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza", en M. Galton y B. Moon (eds.), *Cambiar la escuela. Cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Brooks, D.M. (1985). Beginning the year in junior high: The first day of school. *Educational leadership*, 42 (8), 76-78.
- Brophy y Good (1986). En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC (1989).
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (1997). *Procedimientos y técnicas para realizar adaptaciones curriculares*. Barcelona. Praxis.
- Doyle, W. (1985). *Classroom organization and management*. En M.E. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). Chicago: Rand-McNally.
- Emmer, E.T. (1987). *Classroom management and discipline*. En V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective*. Nueva York: Longman.
- Emmer, E.T., Everton, C. y Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Emmer, E.T., Everton, C.M., Sandfor, J.P., Clements, B. y Worsham, M.E. (1984). *Classroom management for secondary teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Everton, C.M. y Emmer, E.T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 17, 43-60.
- Good, T.L. y Weinstein, R.S. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. En K.K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Melbourne, FL: Robert E. Krieger.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- Rosenthine, B. y Stevens, R. (1986) En M.C. Wittrock (de), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.
- Stallings, J.A. (1986). Using time effectively: A self-analytic approach. En K.K. Zumwalt (Ed.) En K.K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stallings, J.A., Cory, R., Fairweather, J. y Needels, M. (1978). *A study of basic reading skills taught in secondary schools*. Menlo Park, C.A.: Stanford Research Institute.

- Tobin, K. (1980). Science activities in energy. *Science and Children*, Feb., p.46
- Tobin, K. y Capie, W. 1982). Lessons with an emphasis on process skills. *Science and Children*, Marzo ,26-28
- Weinstein, C.S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 557-610.