

Cómo dar clase a los que no quieren

Joan Vaello Orts

280



Cómo dar clase a los que no quieren

Joan Vaello Orts



280

Serie Orientación y tutoría

© Joan Vaello Orts

© de la primera edición: 2007, Santillana Educación, S.L.

© de esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.^a edición: febrero 2011

ISBN: 978-84-9980-623-5

D.L.: B-4.620-2011

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas.

No podemos porque no quieren. Hagamos que quieran y podremos.

La escuela tradicional consideraba el orden un fin en sí mismo y los problemas de conducta como ofensas personales, desde una visión de las relaciones alumno-profesor impersonales, de desconfianza. El enfoque humanista considera el aprendizaje desde un punto de vista psicológico y sociológico, más que moral, haciendo hincapié en las relaciones personales, el respeto, la democracia o el afecto. Es decir, se trata de enseñar y que aprendan, pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio.

(Santos Guerra)

Introducción

1. Los que no quieren (QNO)

Sí hay soluciones mágicas: el optimismo pedagógico

La obligatoriedad: una situación conflictiva

La diversidad de intereses y actitud: los que no quieren

- Por qué no quieren: entenderles para cambiarles

La olvidada formación integral: el fracaso académico y el fracaso socioemocional

Dar clase a los QNO

2. Actitud favorable

La actitud del alumno

Cambio de actitud: la persuasión

El balancín: distribución actitudinal de los alumnos en la clase

La actitud del profesor

La actitud de las familias

- Tipos de familias según su actitud y nivel de implicación
- Medidas conjuntas centro-padres
- Promover en los padres la atribución interna: ¿qué debe cambiar mi hijo?
- Guía sobre la tutoría con padres

3. La gestión de la clase

Crear condiciones favorables: la gestión de la clase

Los elementos inmediatos del proceso enseñanza-aprendizaje: la tríada interactiva

El clima de clase: el lecho sobre el que se asienta el aprendizaje

Gestión y control: el equilibrio de presiones

La Educación SocioEmocional (ESE), antídoto contra los conflictos

- Las cuñas socioemocionales o estrategias *flash*
- Principios: la vacuna contra la incoherencia

Poder

Propósitos: qué se pretende conseguir

4. El control de la clase

Los conflictos, ocasión de enseñar y aprender

- De qué conflictos hablamos
- Construir la convivencia, mejor que reconstruirla
- Planificar el control de la clase: la preparación previa del profesor

Procesos de control

Fijación de límites

- Por qué hay que fijar límites
- Fijar límites claros y firmes en los primeros días
- ¿Por dónde empezar? Las prioridades
- Técnica del caso o elaboración progresiva de normas
- El orden previo: asegurar la atención de todos antes de empezar
- Y si no puedo solo..., pedir ayuda

Mantenimiento de límites: advertencias

- Soslayar conductas leves y aisladas
- Advertencia personal (repetición de la demanda)

- Advertencia personal en privado

Mantenimiento de límites: compromisos

- Los compromisos
- Compromiso verbal: pedir soluciones

Mantenimiento de límites: sanciones

- Las tres vías

Subgrupos perturbadores

Autocontrol

- Entrenar la capacidad de autocontrol (de alumnos y profesor)

5. Asertividad

Entrenamiento en reciprocidad: el respeto mutuo

6. Empatía

Observación activa del alumno: conocerlos

- Mantener conversaciones informales con los alumnos
- Profesor por un día
- Trabajar juntos: «¿Qué podemos hacer para arreglar esto?»
- Revisar el estilo comunicativo propio
- Acabar la clase amistosa y distendidamente
- Mala conducta, mal alumno, mala persona

7. Roles

Roles típicos

- Tabla de observación de roles

8. Autoestima

El autoconcepto académico

La autoestima

- Potenciadores de la autoestima

9. Tutorías

¿Plan o planes de acción tutorial?

- Tutoría individual
- Apadrinamiento (tutoría en exclusiva)
- Tutores flotantes
- Tutoría distribuida

10. Motivación

- Hacer que quieran
- Motivación y control

Expectativas

- Expectativas y rendimiento

Motivación intrínseca

- Selección de contenidos: la supresión de contenidos prescindibles
- Presentación de los contenidos

Motivación de logro

- Motivación de logro
- Factores influyentes en la motivación de logro
- Propiciar experiencias de éxito: un pez al día, por lo menos
- Reconocimiento e incentivación del esfuerzo habitual
- Fomentar la participación
- Procurar que la actividad sea variada
- Aprovechar las calificaciones como incentivos: motivación extrínseca

- Promover la automotivación de los alumnos
- Sobreesfuerzo inicial
- Fomentar en el alumno un estilo atribucional interno, controlable y estable

11. Atención

Captar la atención

- Crear rutinas de inicio rápido de la clase

Mantenimiento de la atención

- La importancia de mantener la atención
- Cuidar el final de clase

12. El equipo docente

El inexistente equipo docente (ED)

- Micro-ED
- Compañero de apoyo
- Diario del ED
- Resumen actitudinal grupal
- Reunión del ED

Referencias bibliográficas

Introducción

Entre los múltiples retos que supone dar clase en niveles obligatorios, hay uno que plantea no pocos problemas: cómo darle clase a los alumnos que no quieren y manifiestan su rechazo hacia lo escolar con conductas disruptivas que interfieren la convivencia y el trabajo de los demás. No es éste un problema coyuntural, sino que forma parte de la propia naturaleza de la situación: la obligatoriedad genera ya de entrada conflictividad, pero no por ello se debe renunciar a la conquista social que supone la plena escolarización, sino que más bien deberíamos centrarnos en aprender a gestionar eficazmente dichas resistencias, contrarrestando con buenas prácticas docentes lo que es un problema genérico y estructural.

La tesis central del libro es que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen. La sensación de no poder dar clase en unas condiciones mínimas de respeto y atención concentrada la comparten muchos profesores, pues la obligatoriedad implica la presencia en las aulas de alumnos que muestran rechazo hacia todo lo escolar y, lo que es peor, interfieren el trabajo de los demás. Qué hacer con estos alumnos para integrarlos en la clase, o al menos conseguir que permitan trabajar a los que sí quieren, es el principal reto de las enseñanzas obligatorias, lo que pasa por la consecución de un clima favorable en el aula y en el centro mediante la creación de condiciones propicias que no se van a dar espontáneamente, sino que deben ser creadas por el profesor.

Las propuestas que se sugieren en el libro parten de la consideración de la convivencia y el aprendizaje como dos facetas que forman parte de un único tronco común: la *formación integral* del alumno, que incluye el desarrollo de *capacidades cognitivas* (usualmente identificadas con el rendimiento académico), pero también de *capacidades socioemocionales*,

tan frecuentemente ensalzadas en teoría como relegadas a un papel secundario en la práctica. Se pretende aquí dar un giro radical al academicismo pertinaz que se resiste a abandonar las aulas de niveles obligatorios y que paradójicamente no genera excelencias académicas. Los resultados académicos sólo se producen si están asentados sobre un lecho de competencias socioemocionales imprescindibles para alcanzar el éxito en cualquier campo: la fuerza de voluntad, el autocontrol, la perseverancia o la capacidad de superación de adversidades, entre otras. Estas competencias necesarias para obtener un buen rendimiento académico entran de pleno en el mundo de la educación socioemocional, y además son entrenables-educables, pero se necesita convicción para darles la importancia que merecen: un tratamiento sistematizado y planificado que no dependa de voluntarismos o ensayos al azar.

Se pretende por lo tanto con el libro superar dos *presunciones* totalmente infundadas que se suelen dar en el mundo educativo (en adelante se entiende que nos referimos a niveles obligatorios):

- *Pensar que el alumno está dispuesto*, es decir, que se cuenta con la aquiescencia de los alumnos a seguir la clase que el profesor desee impartir, sea cual sea.
- *Pensar que el profesor está preparado* por generación espontánea para gestionar eficazmente un aula con posibles/probables condiciones adversas, cuando la realidad es que no nos han capacitado para ello.

Es obvio el camino para superar esta doble falsa suposición: *que el profesor se prepare sobre cómo disponer favorablemente a los alumnos*. Para ello, hay que tener presente que querer y poder son los dos grandes requisitos para aprender, mientras que conseguir que puedan y que quieran son los dos grandes requisitos para enseñar. Y de esto último trata este libro: cómo conseguir que quieran... los que no quieren. Este planteamiento parte de la hipótesis de que es absurdo «meter a la fuerza» a

los alumnos en las aulas, para «sacarlos a la fuerza» cuando empiezan a dar problemas. ¿Se puede hacer algo más con estos alumnos? La intención de este trabajo es mostrar sugerencias que inviten a la reflexión y al análisis del proceso de enseñanzaaprendizaje, desde una perspectiva basada en una *cultura de soluciones*, que se arriesgue a decir *qué hacer, por qué y cómo hacerlo*, desmarcándose de otras visiones más centradas en analizar exhaustivamente los problemas (observar lo que ha ocurrido), pero que descuidan la otra vertiente que demanda el profesorado (qué hacer para que no ocurra): los problemas se han multiplicado en los últimos tiempos, pero las soluciones a éstos, no.

Aunque en el libro abundan las estrategias prácticas, no es la intención que se confundan con un compendio de recetas, sino que, a diferencia de éstas, aquéllas forman parte de una *visión global y coherente* sobre la educación, y sólo cobran sentido dentro de ella: aplicadas de forma inconexa no servirán de gran cosa. Las estrategias propuestas pretenden ser *eficaces, sencillas, fáciles de aplicar y formativas*, pues están pensadas para la acción directa en las aulas, y dirigidas especialmente a aquellos profesores que se sienten desbordados ante los problemas que les plantea a diario la clase: el profesor que empieza y se siente perdido, el que sufre diariamente, el que percibe «que no puede más», el que cree que tendría que mejorar algunas formas de conducir la clase o el que no está seguro de ir en la dirección correcta.

Los que no quieren (QNO)

Sí hay soluciones mágicas: el optimismo pedagógico

La frase «no hay soluciones mágicas» debe de ser una de las más repetidas en el mundo educativo, además de producir efectos devastadores sobre la moral ya de por sí decaída de muchos docentes. No sé quién la usó por primera vez, pero caló. Y sin embargo es falsa: *sí hay soluciones mágicas*, pero recordemos que la magia consiste en aprender números de magia y, una vez aprendidos, ensayarlos y perfeccionarlos hasta mecanizar su aplicación y que parezcan eso: mágicos. El profesor puede ser un mago. Un animoso mago que domine una serie de números de magia didáctica que le permitan dar clase en las mejores condiciones posibles, controlando, motivando y creando un clima relacional pacífico y productivo a la vez.

El punto de partida para aprender números de magia didáctica es el *optimismo*: inyectarnos una buena dosis de fe en lo que hacemos, pensando que se pueden conseguir las metas perseguidas. Frente a la actitud de desánimo fatalista que a menudo se instala en el mundo educativo («esto cada vez va peor», «no hay nada que hacer»), podemos inspirarnos en la actitud del mundo científico, que nos da ejemplos de persistencia para seguir investigando sin desmayo soluciones a problemas aparentemente irresolubles.

Pero conviene no olvidar que no habrá soluciones mágicas sin:

- Una preparación previa y continua del profesorado sobre cómo gestionar-acondicionar la clase eficazmente.
- Una planificación, no sólo de los contenidos académicos de la materia, sino también (o sobre todo) de las variables socioemocionales.
- Un trabajo en equipo del profesorado.
- Implicación de las familias.
- Una atención preferente de las administraciones educativas a la logística o implementación de las intenciones educativas, es decir, a la transformación de las intenciones marcadas en las leyes educativas en instrucciones claras, precisas y eficaces para que el profesorado sepa cómo llevarlas a la práctica.

Idea-guía

En la tormenta, el pesimista se queja del viento; el optimista, espera a que cese el viento; el realista, prepara las velas para aprovecharse del viento. (G. S. Ward)

Preparemos pues las velas para cada día cumplir mejor nuestra misión y, lo que no es menos importante, estar más satisfechos en/con nuestro trabajo.

La obligatoriedad: una situación conflictiva

La obligatoriedad genera reacciones en contra. A diferencia de otros ámbitos, en la escuela obligatoria no surgen los conflictos durante el proceso (que también), sino que se parte de una situación conflictiva de partida, provocada por la obligatoriedad, de lo cual podemos extraer

algunas *conclusiones*:

- Los profesores, con sus buenas o malas prácticas docentes, contribuyen a atenuar o agravar los problemas que genera la obligatoriedad.
- El profesor ha de adaptarse funcionalmente a la situación formándose en la adquisición de habilidades de gestión que le permitan crear condiciones propicias para la convivencia y el aprendizaje.
- Una de las funciones primordiales del profesor es convertir el carácter de «trabajos forzados» que para algunos alumnos tiene la actividad escolar en algo que no lo sea.
- La plena escolarización es una oportunidad de educar que no se puede desaprovechar: quizá sea la última ocasión de influir sobre determinados jóvenes inmersos en contextos socio-familiares de riesgo. Tener a los alumnos delante varias horas al día y no intervenir sobre ellos para socializarlos es un despilfarro social.
- Con escolarizar no basta: el reto es educar/transformarlo.
- Evitar clases clasistas: una clase con un enfoque exclusivamente académico es excluyente. Hay que dar cabida a otros contenidos, como los socioemocionales: la educación del respeto, el autocontrol, la autoestima o la empatía, entre otros. Todos ellos deben tener su espacio en el currículo si se pretende una formación integral de la persona, de modo que los que no alcancen objetivos académicos, sí puedan conseguir al menos objetivos socioemocionales. En palabras de Elena Martín (2006), «hay que construir un currículo en el que quepan todos».

La diversidad de intereses y actitud: los que no quieren

Una enseñanza obligatoria, en la que tienen cabida todo tipo de alumnos y en la que consecuentemente no hay ningún filtro de selección, lleva aparejada *diversidad*:

- *De capacidades* (alumnos que pueden y que no pueden).
- *De conocimientos* (alumnos que saben y que no saben)
- *De expectativas* (alumnos que esperan algo de la actividad escolar y otros que no esperan nada).
- *De intereses* (alumnos que quieren y que no quieren).
- *De actitud* (alumnos con actitud positiva, fluctuante y negativa).

Si bien la diversidad de capacidades y conocimientos se suele asumir y encarar de manera más o menos planificada, no se suele dedicar la misma atención a la diversidad de intereses o de actitud, llegando a considerar a los alumnos que no quieren (sin intereses académicos y con actitud negativa) únicamente como aspirantes a la exclusión de la clase. El profesor de niveles obligatorios lo es de todos los alumnos sin excepción y, por lo tanto, entre sus funciones está intentar integrar en el desarrollo de la clase a los que no pueden, pero también a los que no quieren (QNQ en adelante). Quizá la tópica frase «enseñar al que no sabe» se debería sustituir hoy en día por «enseñar al que no quiere».

Por qué no quieren: entenderles para cambiarles

El primer paso es *entenderles para cambiarles*. Hay multitud de causas detrás de las actitudes negativas ante lo escolar, no todas ellas achacables al alumno: habría también que incluir, al menos (no nos olvidamos de las causas relativas a otros agentes educativos, como la calle o los medios de comunicación), las causas relacionadas con las familias (nivel de implicación, tiempo de dedicación...) y el profesorado (grado de implicación, formación inicial/permanente, aceptación del papel de educador...), aunque aquí nos centraremos por motivos de espacio en

aquellas sobre las cuales el profesorado tiene una capacidad de intervención más o menos inmediata.

Algunas *causas* responsables de la actitud negativa de los alumnos ante la clase son:

- La obligatoriedad, que provoca reacciones en contra.
- La falta de cultura del esfuerzo.
- La falta de expectativas de éxito.
- La percepción subjetiva de falta de capacidad.
- La falta de fuerza de voluntad y perseverancia.
- La ausencia de hábitos de trabajo.
- Los problemas personales y/o familiares.
- El lugar secundario que los estudios ocupan en su escala de valores.
- El *presentismo* (necesidad de quererlo todo aquí y ahora, con el subsiguiente desinterés por los planes a largo plazo, y los estudios lo son).
- La competencia de estímulos alternativos (que le divierten más, que le proporcionan mayores satisfacciones, que le exigen menos esfuerzo...).
- Las brechas cognitivas (están muy lejos de tener posibilidades de éxito) y socioemocionales (están muy lejos de tener intención de intentarlo).

La olvidada formación integral: el fracaso académico y el fracaso socioemocional

La educación, especialmente en niveles obligatorios, debe favorecer la formación integral del alumno, lo que incluye el desarrollo de competencias cognitivas, pero también (o sobre todo) de competencias socioemocionales. La educación es mucho más que una mera transmisión

de conocimientos en una época en la que la información se ha globalizado y es mucho más accesible. Cada vez tienen menos sentido los *profesores-porteadores-transmisores* de información y cobran mayor importancia los *profesores-entrenadores* centrados en el desarrollo de competencias socioemocionales de sus alumnos que les faciliten un aprendizaje autónomo. Al igual que fueron desapareciendo los porteadores de agua cuando la canalización la llevó directamente a las casas, los profesores porteadores de conocimientos deben irse transformando en asesores que guíen a sus alumnos en sus aprendizajes. Entender la formación integral como tal implica tener bien presentes ciertas consideraciones:

Hay dos metas básicas a conseguir en los alumnos: que sean buenos estudiantes y que sean buenos ciudadanos. Con aquéllos con los que no se puede conseguir lo primero, deberíamos centrarnos en lo segundo: de todos los alumnos se puede conseguir alguna mejora/transformación, de lo cual podemos deducir que no sobra ninguno. Según Voli (2005), «uno de los problemas del sistema educativo es que todavía no ha aceptado plenamente que la educación escolar no se dirige simplemente a enseñar contenidos, y que su mayor tarea es formar personas».

Hay que combatir el fracaso socioemocional con el mismo énfasis y grado de planificación, si no mayor, que el fracaso académico, pues está en la raíz de muchos reveses académicos y de todos los conflictos.

Idea-guía

Sólo mejorando las competencias socioemocionales mejora el rendimiento académico.

Dar clase a los QNQ

Dar clase es complicado, pero hacerlo a los QNQ mucho más. A las

dificultades inherentes a la labor docente (planificación de actividades, dominio de contenidos, búsqueda de estrategias didácticas eficaces...), se añaden los problemas de interrupción provocados por alumnos que, además de no trabajar, obstaculizan la labor del profesor y de otros alumnos. A cualquier profesor le gustaría disponer de un grupo de alumnos ansiosos por aprender y de exquisito comportamiento, pero esto no deja de ser un sueño que algunos confunden con la realidad, al creer que «alguna varita mágica» les va a disponer a los alumnos para que pueda impartir «su clase» con comodidad. No hay varita mágica: dar clase a los QNQ requiere cierta preparación y actitud del profesor para disponer a sus alumnos favorablemente hacia la tarea escolar, especialmente a los que no están predispuestos. A las actuaciones del profesor tendentes a crear en los alumnos una disposición favorable hacia la actividad escolar es a lo que llamamos *gestión de la clase*.

Ideas-guía

Debemos saber cómo dar clase a los QNQ para poder dar clase a los que quieren.

A los QNQ hay que darles otra clase de clase.

Actitud favorable

- **Qué hacer:**
 - Cambiar la actitud negativa de los alumnos: hacia la tarea, hacia el profesor, hacia los compañeros.
 - Adoptar el propio profesor una actitud positiva que contemple la existencia de alumnos con actitud negativa como un reto profesional a superar más que como un conflicto.
- **Por qué:**
 - Porque una actitud positiva es el punto de partida de cualquier meta que se quiera emprender.
 - Porque es imposible intentar crear actitudes favorables en los alumnos si ven en el profesor una actitud displicente.
- **Cómo:**
 - Preparándose el profesor previamente mediante un proceso de reflexión sobre su actitud ante la clase y ante sus alumnos.
 - Trabajando a diario los aspectos actitudinales de los alumnos y aplicando sistemáticamente cuñas socioemocionales para corregir actitudes negativas.

La actitud del alumno

Siguiendo a Kanfer, entendemos por actitud una «combinación de conceptos, información y emociones que da lugar a una predisposición para responder favorable o desfavorablemente a personas, grupos, tareas o ideas». La disposición favorable de profesor y alumnos es un requisito ineludible para activar cualquier proyecto de enseñanza-aprendizaje: está repetidamente probado que el rendimiento depende más de la actitud que de las capacidades intelectuales, por lo que el primer objetivo con los alumnos QNQ es conseguir de ellos una actitud favorable o al menos no hostil: ninguna estrategia instruccional servirá mientras el alumno mantenga una actitud negativa. Esta actitud/disposición ante el trabajo escolar es el resultado de la combinación de tres *componentes*, que dan lugar a una percepción global de la situación (a menudo distorsionada para justificar la negativa a cambiar):

- *Cognitivo*, referente a las creencias y expectativas («no me entra», «soy incapaz»).
- *Afectivo*, referente a sentimientos y sensaciones («no me gusta», «no lo soporto»).
- *Conductual*, referente a las actuaciones («no me sale», «no pienso hacerlo»).

Aunque la disposición favorable a veces se da espontáneamente, lo más habitual es que tenga que ser inducida por el profesor, que a su vez debe tener claro que esta faceta forma parte de sus responsabilidades y destrezas profesionales. Para conseguir esta actitud favorable no es suficiente la motivación, que ha de estar complementada con control, en diferentes proporciones según cada tipo de alumno.

Cambio de actitud: la persuasión

La actitud es aprendida y, por lo tanto, está abierta al cambio. Si el profesor quiere cambiar la actitud de un alumno, debe tener en cuenta que

esto sólo se producirá en tres supuestos:

- Si se provoca el interés del alumno hacia la tarea.
- Si se consigue que vea la utilidad y la rentabilidad del esfuerzo.
- Si se consigue obligarle a ello.

De la tríada anterior se deduce que, si se consigue que un alumno vea la actividad escolar interesante y útil, no hará falta obligarle. Inducir un cambio de actitud es, en realidad, un proceso de *persuasión*, que puede ser de dos tipos:

- *Congruente*: cuando se cambia de intensidad, pero no de sentido (conseguir que un alumno con una actitud muy negativa pase a otra menos negativa o neutral).
- *Incongruente*: cuando se cambia de sentido (cambio de una actitud negativa a otra positiva).

En relación con el cambio de actitud hay que tener en cuenta ciertos detalles:

- Es más fácil el cambio congruente que el incongruente, por lo que es preferible en ocasiones intentar reconvertir una actitud absolutamente negativa en otra fluctuante, que intentar cambios drásticos imposibles de conseguir.
- Cuanto más extrema es una actitud, más difícil es de cambiar.
- Autodefensa: las personas suelen defender su autoconcepto y su prestigio a toda costa, por lo que se agarran tenazmente a las actitudes que mantienen alta su autoestima, motivo por el cual es complicado cambiarlas.
- Es más fácil cambiar un solo rasgo o conducta que una actitud general.
- La influencia de otra persona para conseguir cambios sólo se da si el individuo se identifica con ella: hay que ganarse la confianza

primero, mediante aceptación y comprensión.

- Los sujetos varían en cuanto a su permeabilidad o receptividad hacia el cambio, por lo que la misma estrategia puede funcionar con unos alumnos y con otros no.

El balancín: distribución actitudinal de los alumnos en la clase

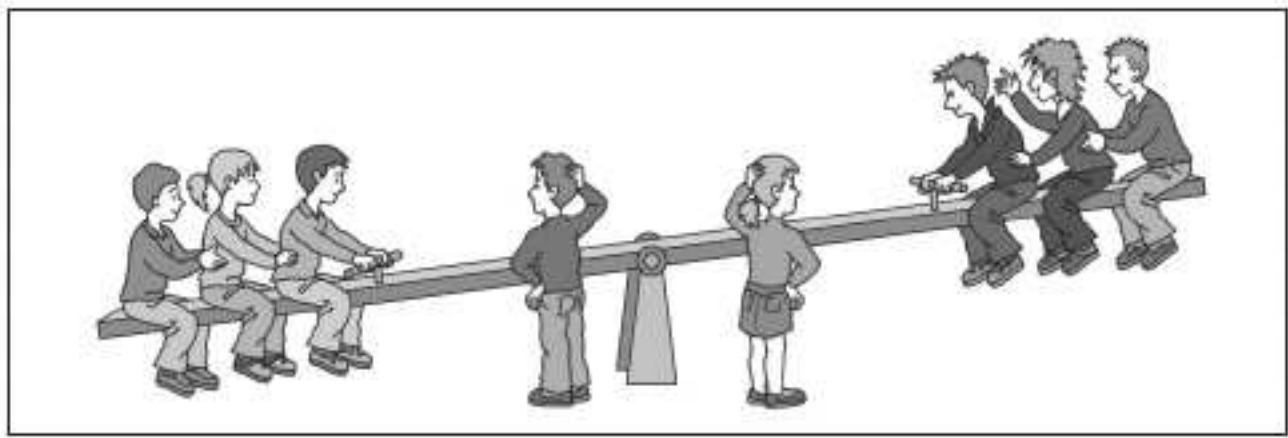
Todos los alumnos (y el profesor, por supuesto) contribuyen a construir el clima de clase, pero no todos lo hacen en la misma medida ni en el mismo sentido. Comparando la clase con un balancín ([cuadro 1](#)), podemos distribuir en él a los alumnos en tres *zonas actitudinales* perfectamente diferenciadas, en función de su actitud ante el trabajo y la convivencia:

- *Polo positivo*. Es la zona actitudinal donde se ubican los alumnos que trabajan, se esfuerzan y conviven armoniosamente en todas las materias y con todos los profesores.
- *Polo negativo*. Es la zona actitudinal donde se sitúan los alumnos reacios a la tarea escolar y con actitudes obstruccionistas generalizadas (en la mayoría de materias y profesores).
- *Zona de incertidumbre*. Es una zona actitudinal intermedia en la que suelen estar instalados en principio la mayoría de alumnos que varían de actitud dependiendo de la capacidad de gestión de cada profesor y, en función de la misma, se van desplazando hacia uno u otro polo. Los profesores con capacidad de control-motivación acercarán a los «alumnos dubitativos» hacia el polo positivo, mientras que los que carecen de dicha capacidad estarán permitiendo deslizarse a los alumnos hacia el polo negativo.

El porcentaje de alumnos ubicados en cada una de las zonas varía según los diferentes contextos, pero a pesar de dicha variabilidad, podemos

extraer algunas *conclusiones generales*:

- El paso de cada alumno «dubitativo» a uno de los dos polos modifica el clima general (mejorándolo o empeorándolo), y éste a su vez facilita los desplazamientos hacia uno u otro polo, creándose un círculo cerrado que es necesario conocer y canalizar.
- A los alumnos del polo negativo es muy difícil pasarlos directamente al polo positivo: un objetivo realista debería ser intentar pasarlos a la zona de incertidumbre, fundamentalmente mediante estrategias de control o empatía. Con los irreductibles, hay que procurar que cada día sean menos y lo tengan más difícil, reduciendo su capacidad de influencia sobre otros alumnos.
- Con los alumnos de la zona de incertidumbre hay que combinar estrategias de control, empatía y motivación en proporción diferente con cada alumno, con vistas a incorporarlos al polo positivo.
- Con los alumnos del polo positivo, hay que fomentar la motivación intrínseca y la autoestima, a la vez que se reconocen los logros y el esfuerzo.
- Hay alumnos del polo negativo que se muestran inmunes a la influencia del profesor, lo cual no debe culpabilizar al profesor, pues hay muchos otros factores influyentes que están fuera de su control. Son los alumnos que se han de derivar a otras instancias, como el equipo directivo o instituciones sociales que estén dispuestas a implicarse.
- En aquellas situaciones en que el polo negativo está hipertrofiado y ocupa un porcentaje tan elevado de alumnos que imposibilita cualquier intento del profesor en solitario por reconducir la situación, hay que arbitrar mecanismos de actuación colectiva (centro, equipo docente...), además de replantearse los criterios de confección de grupos.



Idea-guía

Que los QNQ cada día sean menos y que lo tengan más difícil.

La actitud del profesor

El cambio de actitud de los alumnos QNQ requiere una actitud del profesor que no en todos los casos se da. Cada profesor asume su función de un modo peculiar y diferenciado respecto a sus compañeros, en virtud de una serie de factores personales y profesionales: percibe la situación desde una perspectiva personal e intransferible, y a partir de dicha percepción, construye un escenario y asume un determinado papel. El modo de asumir la función docente de cada profesor depende de una serie de *variables*:

- Personal (cómo es).
- Pedagógica (cómo enseña).
- Profesional (cómo trabaja).
- Teórica (lo que sabe).
- Cognitiva (lo que piensa).
- Laboral (cómo progresa).
- Social (cómo se relaciona).

Todos estos factores tienen su peso en el modo de gestionar la clase, por lo que conviene hacer algunas reflexiones sobre ellos:

- *Implicación calculada.* Es fundamental para un centro contar con una implicación responsable de todos y cada uno de sus profesores, procurando evitar posturas extremas, que tanto daño causan: por un lado, los profesores que se abstienen de comprometerse en el proyecto colectivo, y por otro, los profesores que se implican tanto que acaban quemándose al no ver resultados en consonancia con su grado de esfuerzo. Es ideal un grado de implicación en el que se aporte el máximo posible, pero sin quebranto de la salud emocional, lo que pasa por medir esfuerzos y revisar periódicamente el nivel de ansiedad.
- *Tener confianza en uno mismo.* El optimismo, la perseverancia y la mirada en el futuro es un ejemplo a seguir, evitando lo que Voli (2005) llama autosabotajes, o pensamientos restrictores y paralizantes («qué dirán», «se van a enfadar», «haré el ridículo», «esto sólo me pasa a mí», «¿y si no funciona?»...).
- *Relativizar los problemas.* Dar la importancia justa a los problemas, sin exagerarlos, y separando los personales de los profesionales.
- *Compartir los problemas,* sin ocultarlos, estableciendo redes de ayudas mutuas. Expresar sentimientos sirve de desahogo e intercambio benéfico de sensaciones, siempre que no se caiga en un círculo negativista de quejas y recriminaciones mutuas.
- *Dotarse de habilidades de conducción de la clase.* El profesor, si intuye que carece de ellas, debe procurarse estrategias para crear condiciones óptimas en la clase: de negociación, de motivación, de control o de persuasión, por ejemplo.
- *Evitar actitudes evasivas,* entendiendo por ellas las que buscan agentes externos para que solucionen los problemas propios, por considerar que la creación de condiciones favorables no es función del docente. Así, algunos profesores demandan, cuando no exigen,

que alguien (el equipo directivo, la administración, la sociedad, las familias) les prepare adecuadamente a los alumnos: que se los controlen y que se los motiven («que se los acondicionen»). Pero las condiciones no se crean solas: si uno quiere dar clase en condiciones, ha de crearlas.

- *Mantener la calma.* La calma debe ser un principio de funcionamiento básico. En la profesión docente, los conflictos interpersonales son inherentes a su función, por lo cual conviene, además de afrontarlos debidamente, inmunizarse contra sus efectos corrosivos, manteniendo una actitud calmada («no sé qué haré, pero lo haré tranquilo») y de atenuación de su importancia («hacer los problemas pequeños»).
- *Recordar que se tiene derecho a dar clase, pero no cualquier clase.* Para cumplir con este principio, conviene revisar periódicamente los planteamientos metodológicos y de gestión. Como pensaba el *discjockey*: «si la gente no baila, hay que cambiar de música».
- *Profesor YEMA-profesor 1-2-3.* Dado que la actitud del profesor ante la clase determina lo que sucede en ella, conviene tener en cuenta dos estilos actitudinales de profesor existentes en las aulas, dependiendo del modo de asumir su rol docente.

Profesor YEMA

El acrónimo YEMA contiene las iniciales de la frase «Yo Educo a través de una Materia a Alumnos». En ella se incluyen los factores básicos a los que debe atender el docente al gestionar la clase:

- *Yo:* el profesor reflexiona sobre los factores personales propios que afectan a la forma de conducir la clase, tales como la personalidad, la salud física y mental, el estilo emocional o el grado de implicación, con la finalidad de canalizarlos en beneficio propio y de los alumnos.
- *Educo:* el profesor se prepara en el manejo de los ingredientes

didácticos (cómo enseñar-educar) que le permitan conseguir mejores resultados académicos y socioemocionales con sus alumnos, para lo cual debe manejar solventemente variables motivacionales, atencionales o actitudinales, además de asumir como parte de sus funciones docentes la de educar.

- *Materia*: el profesor domina los conocimientos concernientes a su campo de saber. En este ámbito de competencias profesionales el profesor suele estar suficientemente formado.
- *Alumno*: el profesor adapta su enfoque didáctico a las características del alumnado que tiene delante. Cada alumno es único y diferente a los demás, con una combinación única de capacidades, expectativas e intereses que el profesor debe conocer y desarrollar.

Profesor 1-2-3

Está centrado exclusivamente en su asignatura, despreocupándose del tipo de alumnado que tenga delante, pues cree que el alumnado debe adaptarse a él y no al revés. Su único objetivo es «dar el temario», es decir, dar el tema 1, después el 2, el 3, y así sucesivamente hasta donde se llegue. «El que pueda que me siga», parece ser su lema. Esta actitud suele venir acompañada de rechazo hacia la pedagogía (sin percatarse de que está aplicando un determinado modelo pedagógico) y de cualquier planteamiento innovador que le suponga modificar sus esquemas.

Una gestión eficaz de la clase pasa necesariamente por el estilo YEMA, el único que puede hacer frente a los desafíos que la obligatoriedad y la consecuente diversidad de alumnos plantea: si no se conocen y dominan una serie de variables de gestión de la clase (control, motivación, empatía...), no se pueden abordar en las debidas condiciones los contenidos académicos.

La misión del profesor es crear disposiciones favorables; si no, sobraríamos.

La actitud de las familias

Si la actitud del alumno y del profesor son determinantes, aún más lo es la de la familia. Las familias que colaboran con el centro escolar, interesándose por los estudios de sus hijos y cooperando con el profesorado en la adopción de medidas conjuntas, disminuyen notablemente las probabilidades de que haya conflictos. Con el fin de conseguir que colaboren los más reacios y que acudan los ausentes, se pueden llevar a cabo algunas *iniciativas*:

- Detectar la actitud y el nivel de implicación de los padres.
- Conseguir teléfonos de contacto fiables.
- Carta-presentación del tutor.
- Citación a las reuniones sí o sí.
- Reuniones grupales con las familias.
- Entrevistas individuales con las familias, con objetivos claros.
- Dejar constancia escrita de los contactos realizados.
- Medidas conjuntas centro-familias.
- Promover la atribución interna.
- Ayúdeme a ayudarlo.
- Combatir estereotipos de presión.
- Uso del plural.
- Combatir los estilos de crianza contraproducentes: indiferente, autoritario o permisivo.
- Pedir soluciones.
- Agradecer la presencia y el interés por colaborar.

- Queda poco tiempo para colaborar.
- Guía de seguimiento de la tutoría con padres.

Tipos de familias según su actitud y nivel de implicación

Aunque siempre es deseable la colaboración con las familias, no siempre se consigue, dado que hay una gran variabilidad en función de:

- La *actitud* ante los estudios de los hijos (padres que quieren y que no quieren).
- El grado de *colaboración* con el profesorado (que colaboran y que no colaboran).
- La capacidad de *influencia* sobre los hijos (que pueden con ellos y que no pueden).
- El grado de *conocimientos* sobre cómo educar a los hijos (que saben y que no saben).

La combinación de estos factores da lugar a ciertos perfiles típicos que conviene conocer antes de caer en la idea estereotipada y generalizadora de que «los padres no colaboran». Hay familias dispuestas a colaborar, pero que apenas tienen poder para hacer cumplir a sus hijos cualquier tipo de reglas («no pueden con ellos»). En otros casos, las familias monoparentales o desestructuradas, también suelen presentar dificultades de control, bien por estar ausentes del domicilio durante muchas horas, bien por problemas familiares que acaban por socavar la autoridad del progenitor que vive con el hijo. En relación con las posibilidades de colaboración de los padres en la educación de sus hijos, conviene tener claros los siguientes interrogantes:

- ¿Quieren? ¿Se ocupan realmente de los estudios de sus hijos y mantienen una actitud favorable?
- ¿Pueden? ¿Tienen capacidad de influencia sobre los hijos?
- ¿Saben? ¿Tienen las ideas claras de qué hacer y cómo?

- ¿Están? ¿Disponen de tiempo?

La falta de implicación de algunas familias en la educación de sus hijos y la pérdida de capacidad/voluntad para hacer cumplir reglas se plasman a menudo en una falta de colaboración con el profesorado, lo que agrava los problemas de conducta y de rendimiento de sus hijos. Se hace necesario conseguir por lo tanto un clima de entendimiento y sintonía profesorado-familia, para lo cual conviene tener en cuenta que, según la actitud y nivel de implicación, nos podemos encontrar cuatro *tipos* de *familias* principalmente (véase el [cuadro 1](#)).

Cuadro 1. Tipos de familias

COLABORADORAS	AUSENTES	HOSTILES	IMPOTENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Mantienen contacto frecuente con el centro. • Acuden a las reuniones. • Piden citas al tutor. • Se preocupan por los estudios de sus hijos. • Apoyan la labor del profesor y mantienen una actitud comprensiva y de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • No suelen acudir a las reuniones. • No piden citas al tutor. • Sólo acuden si son citados por algún problema, y no siempre. • Argumentan falta de tiempo. • Pueden colaborar si el problema es grave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo aparecen para protestar o dar la razón a su hijo, ante cualquier problema. • Mantienen una actitud negativa, plagada de críticas destructivas. • Suele ir acompañada de actitudes permisivas o autoritarias hacia los hijos. 	<p>No tiene poder sobre los hijos («no podemos con él o ella»), debido a diferentes causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia del hogar gran parte del día. • Falta de preparación cultural, que les hace caer en engaños y creer excusas de sus hijos. • Desestructuración familiar. • Trato intimidatorio y agresivo de los hijos hacia los padres.
Estrategias	Estrategias	Estrategias	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer la colaboración. • Adoptar medidas conjuntas centro-familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacerlos presentes. • Asegurar al menos el contacto telefónico regular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convertirlos en colaboradores. • Agradecer la presencia. • Pedir soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyarlos. • Adoptar medidas conjuntas centro-familias.

Las estrategias variarán según el tipo de familia con que nos encontremos, y estarán dirigidas hacia las siguientes *metas*:

- Hacer presentes a los ausentes.
- Convertir a los hostiles en colaboradores.
- Sumar influencias con los colaboradores.

- Ayudar a los que no pueden con sus hijos.

Idea-guía

Hay que trabajar diferente con familias diferentes.

Tener teléfonos de contacto fiables

La primera premisa para una cooperación efectiva de las familias es tener vías fluidas de comunicación con todas ellas, para lo cual se debe comprobar que los teléfonos de contacto (móviles, de casa, del trabajo) son fiables y permiten una fácil comunicación en horario escolar, y en caso contrario, se debe exigir al alumno que facilite dichos teléfonos y, si no colabora, buscar vías para conseguirlos a toda costa.

Carta de presentación del tutor: asegurar vías de contacto

Consiste en la remisión de una carta de presentación del tutor a principio de curso, poniéndose a disposición de los padres e indicando la hora semanal de atención a las familias y el teléfono del centro, a la vez que se solicita un teléfono de contacto para *casos de urgencia*. Se aprovecha la carta para anunciarles la celebración de la primera reunión del tutor con los padres/madres del grupo. El tutor debe asegurarse de que todos los alumnos sin excepción le devuelven las cartas de presentación debidamente cumplimentadas y firmadas por los padres.

Citación sí o sí

Las citaciones a las familias para que asistan a las reuniones o entrevistas con el tutor no deben dar opción a decidir libremente si se asiste o no, sino que deben implícitamente forzar a la asistencia. Una posibilidad es dar estas dos opciones, que conducen ambas al contacto:

- Sí asistiré a la reunión.
- No podré asistir a la reunión, pero me pondré en contacto con usted antes de ella.

Si algunos alumnos no devuelven la citación, conviene adoptar alguna de las siguientes medidas:

- Volver a pedirla con firmeza.
- Contactar telefónicamente con los padres.
- Comunicar a Dirección la imposibilidad de comunicación con los padres, para que ésta lo consiga por otros medios (carta certificada, citación del alumno a Dirección...).

Reuniones grupales con las familias

Son una vía de contacto que complementa a las entrevistas individuales con la finalidad de dar información general e informar de las pautas básicas de funcionamiento del centro/grupo. Los momentos más adecuados para celebrar estas reuniones son:

- Principio de curso.
- Después de cada evaluación.
- Cuando se detectan problemas grupales de comportamiento y/o conducta.

Deben tener un guión prefijado y centrarse en cuestiones colectivas, sin permitir que algunos padres acaparen el protagonismo ni que se centralice la reunión en el tratamiento de casos particulares, que deben remitirse a entrevistas individuales.

Dejar constancia escrita de los contactos periódicos

El centro, a través del tutor preferentemente, debe mantener contactos

regulares con las familias, con los siguientes objetivos:

- Intercambiar información sobre aspectos de interés académico y personal (hábitos, relaciones, actitud...).
- Adoptar medidas conjuntas para la mejora del rendimiento y/o la conducta.
- Dejar patente al alumno que va a haber una estrecha colaboración familia-centro.

De estos contactos conviene dejar constancia escrita, para que terceras personas (un cargo directivo, el psicopedagogo...) puedan hacer un seguimiento de la frecuencia de los contactos y la efectividad de los mismos, si fuera necesario. Conviene en dicho registro dejar constancia, al menos, de los siguientes datos:

- Persona con la que se ha mantenido el contacto: madre, padre, otros.
- Fecha.
- Tipo de contacto: personal, teléfono, comunicación escrita.
- Temas tratados.
- Acuerdos adoptados.

Tener claros los objetivos de la entrevista

Para que entrevista individual tutor-familia sea efectiva, se deben tener claros los objetivos de ésta, para concentrar esfuerzos en conseguirlos y evitar desviaciones. Algunos objetivos posibles son los siguientes:

- Informar.
- Recoger información.
- Conseguir colaboración de la familia.
- Conseguir compromisos.
- Orientar, asesorar.
- Adoptar estrategias comunes.

Independientemente de los objetivos que conseguir, conviene tener en cuenta algunas precauciones (véase el [cuadro 2](#)).

Cuadro 2. Puntos para tener en cuenta y para evitar en una entrevista con familias

PARA TENER EN CUENTA

- Preparar la entrevista y recoger con antelación información del rendimiento y conducta del alumno en todas las materias.
- Crear un clima positivo de confianza y colaboración.
- Tener claro el objetivo de la entrevista y hacerlo explícito al principio.
- Mostrar una actitud comprensiva y empática (ponerse en el lugar de los padres).
- Resumir de vez en cuando.
- Dejar que los padres se expresen con libertad.
- Centrarse en el tema, con un lenguaje sencillo y directo.
- No tener prisa ni aparentarla.
- No hablar demasiado.
- No hacer juicios prematuros.
- Hacer las preguntas más delicadas en mitad de la entrevista.
- Ayudar a clarificar la situación, sin imponer la solución.
- Centrarse en el futuro (proactividad).

PARA EVITAR

- Erigirse en juez.
- Convertir la situación en un interrogatorio.
- Querer controlar la situación totalmente.
- Limitarse a dar información.
- Presentar el problema como algo irresoluble.
- Buscar culpables.
- Tomar partido sólo por los padres o sólo por el alumno.
- Mostrar prisa.
- Querer resolver todo en una sola entrevista.

- Rebajar la tensión y la hostilidad como premisa para abordar cualquier tema.
- Postergar la entrevista cuando están agresivos o no se puede avanzar.
- Al final, hacer un resumen de los acuerdos y compromisos.
- Agradecer la colaboración.

Medidas conjuntas centro-padres

Conviene que, tras cada entrevista del centro con los padres, se acuerde al menos alguna medida conjunta, con el fin de crear una dinámica de cooperación. Para ello, el tutor y el psicopedagogo pueden tener previstas algunas recomendaciones a sugerir a los padres, especialmente para aquellos que muestren desorientación o desconocimiento sobre cómo actuar con sus hijos:

- Controlar las compañías, evitando circuitos de riesgo.
- Prestar atención regular a los estudios de sus hijos.
- Tener abiertos canales de comunicación diaria (hablar y escuchar, sin interrogar).
- Saber decir no, evitando la permisividad.
- Exigir esfuerzo y responsabilidad (pedir cuentas y aplicar consecuencias).
- Mantener un equilibrio entre afecto y control.
- Conocer sus intereses e inquietudes, para lo cual hay que escuchar más que hablar.
- Dar responsabilidades razonables.
- Aplicar restricciones o castigos cuando no queda más remedio, si el hijo muestra una abierta resistencia a cambiar de actitud.

Promover en los padres la atribución interna: ¿qué debe cambiar mi hijo?

La atribución interna es la que busca causas en el propio sujeto, frente a la externa, que las busca en factores externos (le tienen manía, las malas compañías...). Los padres sobreprotectores suelen justificar a sus hijos buscando causas externas, lo que es altamente perjudicial para corregir rumbos inadecuados, por lo cual hay que inculcar en cualquier familia, pero especialmente en las permisivas, la idea de que el punto de partida para cualquier mejora debe ser indagar qué es lo que el hijo ha de rectificar («la búsqueda del error propio permite el crecimiento; la búsqueda de la culpa ajena mantiene el error»). Hay dos preguntas que se pueden poner sobre la mesa a tal efecto:

- «¿Qué debe hacer mi hijo que no hace?».
- «¿Qué debería dejar de hacer mi hijo?».

Ayúdeme a ayudarle

Es una frase que resume el espíritu de cooperación que debe imperar en la relación tutor-padres y en la que se deja constancia de la intención de ayuda que persigue cualquier actuación del profesor, aunque sea mediante la aplicación de medidas punitivas.

Combatir estereotipos de presión

Entre los padres hay diferencias en el grado de información sobre lo que ocurre en el centro escolar, pero no por ello, los menos informados dejan de opinar. A veces por falta de información, y otras por sesgos o deformaciones, algunas familias pueden recurrir a argumentos basados en estereotipos de presión carentes de fundamento, para atacar al centro o a un determinado profesor. «El profesor X le tiene manía», «si hay tantos suspensos, ¿fallan los alumnos o falla el profesor?», «otro alumno hizo lo mismo y no se le dijo nada», son ejemplos de frases que se repiten una y otra vez en las quejas de algunos padres ante faltas de conducta o

rendimiento de sus hijos. Aunque algunas veces pueden tener razón, en otras suelen ser excusas que buscan proteger al hijo evitándole posibles consecuencias indeseadas. El profesor ha de tener preparados contraargumentos para combatir estos estereotipos de presión, siguiendo los dos pasos siguientes:

- *Desmontar el estereotipo.* «No es sólo un profesor el que se queja del comportamiento de su hijo», «No es la estadística lo que decide si su hijo debe aprobar o no, sino la justicia de la evaluación, y por lo tanto deberíamos centrarnos en comprobar si ha sido justa o no la calificación», «Si otro ha hecho lo mismo, lo investigaremos, pero ello no exime a su hijo de la responsabilidad por lo que ha hecho».
- *Centrarse en el carácter positivo y formativo de la rectificación.* «Esto lo hacemos por el bien de su hijo; supongo que todos queremos lo mismo, ¿no?». «Si seguimos buscando causas fuera, no conseguiremos que su hijo mejore/cambie». «Sólo si detectamos los errores que su hijo comete, podrá corregirlos».

Pedir soluciones

Cuando los padres adoptan una actitud obstruccionista, cuestionando cualquier medida que el centro intenta aplicar, cabe la posibilidad de cambiar de planteamiento y «jugar a la contra», pidiéndoles soluciones, pero dejando claro que es innegociable el cambio de actitud del hijo:

«¿Tienen ustedes alguna idea mejor para que cambie la actitud de su hijo?»

«¿Qué proponen ustedes?»

«Vamos a probar lo que ustedes plantean, y si no resulta, llevaremos a cabo lo que nosotros proponemos.»

Uso del plural

En las entrevistas conviene dejar claro a las familias que tanto ellas como el centro persiguen los mismos objetivos, y que las intervenciones conjuntas familia-profesores son más efectivas que las actuaciones por separado. Una forma de transmitir implícitamente esta idea es mediante el uso del plural («podríamos...», «si colaboramos...», «conviene que hagamos...», «vamos a...»), pues da sensación de colaboración, a la vez que dificulta la oposición familiar a las propuestas del centro.

Agradecer la presencia y colaboración de la familia

Especialmente si se trata de una familia hostil, el hecho de agradecer de entrada su presencia y resaltar que ésta responde a un interés por los estudios de su hijo, suele rebajar la hostilidad y convertirla en cooperación:

«Déjenme, antes de seguir, agradecerles su presencia aquí para interesarse por su hijo... y no como otras familias que no aparecen en todo el curso.»

Queda poco tiempo para colaborar

«Queda poco tiempo para colaborar juntos en la educación de su hijo. Después lo tendrán que hacer ustedes solos». Esta frase busca hacer entender a los padres reticentes que la colaboración centro-familia tiene fecha de caducidad, pues los hijos son suyos y en ningún caso pueden descargar la responsabilidad de educarles exclusivamente en el centro educativo. Sólo durante un tiempo limitado pueden ayudarse mutuamente (padres y escuela) en la educación de sus hijos-alumnos, y no hay por lo tanto «tiempo que perder».

Guía sobre la tutoría con padres

Conviene que cada centro haga una valoración de la eficacia de la tutoría con los padres. Para ello se puede utilizar un breve cuestionario al estilo del que aparece a continuación, pero teniendo presente que la consecución de todos los ítems no depende exclusivamente del tutor:

- ❑ Se aseguran teléfonos fiables de contacto del 100% de alumnos durante los primeros días.
- ❑ El tutor envía una carta de saludo que inicie el contacto mutuo y muestre su disposición a ayudar.
- ❑ Se celebra una reunión grupal a principios de curso. La citación para la reunión es sí o sí: obliga a los padres a asistir o a ponerse en contacto con el tutor por otras vías. El tutor se asegura de recoger todas las citaciones debidamente firmadas por los padres.
- ❑ El tutor se pone en contacto con las familias que no han acudido a la reunión grupal.
- ❑ Se aprovecha la reunión grupal para confirmar teléfonos fiables de contacto (teléfonos de urgencia).
- ❑ En dicha reunión se informa de las normas básicas de funcionamiento del centro y se dan algunas orientaciones para un mejor seguimiento de los estudios de sus hijos.
- ❑ En dicha reunión se informa de las fechas en que los padres recibirán información sobre calificaciones, faltas de asistencia y de comportamiento.
- ❑ El tutor se asegura de que todos los comunicados lleguen a los padres y le sean devueltos debidamente firmados, sin falsificaciones.
- ❑ El tutor cita personalmente a las familias cuando hay indicios de futuros problemas de rendimiento y/o conducta. Se tiene al menos un contacto mensual con todos los padres, aunque no haya problemas

aparentes.

- Se informa a los padres de los progresos y aspectos positivos del alumno.
- Se hace un seguimiento por escrito de los contactos (telefónicos o personales) con los padres.
- Se realiza una reunión, al menos, después de la primera evaluación, para valorar los resultados académicos obtenidos y buscar soluciones de mejora.
- Se tiene a disposición de los tutores un guión de entrevista individual, que les permita sacar el máximo provecho de cada encuentro.

La gestión de la clase

No hay mejor mediador entre profesor y alumno que una tarea motivadora montada sobre un buen control.

Crear condiciones favorables: la gestión de la clase

Cualquier profesor quiere dar clase en condiciones, pero éstas no se crean solas. Las crean el profesor y sus alumnos, conformando conjuntamente una determinada atmósfera o *clima de clase* en la que se enmarcan todas las actuaciones de ambos. La contribución del profesor a la mejora del clima relacional y del rendimiento de sus alumnos depende fundamentalmente de su capacidad de gestión o conducción de la clase, entendida como la forma que tiene cada profesor de organizar las actividades y poner en práctica sus métodos (véase el [cuadro 3](#) en la página siguiente).

El profesor es un gestor de condiciones que está permanentemente, de forma consciente o inconsciente, creando oportunidades favorables o desfavorables: contribuye a la convivencia o a la disrupción, a la atención o a la distracción, al trabajo o a la pasividad... Debemos admitir, por lo tanto, que hay profesores cuyo estilo de gestión es un factor de riesgo: el que no controla, no motiva, no conecta con sus alumnos y los atiende deficientemente, tiene muchas probabilidades de tener conflictos.

Una gestión eficaz supone la manipulación en beneficio propio, y del alumno, de variables referidas a los tres elementos inmediatamente presentes en el aula: el alumno, el currículo y el propio profesor. Si el profesor no conoce y controla las condiciones que envuelven todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las sabe encauzar de forma que le allanen la labor, serán infructuosos todos sus intentos por intentar acometer cualquier objetivo académico. Por lo tanto es obvio que el profesor debe planificar mucho más que los contenidos de su materia: debe saber cómo controlar, motivar, conectar, escuchar, entusiasmar, corregir, decir no, respetar, negociar, advertir, comprometer, sancionar, exigir... Todas estas habilidades de gestión (que algunos poseen de forma intuitiva, pero otros no) deberían formar parte del *bagaje* profesional del profesor, incorporándolas de forma sistemática a su formación inicial y permanente y, sin embargo, no es así ni siquiera en contextos especialmente difíciles, como en la educación secundaria.

Cuadro 3. La gestión de la clase

- La gestión de la clase
- La creación de condiciones favorables es el lecho sobre el que se apoya el aprendizaje.
- El profesor ha de crear condiciones idóneas conjuntamente con sus alumnos, para lo cual necesita planificarlas, a ser posible, coordinadamente con otros profesores.
- Siempre se están creando condiciones: de atención o de distracción, de convivencia o de interrupción... El que no actúa permite.
- El profesor ha de adaptarse funcionalmente a la situación, rectificando lo disfuncional, rediseñando situaciones.
- El profesor ha de ser un entrenador de competencias que el alumno no posee y debería poseer, pero antes ha de dominar él dichas competencias. No se puede exigir lo que no se tiene.

- La actuación improvisada y en solitario es la vía más directa para tener problemas.

Los elementos inmediatos del proceso enseñanza-aprendizaje: la tríada interactiva

En el aula hay tres elementos directamente implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, además del contexto donde se enmarcan:

- *El profesor (el que enseña)*. Es el director del proceso. En su actuación influyen multitud de variables personales (salud física y mental, estado de ánimo o competencia social) y profesionales (grado de implicación laboral, enfoque pedagógico, metodología o recursos organizativos). Es el único miembro de la tríada que tiene capacidad para intervenir sobre los tres elementos del proceso: sobre el alumno (motivando, controlando...), sobre la tarea (adaptando contenidos, modificando estrategias metodológicas...) o sobre sí mismo (reflexionando sobre su nivel de implicación, calculando esfuerzos, automotivándose...).
- *El alumno (el que aprende)*. Es el protagonista: todo depende de que él se decida, aunque el profesor tiene poderosos medios de influencia sobre él, si los sabe manejar. En su actitud hacia lo escolar influyen múltiples variables: expectativas, motivación, nivel de autoestima, roles que desempeña, estado psicológico y físico...
- *El currículo (lo que se aprende)*. Puede ser un punto de encuentro o de choque entre los otros dos elementos de la tríada. Abarca mucho más que los meros contenidos académicos de las diferentes materias, incluyendo también aspectos actitudinales, relacionales y formativos en general. Podríamos sustituir la frase tópica «hay conflicto si hay tarea» por esta otra: «no hay conflicto si la tarea es asequible, interesante y útil».

- Además de los tres elementos, debemos considerar *el contexto (lo que rodea)*. Engloba a todos los elementos ambientales que influyen en lo que ocurre en la clase y sirve de marco de acción: las características del grupo-clase, el clima del aula y del centro, el ambiente social, los amigos o las características del barrio o municipio son ejemplos de elementos contextuales con gran poder de condicionamiento social.

El profesor debe mantener una *atención equilibrada a los tres elementos*, procurando no caer en ninguna de las *desviaciones* que pueden perjudicar su eficacia docente:

- *Profesor centrado en sí mismo*. Su principal objetivo es el lucimiento, y en ocasiones, suele utilizar la relación con los alumnos como sustitutivo de una baja autoestima o de relaciones personales deficitarias.
- *Profesor centrado sólo en el currículo*. Sólo le preocupa dar el temario y el nivel académico de su materia. Considera que lo que falla es todo lo demás, y él sólo debe esperar a que las circunstancias se adapten a su inmutable modo de enseñar, y que «alguien» debería suministrarle alumnos bien preparados y dispuestos a seguir sus enseñanzas, pues piensa que eso no forma parte de su labor.
- *Profesor centrado sólo en la relación con el alumno*. Lo prioritario para este tipo de profesores son las relaciones con sus alumnos, que les lleva en ocasiones a prolongar la relación profesional traspasando los límites hacia lo personal, lo que en ocasiones se hace a costa de la tarea.

El clima de clase: el lecho sobre el que se asienta el aprendizaje

El *clima de clase* es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Es el resultado de un entretreído de influencias multidireccionales provocadas por multitud de variables de distintas categorías, no todas educativas, que conforman una estructura global y dinámica que determina en gran medida todo lo que ocurre en el aula. Un buen clima de clase pasa necesariamente por una gestión eficiente de la misma, concretada en un *control* mínimo pero suficiente, unas *relaciones sociales* satisfactorias y un *rendimiento* óptimo (véase el [cuadro 4](#)):

- *Control*. Es un requisito indispensable para emprender cualquier tipo de objetivos. Ha de ser mínimo, pero suficiente para garantizar unas condiciones favorables al trabajo y el bienestar común. Para conseguirlo se ha de atender fundamentalmente a:
 - Fijación de límites, mediante normas explícitas e implícitas.
 - Mantenimiento de límites, mediante advertencias, compromisos, sanciones y derivaciones.
- *Relaciones intra e interpersonales*. Son la principal fuente de satisfacciones y malestares, pues todo el tiempo escolar está impregnado de interacciones sociales (sin olvidar la relación con uno mismo). Deben ser cálidas, respetuosas y pro-sociales, lo que requiere fomentar las siguientes competencias socioemocionales:
 - Autocontrol.
 - Asertividad.
 - Empatía.
 - Roles.
 - Comunicación.
 - Relación con las familias.
- *Rendimiento*. Es el objetivo fundamental hacia el que está dirigido todo el proceso, pero no debería circunscribirse a lo cognitivo-académico. Se debe procurar un rendimiento académico

óptimo de todos y cada uno de los alumnos, lo cual no significa que todos deban rendir lo mismo, sino lo máximo dentro de sus posibilidades. Pero además, no se deben soslayar los logros socioemocionales, especialmente de los alumnos que no consiguen éxitos académicos. Aunque no se pueda conseguir que todos sean buenos estudiantes, sí es exigible que todos sean personas, en el sentido cívico de la palabra. Las variables que se han de cuidar en esta área son:

- Actitud.
- Motivación.
- Atención.
- Atención a la diversidad.
- Atribución causal.
- Resiliencia.

Cuadro 4. Variables de la gestión de la clase

CONTROL	RELACIONES	RENDIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> . Control . Límites. . Advertencias. . Compromisos. . Sanciones. . Derivaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> . Relaciones. . Autocontrol. . Asertividad. . Empatía. . Roles. . Autoestima. . Comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> . Rendimiento . Actitud. . Motivación. . Atención. . Atención a la diversidad. . Atribución causal. . Resiliencia.

Las tres áreas de gestión mencionadas están íntimamente relacionadas entre sí, formando un entramado global en el que cada variable influye en las demás y es influida por ellas. Un bajo rendimiento afecta negativamente a las relaciones y al control, un control deficiente perjudica las relaciones y el rendimiento, y es obvio que unas malas relaciones se traducen en problemas de control y de rendimiento.

Por otro lado, no hay una combinación ideal de variables cuya resultante sea un clima de clase perfecto. Cada profesor hace una selección subjetiva, en función de su personalidad y su estilo profesional: algunos lo hacen intuitivamente, pues tienen una especie de «gracia especial» que les permite solucionar eficazmente cualquier problema que se les presente: son valorados como buenos profesores, son respetados (a veces temidos) y no tienen problemas de control, y todo ello sin esfuerzo aparente. Pero otros profesores sienten que no tienen esa «gracia natural», y sufren al no saber qué hacer y cómo salir de las numerosas trampas que los alumnos les tienden día tras día. Entre ambos extremos podríamos situar a la mayoría de profesores que, aunque manejan aceptablemente la clase, sienten la necesidad de mejorar su capacidad de gestión en algunos aspectos, lo que pasa por detectar las conductas poco funcionales y sustituirlas por otras más eficaces. A la hora de seleccionar estrategias de gestión, hay dos aspectos fundamentales que tener en cuenta:

- Centrarse en lo controlable, es decir, lo que está al alcance de nuestras posibilidades, dejando en un segundo plano lo que depende de otros agentes implicados.
- Desbrozar y separar las actuaciones funcionales y eficaces de los rituales inútiles que, a pesar de su ineficacia, se aplican una y otra vez de forma mecánica.

Idea-guía

Los problemas *pueden* aparecer en cualquier momento, pero *suelen* aparecer cuando las oportunidades son favorables.

No dejes que se instalen condiciones favorables a los conflictos: crea condiciones favorables al trabajo y la convivencia.

Gestión y control: el equilibrio de presiones

Con los QNQ, el control es un requisito previo imprescindible para el aprendizaje, pero no es suficiente: no se controla sólo con control. Hay dos *equilibrios* que mantener:

- *Equilibrio entre control y empatía.* Si se basa la gestión de la clase en el control, el resultado es un clima de clase tenso y distante que complica tanto las relaciones como el avance académico. Por el contrario, si se confía todo al afecto y la empatía, descuidando el control, puede generarse una relación permisiva que deje de lado capacidades imprescindibles para la consecución de metas como la capacidad de esfuerzo, la fuerza de voluntad o la perseverancia.
- *Equilibrio entre presión externa y presión interna.* Entendemos por presión externa la que ejerce el profesor sobre el alumno para empujarle hacia objetivos que no sería capaz de acometer por sí mismo, y por presión interna la fuerza interior que empuja al alumno de forma autónoma hacia metas escolares.

La máxima efectividad se da cuando hay un equilibrio entre presión externa (mínima pero suficiente) e interna (máxima y necesaria). Desde esta perspectiva, el control aparece como un complemento inseparable de los factores disposicionales internos, con el mismo valor formativo que éstos, aunque con peor fama. La presión externa debe irse retirando progresivamente conforme se vaya viendo que la interna toma su lugar.

Idea-guía

La disposición favorable en un alumno se da cuando hay una presión externa mínima pero suficiente (control) y una presión interna máxima y necesaria (motivación).

La Educación SocioEmocional (ESE), antídoto contra los conflictos

El aula es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales, entre otras. La carencia de competencias cognitivas se plasma en bajos resultados académicos, mientras la falta de competencias socioemocionales se materializa en forma de conflictos y quejas de los profesores. No se puede hablar por lo tanto por separado de rendimiento académico y de convivencia: forman parte de un único currículo, si se entiende éste como instrumento al servicio de una formación integral y de un desarrollo personal equilibrado. Casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socioemocionales: faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites... Deberían ser por lo tanto contemplados como ocasiones aprovechables para educar-entrenar socioemocionalmente a los alumnos mediante la corrección sistemática de conductas y actitudes inadecuadas. Estas carencias sólo pueden ser subsanadas mediante actuaciones planificadas, y es aquí donde se nos aparece la ESE como instrumento imprescindible no sólo para la resolución de conflictos, sino sobre todo, para el fortalecimiento de actitudes y hábitos sanos de convivencia, transferibles a la vida extraescolar. El profesor, en su papel de entrenador socioemocional, puede aprovechar cada conflicto como ocasión para introducir breves *cuñas socioemocionales* que afiancen habilidades intra e interpersonales incompatibles con los conflictos y la disrupción: cada conducta impulsiva es una ocasión para introducir una cuña de autocontrol; cada insulto, una ocasión para introducir una cuña de respeto; cada actitud apática, una ocasión para entrenar la automotivación; y así con la empatía, la responsabilidad o la autoestima...

Se da la paradoja de que, mientras los alumnos perturbadores, auténticos expertos en conflictos tras ver pasar ante sí a multitud de profesores de los más variados estilos, se adaptan funcionalmente al aula, apoyándose mutuamente y adoptando conductas funcionales de carácter

táctico, los profesores suelen actuar en solitario y mediante conductas improvisadas e intuitivas, a menudo disfuncionales. Demasiada ventaja.

Idea-guía

Usar la ESE para gestionar los conflictos y los conflictos para entrenar/practicar la ESE.

Las cuñas socioemocionales o estrategias «flash»

La propuesta que se hace en este trabajo es desplegar y practicar la ESE mediante cuñas socioemocionales que se intercalan en el desarrollo de la clase cuando la ocasión lo requiere, con la finalidad, no tanto de resolver conflictos, sino de educar-entrenar coherentemente competencias socioemocionales incompatibles con éstos (respeto, responsabilidad, autocontrol, fuerza de voluntad...). La mayoría de estas cuñas son estrategias *flash*, es decir, que pueden ser aplicadas en unos pocos segundos y con el mínimo de burocracia posible, con el fin de interferir lo menos posible el desarrollo de la clase. Dichas cuñas se pueden y deben aplicar en los siguientes momentos:

- Cada vez que aparezca un conflicto o indicio del mismo.
- En las mesetas, es decir, en los momentos perdidos y pausas que surgen en determinados momentos de la clase y que, si no surgen, deberían ser provocadas por el profesor informalmente para dar cabida a estas cuñas socioemocionales.
- En las tutorías, en especial en la individual, que permite un tratamiento privado y cercano de las cuestiones que se tratan con el alumno.
- En determinadas materias con contenidos específicamente actitudinales.

Estas cuñas, que inciden en los tres ámbitos principales del clima de clase (control, relaciones y rendimiento), son propuestas totalmente abiertas que deben ser adaptadas por cada profesor a su contexto y que requieren ciertas *condiciones* para tener éxito:

- *Persistencia*, pues los alumnos también la tienen en sus comportamientos disruptivos. Sólo la aplicación perseverante es capaz de ir consolidando hábitos positivos que sustituyan a los rumbos negativos.
- *Paciencia*, para ir aplicando nuevas estrategias paulatinamente. Suelen funcionar mejor las mejoras pausadas que van incorporando poco a poco algunas mejoras estratégicas, que intentar cambiar repentinamente el estilo docente habitual.
- *Variedad*, pues conviene disponer de un amplio repertorio para poder ir sustituyendo las que sean poco efectivas o se hayan desgastado por su uso repetido.
- *Principios*, pues su eficacia depende, no tanto de las estrategias elegidas, sino de los principios en que se apoyan. Algunos principios que se deben tener en cuenta son:
 - Desconexión emocional.
 - Economía.
 - Eficacia.
 - Proactividad.
 - Unificación de criterios.

Idea-guía

La eficacia de las estrategias depende del uso que se les da, de quién las aplica y de los principios en que se apoyan.

Principios: la vacuna contra la incoherencia

Antes de decidir las acciones a poner en práctica, conviene establecer unos principios de actuación, que sirvan de vacuna contra la incoherencia y la improvisación.

Economía

Lo complicado no funciona. El profesor se ve inmerso en demasiados procesos, a menudo solapados unos con otros, que no puede atender de forma precisa y exhaustiva: programar, evaluar, controlar, reunirse, entrevistarse... El uso de protocolos de actuación farragosos e innecesariamente complicados lleva a un natural y progresivo abandono de éstos, por cansancio y por la percepción de que «no compensa» tanto trabajo para tan pocos resultados. Es necesaria una simplificación de los procesos en general y de los procedimientos disciplinarios en particular, buscando estrategias lo más simples posible en tres aspectos:

- *Economía de papeles.* Cuantos menos, mejor. La «caza periódica del papel inútil» puede ayudar a reducir la burocracia a mínimos.
- *Economía de personas.* Cuantas menos personas implicadas, mejor. La mayoría de conflictos deberían ser resueltos por el profesor en el aula, sin la intervención de nadie más, derivando a otras instancias sólo los problemas que le desborden.
- *Economía de tiempo.* Lo que se pueda resolver mediante una intervención breve, mejor que con un proceso prolongado en el tiempo: mejor un gesto que una palabra; mejor una frase corta que un sermón encolerizado.

Ideas-guía

¿No hay nada más sencillo?

Reducir al mínimo los papeles, personas y tiempo empleados.

Eficacia

Una estrategia es eficaz cuando evita/resuelve problemas, y si no, hay que sustituirla por otra. Hay que aplicar estrategias eficaces y eliminar rituales inútiles. No es raro oír a profesores lamentándose de que se pasan la hora de clase gritando a sus alumnos una y otra vez sin éxito alguno y, a pesar de su ineficacia, la siguen utilizando. Se hace imprescindible reflexionar periódicamente sobre el grado de eficacia de las estrategias que se están usando, eliminando las inoperantes y sustituyéndolas por otras más funcionales. La eficacia de una estrategia es el resultado de combinar tres variables:

$$\text{Eficacia} = \text{Poder del profesor} \times \text{Validez de la estrategia} \times \text{Permeabilidad del alumno.}$$

- *Poder del profesor.* Viene dado por la capacidad de influencia que cada profesor tiene sobre sus alumnos en función de la imagen global/molar que se han formado de él. Es muy variable y queda reflejado en la siguiente frase: «Según lo que dices y haces, me formo una idea de lo que eres, y una vez que sé lo que eres, me sobra lo que dices y haces.»
- *Validez objetiva de la estrategia.* Hay estrategias objetivamente más válidas que otras (sirven mejor para los fines perseguidos), debido a que han sido empíricamente contrastadas y cumplen una serie de principios psicológicos fundamentados científicamente.
- *Permeabilidad de quien la recibe.* Hay alumnos más o menos permeables/influenciables.

La relación entre estas tres variables es multiplicativa, lo que significa que si uno de los factores es nulo (valor cero), el resultado (la eficacia) será también nulo. Así, las actuaciones docentes no serán eficaces si el profesor no tiene poder, la estrategia es pobre o la permeabilidad del alumno es nula.

Idea-guía

Usar sólo estrategias que eviten y/o resuelvan problemas.

Desechar rituales inservibles.

Unificación de criterios

La batalla se libra a nivel colectivo, no individualmente. La unificación de criterios potencia las actuaciones de los miembros de cualquier colectivo, especialmente de los que tienen más problemas de conducción de la clase, mientras que la disparidad de criterios debilita, por lo que es primordial ponerse de acuerdo y comprometerse colectivamente en la aplicación de estrategias conjuntas. Pero esto suele ser sumamente complicado en la práctica debido a las diferencias de talante personal y de estilos profesionales. Dado que es complicado que muchos se pongan de acuerdo sobre una temática muy amplia, hay dos vías para hacerlo posible:

- *Reducir el número de personas.* Son más fáciles los acuerdos cuando el número de profesores es más reducido. Lo ideal es llegar a acuerdos que asuma todo el claustro, pero, si ello no es posible, caben otras soluciones, delimitando los acuerdos a:
 - Profesores de una sola etapa/ciclo educativo.
 - Un equipo docente, por ejemplo los profesores de un grupo conflictivo.
 - Un micro-equipo docente (grupo reducido de profesores de un

mismo grupo que tienen problemas y enfoques profesionales similares).

- Ayuda puntual de un compañero con capacidad de control a otro que no la tiene.
- *Reducir la temática que tratar.* Es más fácil ponerse de acuerdo sobre cómo resolver unos cuantos problemas de disciplina prioritarios que unificar criterios sobre todo un reglamento. Tal como se verá en las conductas-diana, centrarse al principio en una o dos conductas muy molestas y abordarlas coordinada y contundentemente permite mayores posibilidades de éxito, lo que tiene efectos motivadores para todos: por supuesto, para los que se han coordinado, pero también aumentan las probabilidades de que profesores remisos se incorporen a los acuerdos a la vista de los éxitos conseguidos, pues los logros colectivos suelen conseguir un efecto mayor que la persuasión verbal.

Idea-guía

Remar todos a una (y en la misma dirección).

Anular a los remeros en contra.

Proactividad

Es una actitud centrada, no en resolver el conflicto pasado, sino en evitar la repetición del mismo en el futuro, convirtiendo cualquier conflicto presente en una ocasión para evitar-prevenir futuros conflictos similares. Esta visión constructiva de la convivencia es mucho más eficaz que la tradicional visión reactiva (véase el [cuadro 5](#)), centrada en resolver problemas pasados y saldar faltas cometidas mediante sanciones correctoras («esto no puede quedar así», «esto merece un escarmiento»).

DISCIPLINA PROACTIVA	DISCIPLINA REACTIVA
Actúa a priori, se anticipa a los problemas.	Actúa a posteriori, sigue a los problemas.
Intenta resolver el futuro.	Intenta resolver el pasado.
Considera el orden como un medio facilitador del aprendizaje.	Considera el orden como un fin en sí mismo.
Busca construir la convivencia.	Busca ajustar cuentas, dejar saldos a cero.
Ve los conflictos como una ocasión.	Ve los conflictos como un problema.
Ve los conflictos como algo natural y positivo.	Ve los conflictos como algo extraordinario y negativo.
«Esto merece ser analizado para que no se repita.»	«Esto merece un castigo.»

Ideas-guía

Resolver el futuro, mejor que zanjar el pasado.

¿Qué debo hacer para que no vuelva a ocurrir?

Calma: la desconexión emocional

Los conflictos suelen ir acompañados de circunstancias que los complican y no son inherentes al propio conflicto, sino consecuencia de la forma de afrontarlos. El enfado explosivo del profesor, los gritos y acusaciones, la tensión o los comentarios sarcásticos son algunas de las vestimentas que suelen adornar las intervenciones disciplinarias y que los empeoran innecesariamente, sin añadir nada positivo de cara a su resolución.

Conviene desnudar el problema y despojarlo, en la medida de lo posible, de todos los aditamentos emocionales posibles para afrontarlo de la forma más relajada y despersonalizada posible, pues la firmeza no tiene por qué ir acompañada de tensión, que suele reforzar las conductas que se quieren inhibir.

También conviene tener presente que no todos los conflictos se pueden resolver, y en estos casos, hay que centrarse en que no nos afecten emocionalmente más de lo necesario.

Idea-guía

No sé qué haré, pero lo haré tranquilo.

Poder

Las relaciones de poder determinan todo lo que ocurre en el aula, entendiendo por poder la capacidad de influencia de una persona sobre otra. Bertrand Russell (1938) resaltó la importancia del poder en lo social al afirmar que «el poder es a las relaciones interpersonales lo que la energía a la física».

La capacidad de influencia de los profesores sobre sus alumnos es muy variable y depende de una serie de características personales y profesionales. Si un alumno percibe a su profesor como una persona incapaz de hacerse respetar, cualquier intento de éste por fijar normas, estará abocado al fracaso: la percepción molar que el alumno tenga del profesor teñirá cualquier conducta molecular que intente, anulando sus efectos. Esta percepción molar es la que hace que una misma estrategia funcione cuando la aplica un profesor y sea absolutamente inoperante cuando es aplicada por otro: hay profesores que «pueden» con sus alumnos y otros que «no pueden». Los profesores que «pueden» obtienen su poder,

partiendo de la taxonomía de French y Raven (1960), de las siguientes fuentes:

- *Poder intimidatorio*. Capacidad de imponerse por la fuerza mediante amenazas, órdenes o coacciones. Poco recomendable, pues va en detrimento de la empatía y fomenta conductas de evitación y escape, además de ser muy dependiente de la presencia del profesor. Se debería utilizar sólo como último recurso.
- *Poder legítimo*. Capacidad de influencia debido al status o cargo (director, jefe de estudios, tutor). Se tiene si se reconoce como tal: el poder legítimo asociado al status de profesor o de madre/padre ha ido menguando en los últimos tiempos.
- *Poder empático*. Capacidad de conectar afectivamente con el alumno, estableciendo vínculos de mutua comprensión y aprecio. Es una fuente absolutamente recomendable, pues no tiene efectos secundarios indeseados y es muy independiente de la presencia del profesor.
- *Poder referente*. Es el poder derivado del prestigio profesional y el buen hacer (cumplimiento de las obligaciones, seriedad, implicación...). Como el anterior, es muy independiente de la presencia del profesor.
- *Poder de repartir recompensas y castigos*. Es la capacidad de distribuir consecuencias positivas (buenas calificaciones, reconocimientos, agradecimientos) y negativas (malas calificaciones, regañinas, advertencias o sanciones). Es muy dependiente de la presencia del profesor. El alumno QNQ suele hacer cálculos hipotéticos comparando las probabilidades de obtener recompensas/evitar castigos si cambia de actitud con las probabilidades de conseguir lo mismo sin cambiar.
- *Poder de las alianzas*. Si un profesor percibe que solo no tiene poder, debe buscar ayudas que le refuercen (compañeros, alumnos, directivos o los padres). Numerosos fracasos en el control de la

clase se deben a la atomización de las actuaciones.

Como se puede ver, las fuentes de poder varían en cuanto a su discreción, eficacia, conveniencia e independencia, pero conviene tener en cuenta algunas precauciones:

- Las fuentes de poder son complementarias: se pueden usar varias simultáneamente.
- Quien más poder tiene, menos lo utiliza.

Idea-guía

Valora si tienes poder sobre tus alumnos.

Si no tienes poder, no busques estrategias: busca poder.

Propósitos: qué se pretende conseguir

Tener claros los objetivos a conseguir es fundamental para que las estrategias adoptadas sean eficaces («no hay viento favorable para el que no sabe adónde va»). Para ello conviene tener presentes algunas consideraciones:

- Enganchar, mejor que someter. Cada profesor, según su estilo docente, suele decantarse por uno de estos dos *enfoques disciplinarios*:
 - Limitarse exclusivamente a controlar disciplinariamente a los rebotados. Es una actitud propia de estilos autoritarios en los que predomina el orden sobre el aprendizaje, y que acaba por convertir la disciplina en un fin en sí misma. Se limitan exclusivamente a evitar y resolver las perturbaciones de los que molestan, primando las estrategias meramente correctoras. La

consigna de este estilo docente es: «Que se porten bien (en silencio, sin molestar, obedeciendo) para poder dar “mi” clase».

- Enganchar a todos a la dinámica de la clase. Este enfoque entiende que la disciplina debe estar al servicio del aprendizaje, primando estrategias potenciadoras del mismo, tales como la motivación, la atención, el autoconcepto o la creación de expectativas, sin merma de aplicar estrategias correctoras cuando proceda. La consigna de este estilo docente es: «Que se comporten y aprendan todos. Los que quieren y los que no».
- Sustituir el heterocontrol por el autocontrol del alumno. La gestión de la convivencia puede variar según el grado de intervención del profesor en ella, dando lugar a diferentes estilos disciplinarios (Gotzens, 1997), que aquí presentamos por orden de preferencia:
 - Autodisciplina. El profesor se centra en el entrenamiento del alumno (y del propio profesor) en estrategias de autocontrol que le permitan aprender a inhibir respuestas impulsivas y antisociales.
 - Disciplina consensuada. El profesor y los alumnos deciden las normas, sin menoscabo de la responsabilidad directiva del profesor
 - Disciplina aceptada. El profesor establece unilateralmente las normas, pero da opción a los alumnos de intervenir, pero sin comprometerse a modificarlas.
 - Disciplina impuesta. El profesor decide unilateralmente las reglas y las aplica sin posibilidad de intervención/réplica por parte de los alumnos. Generalmente se centra en la aplicación exclusiva de estrategias punitivas.

Lo deseable es seguir el orden citado: fomentar el autocontrol; si no es posible, aplicar la disciplina consensuada; si no, la aceptada, y, si no queda más remedio, la impuesta, y, en ningún caso, no aplicar ninguna,

permitiendo la impunidad, que tiene efectos devastadores sobre la formación socioemocional del alumno.

Idea-guía

Conseguir que quieran, que puedan, que aprendan, que convivan.

El control de la clase

- **Qué hacer:**
 - Mantener un control mínimo pero suficiente.
 - Establecer un orden previo sobre el que se asiente con comodidad el aprendizaje.
 - Crear un clima de clase ordenado generador de bienestar y concordia.
- **Por qué:**
 - Porque el control es un requisito previo imprescindible para el aprendizaje.
 - Porque la presión externa ejercida mediante control es necesaria para que los alumnos QNQ activen la presión interna ejercida por la motivación.
- **Cómo:**
 - Fijando límites.
 - Manteniendo los límites previamente fijados mediante advertencias, compromisos y sanciones.
 - Derivando a otras instancias los problemas que no se puedan resolver con medidas escolares.

Los conflictos, ocasión de enseñar y aprender

Los conflictos en el aula se pueden afrontar desde dos perspectivas bien diferentes:

- Como un problema al que hay que buscar remedio y suele llevar aparejadas emociones negativas.
- Como una ocasión para aprender/enseñar habilidades socioemocionales útiles para evitar-resolver conflictos futuros.

Idea-guía

Cada conflicto es una ocasión para enseñar y aprender habilidades socioemocionales.

De qué conflictos hablamos

Cuando se habla de conflictos escolares se puede estar pensando en problemas muy diversos, que no responden a las mismas causas y que no admiten, por lo tanto, las mismas soluciones. Conviene concretar por tanto a qué tipo de conflictos nos estamos refiriendo, pues pueden variar en función de una serie de *factores*:

- *Ámbito del conflicto*. Los conflictos se pueden dar entre alumnos (acoso, insultos, marginación...), entre un alumno y un profesor (desafíos, faltas de respeto, desobediencia...), entre un profesor y los padres (quejas, discrepancias...) o entre profesores (críticas maliciosas, descalificaciones, incompatibilidades...).
- *Gravedad y frecuencia*. Los problemas de conducta varían en cuanto a su gravedad (de leves a muy graves) y frecuencia (desde las rutinas de aparición diaria hasta los problemas de escasa aparición).

- *Tipo de materia impartida.* A pesar de que en el fondo todos los problemas responden a causas similares, hay que contemplar la especificidad de cada materia. Para un profesor de tecnología la seguridad y el cuidado en el manejo de herramientas peligrosas supone un problema que no tiene un profesor de educación física, quizá centrado en problemas de higiene y conservación de vestuarios, mientras que para un profesor de ciencias sociales los problemas pueden ser la distribución del aula o el mantenimiento de la atención.
- *Nivel educativo.* Todas las etapas educativas presentan conflictos, pero no son comparables los que aparecen en educación infantil, secundaria o primaria, ni por supuesto, los de niveles no obligatorios, como bachillerato o ciclos formativos.
- *Tipo de centro.* Cada centro presenta una casuística propia en función de una serie de factores: no padece los mismos problemas un imaginario Instituto Marginal que otro supuesto Instituto Señorial.

Como se ve, las peculiaridades de cada profesor y cada centro hacen difícil la tarea de proponer estrategias válidas para todos: se puede hablar genéricamente de cómo confeccionar un traje, pero el traje a la medida se lo tiene que confeccionar cada uno, en función de sus necesidades.

Idea-guía

Concretar qué tipo de conflictos nos preocupan.

Construir la convivencia, mejor que reconstruirla

Los problemas de conducta *pueden* aparecer en cualquier momento,

pero *suelen* hacerlo cuando las oportunidades son favorables. El objetivo al planificar la gestión de la convivencia, puesto que no se pueden evitar/prever todos los conflictos posibles, debe ser crear condiciones que hagan más improbable su aparición. Se puede hablar, por tanto, de convivencia sin asociarla a conflictividad y poniendo el acento en el carácter constructivo de ésta: algo que hay planificar y apuntalar día a día, aprovechando cualquier momento para corregir actitudes y sustituir conductas antisociales por hábitos pro-sociales, sin esperar a la aparición de los conflictos para empezar a actuar.

Planificar el control de la clase: la preparación previa del profesor

El enfoque constructivo-proactivo de la convivencia va unido a la planificación. Si sabemos que van a aparecer los mismos conflictos de siempre, en los lugares de siempre y en los momentos de siempre, ¿por qué no planificar las actuaciones con antelación? El control de la clase debe ser planificado, si no con el mismo grado de detalle que los aspectos curriculares, sí con la misma dedicación. Los momentos idóneos para hacerlo son los días previos al inicio de curso o de trimestre. La planificación del control ha de contemplar actuaciones específicas en *momentos puntuales*:

- Antes de empezar el curso:
 - Prepararse psicológicamente, mentalizarse.
 - Concretar propósitos.
 - Determinar prioridades.
 - Establecer principios de actuación.
 - Calibrar el poder de influencia individual y colectiva que se posee.
 - Seleccionar las estrategias a utilizar.
- Durante los primeros días:

- Fijar límites, colectiva o individualmente.
- Iniciar el conocimiento personal y académico de los alumnos.
- Contactar con (todas) las familias.
- Detectar y regular rutinas: afianzar las positivas y reconducir las negativas.
- Detectar subgrupos perturbadores e intervenir sobre ellos.
- Durante el curso:
 - Mantener límites, mediante estrategias de control (advertencias, pactos y sanciones), empatía, respeto y motivación.
 - Fortalecer relaciones prosociales en el aula y reconducir relaciones antisociales.
 - Promover el rendimiento de todos los alumnos, según sus capacidades e intereses.
- A final de curso:
 - Detectar los problemas más frecuentes del curso.
 - Hacer una puesta en común sobre logros y errores.
 - Proponer medidas correctoras para el siguiente curso.

Idea-guía

Planificar el control de la clase.

Procesos de control

Hay dos procesos básicos, que a su vez se subdividen en varios:

- Fijación de límites: normas explícitas e implícitas.
- Mantenimiento de límites:

- Advertencias.
- Compromisos.
- Sanciones.
- Derivaciones.

Fijación de límites

- **Qué hacer:**
 - Fijar límites firmes y claros.
 - Hacer prevalecer lo colectivo sobre lo individual.
- **Por qué:**
 - Porque los límites deciden el clima de clase.
 - Porque fomentan la madurez y el desarrollo moral de los alumnos.
 - Porque son un instrumento básico de socialización.
 - Porque evitan conflictos.
- **Cómo:**
 - Proponiendo unas pautas básicas de funcionamiento.
 - Previendo reacciones eficaces para vencer resistencias iniciales de los alumnos.
 - Aplicando cuñas socioemocionales cada vez que aparezca algún caso de abuso o falta de respeto.
 - Mediante talleres o programas de habilidades sociales, a desarrollar en sesiones de tutoría o en alguna asignatura específica donde tengan cabida.

Por qué hay que fijar límites

Los límites son la frontera imaginaria que separa las conductas permitidas de las no permitidas en un aula. Varían según cada profesor y cada grupo, pues son el producto de una convención más o menos implícita entre ambos. Siempre hay límites, sólo que unas veces han sido fijados unilateralmente por el profesor (estilo autoritario), otras son consensuados por el profesor y sus alumnos (estilo democrático-directivo), y otras son impuestos por los líderes negativos del grupo (estilo permisivo). Conviene que el profesor tenga claras dos cuestiones en relación con los límites:

- ¿Qué está dispuesto a permitir?
- ¿Qué está en condiciones de prohibir?

La aceptación implícita de límites razonables por parte de profesor y alumnos representa la asunción de un principio fundamental para la construcción de la convivencia: el interés general está por encima de los egoísmos individuales. La primacía del «nosotros solidario» sobre el «yo desconsiderado con los demás» debe ser remarcado machaconamente por el profesor para que los alumnos entiendan que la corrección de ciertos comportamientos no es un capricho personal de un profesor autoritario, sino un pilar básico sobre el que apoyar un clima social solidario y respetuoso. Con esta visión del control como facilitador del aprendizaje y medio de socialización ayudaremos a cambiar su mala fama y su asociación a talantes represivos, cuando tiene la misma función educadora que otras variables mejor consideradas, como la motivación o la autoestima.

Fijar límites claros y firmes en los primeros días

Cuándo. Los límites en un aula se fijan en las primeras semanas/días, y se mantienen bastante estables durante el resto del curso, salvo circunstancias especiales (incorporación o exclusión de un alumno muy

problemático, por ejemplo).

Cómo. Dado que la mayoría de conductas en el aula tienen carácter táctico, su aparición y mantenimiento dependen de la utilidad funcional que tengan para el sujeto: se afianzan los comportamientos que reportan al sujeto consecuencias gratificantes y se extinguen los que no sirven para tal fin. En función de ello, la fijación de límites se produce mediante un proceso táctico que consta de tres fases:

- *Propuesta inicial de límites.* El profesor intenta establecer unos límites iniciales, generalmente mediante la propuesta de normas («no toleraré que en mi clase haya ningún alumno sin material»).
- *Incumplimientos tácticos.* Ante esta propuesta inicial de límites, algunos alumnos realizan incumplimientos tácticos de tanteo, con el fin de modificar los límites iniciales y comprobar la reacción del profesor (algún alumno no saca/trae el material para ver «qué pasa»).
- *Respuesta a los Incumplimientos Tácticos de los Alumnos.* El profesor reacciona ante los incumplimientos tácticos intentando recuperar los límites inicialmente propuestos con mayor o menor eficacia. El grado de eficacia de dicha reacción es la que determina si la conducta en cuestión será tolerada o prohibida para el resto del curso, incorporándose a los límites definitivos. En el ejemplo propuesto, si el profesor consigue que el alumno saque el material, los alumnos entenderán que con dicho profesor no se podrá estar sin material, pero si no lo consigue, se habrá instaurado una norma implícita que dirá que se puede estar en dicha clase sin sacar el material.

Dado que los problemas son en su mayoría previsibles y recurrentes año tras año, conviene que el profesor prepare anticipadamente (mejor colectiva que individualmente) estrategias-reacciones eficaces contra los más que probables incumplimientos con que se va a encontrar («a falta de

intuición, ten previsión»). Si se tiene la percepción de que no se pueden establecer los límites deseados de ningún modo, se debe pedir ayuda a otros compañeros cuanto antes y sin complejos, antes que claudicar y ceder el poder a los líderes negativos.

Tratar los resfriados evita pulmonías: atajar las rutinas perturbadoras con prontitud y firmeza

La mayoría de situaciones que alteran el desarrollo de las actividades escolares suelen ser de poca gravedad y alta frecuencia (llegar tarde a clase, no sacar el material, molestar a los compañeros o desobedecer las indicaciones del profesor). Son las *rutinas perturbadoras*, es decir, aquellas conductas que inciden negativamente en la marcha de la clase y aparecen de forma recurrente, ligadas por lo general a la desmotivación, el aburrimiento y la ausencia de éxitos académicos. Aunque no son violentas ni atentatorias contra la integridad de los demás, dificultan el trabajo escolar, por lo que conviene detectarlas y atajarlas con prontitud y firmeza, pues así se ahorran muchas intervenciones futuras, además de que indirectamente también acaban por disminuir las conductas de mayor gravedad.

Los hábitos positivos se encargan de mantener el orden, pues mecanizan las conductas hasta convertirlas en rutinas ejecutadas sin mucho esfuerzo, aunque haya que salvar ciertas resistencias hasta que se consolidan.

Algunos *hábitos/rutinas* que conviene instaurar en los primeros días son los siguientes:

- Disposición de mesas favorable al trabajo y la atención.
- Puntualidad de alumnos y profesor.
- Todos los alumnos con el material.
- Conseguir la atención de todos antes de empezar.

Si se consiguen asentar estos y otros hábitos positivos habremos

reducido significativamente oportunidades de distracción y disrupción, y se habrá extendido la sensación de estar en una clase ordenada y dispuesta para el trabajo.

Estar atentos a las normas implícitas y asegurar la efectividad de las normas explícitas

Las normas son la principal herramienta para fijar límites y crear cauces que permitan un buen ambiente de trabajo. Hay dos *tipos de normas*:

- *Explícitas*. Son las que están redactadas por escrito y supuestamente regulan la convivencia. Su efectividad depende, entre otros, de los requisitos que se enumeran a continuación:
 - Pocas. Un repertorio muy extenso de normas complica su operatividad, por lo que conviene seleccionar de antemano unas pautas básicas de funcionamiento que puedan ser remarcadas de forma diferenciada a principios de curso y recordadas a lo largo del mismo regularmente. Deben regular sólo aquellos comportamientos que afecten significativamente a la convivencia.
 - Eficaces. Lo son cuando evitan/resuelven problemas. En caso contrario, son rituales inútiles que hay que sustituir por otras normas más operativas.
 - Claras. No deben dejar lugar a dudas sobre lo que pretenden, para lo cual han de referirse a conductas concretas, evitando ambigüedades.
 - Formuladas en positivo. Mejor indicar lo que se debe hacer que prohibir lo que no se debe hacer.
 - Cumplidas. Cualquier norma que se establezca ha de cumplirse a toda costa, ya que si una norma explícita se incumple sistemáticamente, se convierte en otra implícita de signo contrario: si una norma dice que hay que ser puntual y se consiente la impuntualidad, los alumnos acaban entendiendo

que la norma dice que «se puede llegar tarde». Es preferible no incluir normas que no se puedan hacer cumplir, antes que admitir su incumplimiento habitual.

- Flexibles. Cuando no cumplan la función para la que se han formulado, deben modificarse o ser sustituidas por otras.
- Unificadas. Conviene que sean las mismas para todas las materias y que todos los profesores de un mismo equipo las apliquen con el mismo rigor.
- *Implícitas*. Son las que, sin estar formalmente reflejadas por escrito, acaban convirtiéndose en reglas presuntamente convenidas que realmente deciden el clima de la clase mediante la rutina y las conductas tácticas de tanteo. Cuando se detecta que una norma implícita está distorsionando el clima de clase, se debe reconvertir en una norma explícita que recupere los límites deseados.

El sistema de diques

La efectividad de las normas depende en gran medida de las consecuencias de su incumplimiento (y si no...) y de su cumplimiento (y si sí...). Si del incumplimiento deliberado de una norma no se deriva sistemáticamente una consecuencia negativa para el sujeto, la norma perderá su eficacia y acabará por incumplirse. Del mismo modo, hay que aplicar consecuencias positivas tras el cumplimiento de una norma si se quiere afianzar ésta. Enseñar a asumir consecuencias es educar la responsabilidad, una competencia socioemocional básica para desarrollar la madurez del individuo.

Las consecuencias (en adelante, YSN: *y si no...*) deben estar escalonadas como un sistema de diques: si un profesor aplica un YSN en solitario (una advertencia, un compromiso) y no funciona, deben tomar el relevo sucesivamente el tutor, el equipo directivo y el consejo escolar, aplicando medidas escolares cada vez de mayor calado. En esta cadena de consecuencias, cualquier eslabón que no funcione, debilita al anterior. Una

posible cadena de YSN viene dada por la siguiente gradación:

- Advertencias del profesor.
- Compromisos ante el profesor.
- Advertencias de otro agente escolar (tutor, jefe de estudios).
- Compromisos ante otros agentes (jefe de estudios, director, padres).
- Sanciones escolares.
- Advertencias de otras entidades sociales (departamentos municipales de educación, asistentes sociales, gabinetes psicopedagógicos externos...).
- Medidas sociales. Agentes sociales externos (por ejemplo, ayuntamientos u ONG) aplican medidas formativas y correctoras fuera del contexto escolar para atajar aquellas actitudes inmunes a las medidas escolares, y que invaden la problemática social sin llegar a lo penal/policial.
- Medidas judiciales y policiales.

En esta cadena de YSN es indispensable tener en cuenta lo siguiente:

- La conexión entre eslabones, que debe ser fluida, planificada y sencilla.
- La inexistencia de zonas ciegas, es decir, de agentes que no actúan («si falta un peldaño, se resiente toda la escalera»). El eslabón «medidas sociales» suele ser una zona ciega en la que habitualmente reina la impunidad por la ausencia de medidas correctoras, lo que debilita a los eslabones anteriores de la cadena: los escolares.
- La evitación de la impunidad. Tal como se ve en el apartado referente a las medidas punitivas, hay que dejar claro al alumno que de las tres vías posibles, no se consentirá de ningún modo que siga la de la impunidad (seguir haciendo lo mismo y que no le pase nada) y, que por lo tanto le conviene optar por el cambio

(responsabilidad creativa) si no quiere tener que asumir consecuencias punitivas (responsabilidad inhibidora).

¿Por dónde empezar? Las prioridades

En un centro o clase hay infinidad de procesos que se desarrollan simultáneamente y no se pueden atender todos con la misma intensidad y eficacia. Hay que determinar por lo tanto cuáles son los problemas que generan mayor malestar/distorsión, para centrarse en los mismos y afrontarlos con mayor dedicación, sin perder de vista la necesidad de un plan global que abarque toda la problemática. La finalidad de esta selección de problemas prioritarios es doble:

- Asegurar algunos éxitos iniciales rápidos y no muy complicados de conseguir, que sirvan de motivación para emprender retos cada vez más ambiciosos.
- Eliminar un porcentaje importante de malestar docente de forma inmediata, pues lo más frecuente es lo que genera mayor malestar.

Una estrategia útil para detectar prioridades son las *conductas-diana*.

Conductas-diana

Consiste en detectar las conductas que más malestar docente han provocado en el pasado (conductas-diana) para buscar fórmulas para combatirlas eficazmente en el futuro. El proceso de aplicación es el siguiente:

1. Detectar las conductas más molestas y frecuentes. Hay dos modos alternativos de hacerlo:
 - *Ranking de quejas*. Se hace un recuento global de las quejas (amonestaciones, partes...) que todos los profesores de un centro han puesto por escrito durante un período de tiempo determinado (un curso, un trimestre...) y se ordenan de mayor a

menor frecuencia de aparición. Se considera la frecuencia de las quejas como un reflejo del malestar docente: podemos entender que son más molestas las conductas que más aparecen en los documentos disciplinarios del centro.

- *Qué nos molesta.* Durante una semana todos los profesores anotan en una hoja las conductas/situaciones de clase que le causan mayor malestar. Se hace un recuento global y se ordenan los resultados por frecuencia en orden descendente.
2. *Selección de objetivos: conductas-diana.* Se seleccionan como objetivos prioritarios o conductas-diana las 6-8 conductas de mayor frecuencia de aparición, que suelen representar alrededor de un 80% del malestar docente.
 3. *Centrarse en las conducta-diana.* Se elige como objetivo prioritario la erradicación de la conducta más frecuente o conducta-diana n.º 1, decidiéndose colectivamente una estrategia conjunta que sirva para extinguirla, comprometiéndose todos a aplicarla uniformemente cada vez que aparezca dicha conducta.
 4. *Norma de la quincena.* Se adopta como norma de la quincena en todo el centro la estrategia elegida como antídoto contra la conducta-diana n.º 1, planteando su cumplimiento como un reto colectivo de todo el centro en general y de cada clase en particular. Puede ayudar a resaltar la norma su colocación de forma muy visible (en forma de cartel) en espacios estratégicos del centro.
 5. *Póster de retos y logros.* Cada tutor plantea a su grupo la necesidad ineludible de erradicar la conducta-diana, anunciando el carácter de norma de la quincena de la estrategia acordada, y haciendo hincapié en la ventaja de erradicar la conducta-diana n.º 1 mediante un reto colectivo y no por vías disciplinarias. En cada clase se prepara un póster con dos columnas: una de retos y otra de logros. Se anota en la columna de retos la norma-antídoto contra la conducta-diana n.º 1, reforzando los logros totales o parciales que

se vayan consiguiendo. Una vez se ha conseguido extinguir la conducta-diana n.º 1 se anota en la columna de logros, además de agradecer al grupo su colaboración (véase el [cuadro 6](#)).

Cuadro 6. Póster de retos y logros

Retos	Logros

5. *Nuevas conductas-diana.* Una vez eliminada o reducida drásticamente la conducta-diana n.º 1, por haberse consolidado hábitos positivos incompatibles con ella, se propone al grupo abordar de la misma forma la conducta-diana n.º 2, y así sucesivamente hasta haber erradicado/reducido las cinco o seis conductas más molestas. Es el momento de concentrarlas en un mini-reglamento de clase, entendido éste como un logro colectivo de la clase que se ha de conservar y potenciar.

Esta estrategia permite alcanzar varios objetivos:

- Facilita la unificación de criterios. Al acotar la temática es más fácil el acuerdo entre profesores de muy diverso perfil personal o profesional.
- Facilita la automotivación del colectivo docente, al obtenerse logros rápidos que aumentan la percepción de autoeficacia.
- Es altamente económica en recursos, pues permite eliminar un porcentaje elevado del malestar docente con muy poco esfuerzo.
- Se centra en lo prioritario, es decir, en lo más molesto, repetitivo u ostentoso.
- Da sensación de coherencia entre el profesorado, evitando ambigüedades y desorientación en los alumnos.
- Potencia a todos los profesores, especialmente a los que tienen

menor capacidad de control, al despersonalizar y colectivizar las medidas.

Aunque lo ideal es que este proceso lo lleve a cabo coordinadamente todo un centro, no siempre es posible. Si las condiciones no son propicias, cabe la posibilidad de que lo aplique sólo una determinada etapa educativa, un único equipo docente o, como último recurso, un solo profesor o un micro-ED (véase apartado).

Ideas-guía

Tener claro por dónde empezar.

Empezar por lo que genera mayor malestar.

La norma de la quincena

La norma de la quincena, incluida como uno de los pasos de la estrategia conductas-diana, se puede aplicar como estrategia independiente. El profesor expone a la clase la necesidad de que todos cumplan la norma elegida por su importancia para el clima de la clase, planteando dos alternativas (con la clara intención de forzar la elección de la segunda):

- Aplicar tajantemente medidas disciplinarias.
- Plantearse el profesor y el grupo su eliminación como un reto a conseguir conjuntamente.

Conviene que el acuerdo escrito esté en lugar visible, contabilizando algún alumno cuántos días consigue la clase cumplir la norma. La tolerancia cero en la aplicación de la norma (especialmente si lo hace coordinadamente todo el equipo docente) permite una rápida extinción de

la conducta inadecuada y acelera el fortalecimiento de hábitos incompatibles con ésta. Además, es probable que este primer éxito colectivo sirva de elemento motivador para intentarlo con una segunda conducta, y así sucesivamente hasta conseguir extinguir (o atenuar) las cinco o seis conductas más molestas. Con ello se habrá disminuido el malestar docente en un porcentaje muy importante sin un esfuerzo desmesurado, además de haber fortalecido el sentimiento de grupo. Sólo con compromiso colectivo y unificación de esfuerzos.

Aplicación silenciosa de consecuencias

Con esta estrategia se pretende educar a los alumnos en la responsabilidad y el autocontrol, de forma que asuman las consecuencias de sus actos de la forma más natural y autónoma posible. Para ello se propone una especie de juego en el que los alumnos asumen de forma automática las consecuencias previamente establecidas para cada incumplimiento de una norma. Se debe resaltar explícitamente el carácter formativo de la asunción autónoma de consecuencias, presentándolo como un logro y no como un castigo. El desarrollo es el siguiente:

1. Se establecen por consenso algunas normas básicas de funcionamiento de la clase y las consecuencias de su incumplimiento, anotándolas en una hoja como la que aparece en la el [cuadro 7](#) en la página siguiente, ubicada en un lugar visible de la clase.
2. Cada vez que un alumno incumple una norma, el alumno se aplica automáticamente la consecuencia determinada previamente, sin necesidad de que se lo indique el profesor. Si el alumno no se autoaplica la consecuencia, el profesor hace algún gesto que le indique que debe asumir las consecuencias acordadas.

Cuadro 7. Aplicación silenciosa de consecuencias

Normas básicas	Consecuencias de su
-----------------------	----------------------------

Consecuencias naturales o lógicas

Consiste en dejar que se consumen los efectos indeseados derivados de una conducta inadecuada, como por ejemplo no poder realizar una actividad extra-escolar si no se ha traído la autorización familiar o no disfrutar de unos minutos de asueto si no se ha realizado el trabajo debido.

Técnica del caso o elaboración progresiva de normas

Una posibilidad alternativa para fijar normas es la técnica del caso, consistente en ir estableciendo progresivamente las normas a partir de los casos prácticos que vayan apareciendo hasta construir un breve reglamento que responda realmente a la casuística concreta de cada clase. Presenta la ventaja de que empieza por establecer prioritariamente las normas que regulan las situaciones más frecuentes y significativas. Los reglamentos prefijados de antemano presentan inconvenientes serios al estar fuera del contexto práctico y contemplar todas las posibles faltas con la misma relevancia (las muy frecuentes y las de escasa aparición), lo que los hace menos creíbles (véase el [cuadro 8](#)).

Con la fijación progresiva de normas, el profesor tiene previstas algunas normas básicas que irá planteando a la clase conforme vayan apareciendo los casos, procurando establecerlas de forma consensuada con sus alumnos, si es posible. Conviene que el profesor explique las razones por las que es necesario establecer normas contra las rutinas negativas:

«Es probable que algunos problemas aparezcan a menudo durante el curso, por lo que hay que encontrar una solución, aceptada por todos, para evitar que vuelvan a ocurrir, y si ocurren, que se asuman

automáticamente las consecuencias».

Una vez fijada la norma, si vuelve a aparecer la conducta inadecuada, se aplica automáticamente la consecuencia acordada, sin explicaciones innecesarias, mediante algún gesto que indique al alumno que tiene que asumir la consecuencia decidida de antemano.

Cuadro 8. Comparación entre el reglamento de clase y las normas de elaboración progresiva

REGLAMENTO TRADICIONAL	NORMA DE ELABORACION PROGRESIVA
Se fijan muchas normas, algunas innecesarias.	Se fijan sólo las normas necesarias.
Todas las normas tienen la misma consideración.	Quedan resaltadas las normas más relevantes.
Todas las normas se establecen al mismo tiempo.	Se establecen antes las normas más urgentes.
Se presentan fuera de contexto, de forma teórica.	Se presentan de forma práctica y actual.
No se tienen en cuenta las circunstancias que rodean a cada situación.	Se contemplan todas las circunstancias presentes en cada situación.
El alumno las suele ver como algo ajeno y teórico.	El alumno las ve como algo práctico, que le afecta.
No se aprovecha la posibilidad de usar la elaboración de normas como un contenido actitudinal.	Ayuda a los alumnos a crecer en su desarrollo moral, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades.

El orden previo: asegurar la atención de todos antes de

empezar

Conseguir un clima de atención generalizado es un requisito previo imprescindible para iniciar cualquier actividad escolar con garantías de éxito. El inicio de clase y los cambios de actividad son momentos estratégicos delicados en los que la atención puede resultar especialmente difícil de lograr, por lo que hay que extremar las precauciones para asegurarla.

Es conveniente desde el primer día no empezar la clase hasta tener la atención de todos sin excepción, con el fin de habituar a los alumnos a un inicio de la clase concentrado y silencioso, no permitiendo que permanezcan distraídos mientras el profesor intenta esforzada e infructuosamente empezar las tareas con el consiguiente desgaste de energías. Si hay alumnos que siguen «con sus cosas» sin prestar atención, se debe advertir a los distraídos individualmente, llamándoles por su nombre y evitando las advertencias generales, en las cuales nadie se da por aludido. Si el alumno advertido hace caso omiso, se debe pasar a hacer una advertencia en privado o tomar otras medidas, pero en ningún caso permitir que siga sin prestar la debida atención.

Otra alternativa es callar hasta que callen, pero debe aplicarse con precaución, pues puede ser contraproducente, ya que su eficacia depende mucho del poder del profesor, y además se desgasta rápidamente.

Iniciar la clase con actividades incompatibles con la distracción

El planteamiento didáctico del profesor influye considerablemente en la mayor o menor atención de los alumnos al inicio de clase. Conviene habituar a los alumnos a un inicio puntual y rápido con actividades incompatibles con la distracción, posponiendo a otros momentos de la clase las rutinas que permiten la prolongación de la distracción, como pasar lista o comentar trabajos a entregar. Algunos ejemplos de actividades que facilitan un inicio rápido son:

- Preguntas sobre lo tratado en la clase anterior. Sirven para conectar

la clase actual con los contenidos tratados anteriormente, pero además es una poderosa herramienta para captar la atención y romper dinámicas distractoras, al tener que estar todos los alumnos pendientes de la posibilidad de que se les pregunte en cualquier momento.

- Actividades prácticas de corta duración. Se plantean breves actividades manipulativas, como copiar un enunciado de un libro, redactar un texto breve o ejecutar una orden de acción («sacad una hoja y copiad la siguiente pregunta...»), «abrid el libro por la página... », «preparad las calculadoras y...»).
- Problemas o interrogantes que provoquen la curiosidad y el interés. Consiste en plantear preguntas o problemas que resolver, creando un cierto clima de expectación, lo que suele permitir captar rápidamente la atención.

Puntualidad habitual

De los alumnos y especialmente del profesor. Un alumno que llega tarde supone una interrupción innecesaria para los demás, pero un profesor impuntual deja a muchos alumnos sin control, además de la consiguiente pérdida de imagen y credibilidad ante sus alumnos y compañeros. Para conseguir un clima de concentración conviene que el profesor haga de la puntualidad uno de sus principios de actuación.

En lo que respecta a los alumnos, conviene soslayar las impuntualidades accidentales y aisladas para evitar una interrupción mayor con nuestra intervención, pero hay que atajar drásticamente la impuntualidad recurrente. Se puede actuar en estos casos aplicando medidas disciplinarias (por ejemplo, el enterado de los padres, descrito en otro apartado) o bien ubicar actividades evaluables justo en esos primeros momentos: un pequeño control, ejercicios de obligada realización para aprobar, preguntas en clase que tienen cierto peso en la calificación final, etc.

La mesa del impuntual

Otra posibilidad para reducir al mínimo la distracción causada por los alumnos impuntuales es disponer una o dos mesas, aisladas del resto y fáciles de controlar visualmente (¿al final de la clase? ¿en la primera fila?), donde se deben sentar directa y discretamente, sin molestar, los que llegan tarde injustificadamente, tomándose sólo al acabar la clase las medidas correctoras pertinentes.

Combatir distractores

Las faltas de atención generalmente se deben a la existencia de elementos distractores que absorben la atención de los desentendidos (ventanas, pasillos, pupitres colindantes...) y que hay que detectar para adoptar medidas que los neutralicen, bien propuestas directamente por el profesor, bien sugeridas al alumno para que sea él mismo el que tome la decisión (alejarse de un compañero distractor, sentarse en primera fila...).

Y si no puedo solo..., pedir ayuda

La incapacidad para controlar a los alumnos no es algo reprobable, pero sí lo sería perpetuar dicha incapacidad por temor a ser juzgado negativamente por los compañeros. Cuando se ha intentado por todos los medios establecer límites en solitario sin conseguirlo y se tiene la sensación de no poder con la clase o con algún alumno concreto, es el momento de pedir ayuda, sin complejos ni vergüenzas, a otro compañero, que puede ser algún directivo u otro profesor, siempre que cumplan con los siguientes requisitos:

- Que esté dispuesto a ayudar.
- Que tenga capacidad de influencia sobre los alumnos.
- Que disponga de recursos probados para gestionar eficazmente la clase.

Esta ayuda se puede plasmar de diferentes formas:

- Aporte de información al compañero en apuros, en forma de consejos o pautas a seguir. Conviene ser realista, no aconsejando lo que a uno le funciona, sino lo que le podría funcionar al demandante de ayuda.
- Aplicación de medidas conjuntas. Los dos profesores (el consejero y el ayudado) indican conjuntamente al grupo una serie de pautas básicas de comportamiento, anunciando que se va a hacer un seguimiento permanente y conjunto de las mismas.
- Mediación directa ante los alumnos para conseguir un cambio de actitud del grupo con el otro profesor.

Derivar: si no te puedo controlar yo...

No todos los problemas tienen una solución al alcance del profesor en solitario. Hay ocasiones en que el alumno le tiene tomada la medida a un profesor determinado y nada de lo que éste intenta da resultado («el efecto del mensaje depende del mensajero»). En estos casos conviene anunciar, de forma natural y no amenazante, la derivación hacia otras instancias, como por ejemplo algún directivo o los padres, si no se resuelve el problema internamente. Algunas frases utilizables son: «Con otros profesores ¿haces lo mismo?»; «Si no haces lo mismo con otros profesores, es que estás abusando de mí»; «Si no te puedo controlar yo, lo trasladaré a otras personas para que lo hagan»; «¿Qué podemos hacer tú y yo para resolver la situación y no tener que trasladarlo a otras personas?».

Dos profesores en el aula

Es un recurso excepcional indicado cuando la actitud negativa es un problema generalizado en una clase, o cuando un profesor, tras intentarlo por todos los medios, se ve incapaz de mantener un orden mínimo. Mientras uno de los profesores imparte la clase, el otro se ocupa exclusivamente del control, aunque puede ayudar a los alumnos en sus

tareas si es necesario. Se puede recurrir a profesores disponibles que tengan asignadas horas de desdoble, refuerzo o de guardia, por ejemplo. Aunque esta medida se puede aplicar durante todo el curso, es mejor limitar su aplicación al mínimo tiempo imprescindible para consolidar hábitos de respeto y trabajo, pudiéndose entonces retirar el profesor de apoyo progresivamente, o bien permanecer en el aula sustituyendo las funciones de control por las de ayuda académica a los alumnos con dificultades.

Fijación colectiva de límites: varios profesores informan de las normas básicas

Los límites no tienen por qué ser fijados por cada profesor en solitario. Más bien al contrario: la actuación coordinada de todos los profesores de un equipo docente (o al menos varios) potencia la eficacia de las estrategias aplicables. Se puede contemplar para este fin la posibilidad de que sean varios los profesores (y no sólo el tutor) los que transmitan conjuntamente la primera información sobre normas básicas al principio del curso: el día de la presentación, un grupo de tres o cinco profesores, entre los que debe estar el tutor y, al menos, algún profesor con experiencia y capacidad de gestión, informan de las normas básicas de funcionamiento, remarcando que todos van a aplicarlas (y a vigilar su cumplimiento) conjuntamente. Puede actuar de portavoz el tutor, pero conviene repartir el protagonismo entre todos.

Mantenimiento de límites: advertencias

- **Qué hacer:**
 - Soslayar los incumplimientos leves, aislados y poco significativos.

- Hacer advertencias eficaces, cuando se incumplen los límites establecidos.
- Aplicar las advertencias formativamente, como invitación al autocontrol del alumno.
- Conseguir que el alumno vea las advertencias como ayudas y no como algo negativo.
- Advertir, no amenazar.
- **Por qué:**
 - Porque siempre habrá incumplimientos, por muy bien fijados que estén los límites.
 - Porque no se deben dejar pasar los incumplimientos, pues si no, los límites se irían desdibujando y costaría mucho recuperarlos, con el consiguiente deterioro del clima de clase.
 - Porque conviene advertir/avisar antes de cualquier medida punitiva.
- **Cómo:**
 - Aplicando cuñas socioemocionales, algunas de las cuales se sugieren a continuación, cada vez que aparezca algún incumplimiento de límites.
 - Soslayando conductas poco significativas.
 - Haciendo advertencias en privado.

Soslayar conductas leves y aisladas

Soslayar es «dejar pasar». Cuando una conducta disruptiva es aislada y ligeramente molesta, pero no llega a distorsionar significativamente la clase (dos alumnos murmurando, un alumno distraído...), conviene no intervenir, para evitar dos *riesgos*:

- Distraer a los demás. No conviene arriesgar la atención de toda la

clase para recuperar la de un alumno.

- Premiar con atención lo que se quiere inhibir. Al llamar la atención a un alumno se le da protagonismo y se le proporciona innecesariamente una ocasión de desafiar al profesor («yo no estaba haciendo nada», «los demás también estaban hablando», «siempre lo pago yo»), lo que no hace sino reforzar dichas conductas.

Hay dos formas distintas de soslayar:

- Aparentando que no nos hemos percatado de nada y siguiendo el desarrollo habitual de la clase, sin gesto alguno de contrariedad.
- Demostrando mediante algún gesto que sí se ha detectado la conducta anómala, pero sin intervenir verbalmente.

Una regla general para decidir si se debe intervenir o no ante una interrupción leve es preguntarse qué ocurriría si no actuáramos: si se intuye que la clase puede seguir desarrollándose con normalidad y la conducta molesta desaparecerá en breve, conviene soslayar; por el contrario, si la percepción es que irá creciendo la interrupción, se debe intervenir y atajarla firmemente.

Advertencia personal (repetición de la demanda)

La fijación de límites no es suficiente para que se eviten o extingan todas las conductas inconvenientes. Siempre habrá incumplimientos, que deberán ser corregidos en primera instancia mediante advertencias. Una advertencia es un aviso relajado pero firme, en el que se indica al alumno que debe cesar en su comportamiento. Tiene la doble finalidad de, por un lado, atajar comportamientos disruptivos poco graves; y, por otro, evitar medidas punitivas, dando así al alumno una segunda oportunidad de rectificar. Hay que hacer advertencias cuando las conductas dejan de ser levemente molestas y pasan a obstaculizar manifiestamente el desarrollo de la clase por su reiteración o intensidad. La advertencia, para que sea

eficaz, ha de cumplir con una serie de *condiciones*:

- Breve. Mejor un gesto que una frase corta, y mejor una frase corta («por favor») que un largo discurso encolerizado. Conviene tener un breve repertorio de gestos de complicidad (miradas, muecas) que permitan realizar advertencias lo más privadas posible, sin recurrir a intervenciones verbales.
- Privada. Cerca del alumno, en voz baja o mediante gestos, con el fin de privarle de audiencia y evitar distracciones de los demás.
- Relajada. El enfado, los gritos o la ira del profesor suelen actuar como reforzadores de las conductas conflictivas, por lo que conviene evitarlos.
- Única. A ser posible, se han de hacer una sola vez, evitando repetirlas continuamente, pues se pierde su eficacia.
- Positiva. El objetivo del profesor debe ser resolver el problema y no castigar, por lo que, cuando el alumno ha mostrado con hechos su disposición a cambiar, se debe concluir la intervención inmediatamente.
- A tiempo. No hay que esperar al momento en que se está a punto de estallar.
- Sin discusiones. No se debe entrar en debates innecesarios si el alumno niega la autoría de la conducta («yo no he hecho nada») ni dar explicaciones innecesarias («¿por qué a mí solamente?»). Conviene emplazar al alumno a conductas futuras («estaremos atentos en el futuro», «demuéstrame que estoy equivocado»), antes que enzarzarnos en una discusión inútil sobre lo ocurrido. Si el alumno insiste en pedir explicaciones, se le debe indicar que se le darán al finalizar la clase en el despacho de algún directivo, o en otro momento, pero en presencia de sus padres. El alumno tiene derecho a recibir explicaciones, pero el profesor tiene derecho a elegir el momento y el lugar oportunos.

- Descriptiva. Ha de ceñirse a los hechos, especificando la conducta a rectificar de forma concreta y clara, y evitando en la medida de lo posible ambigüedades e interpretaciones que den pie a réplicas y discusiones.
- No confundir con amenazas. La advertencia es un aviso que sólo pretende ayudar y evitar consecuencias punitivas al alumno, no amenazar ni anunciar futuros castigos. El tono en que se formule puede convertir una advertencia en una amenaza si no se eliminan ciertas connotaciones emocionales negativas y contaminantes (ironías, tensión, agresividad, intimidación...). Es muy importante que el profesor transmita el carácter de ayuda de las advertencias y lo confirme con sus actuaciones.
- Firme y creíble. No debe dejar lugar a dudas sobre la intención decidida del profesor a hacer cumplir la advertencia: el alumno debe percibir que «va en serio». Para ello el profesor debe concluir la advertencia con una petición de intenciones al alumno: «Antes te he dicho que no molestaras a tu compañero. ¿Vas a seguir haciéndolo?». «Ya sabes que debes sacar el material. ¿Piensas hacerlo?».

Y si no... Si la advertencia no surte efecto, no se debe seguir insistiendo y amenazando una y otra vez. Si el alumno, a pesar del aviso, persiste en su conducta, se debe repetir la advertencia por una sola vez y, si no rectifica, pasar a realizar una advertencia fuera del aula, como se ve en el siguiente apartado.

Advertencia personal en privado

Cuando una conducta disruptiva es persistente y va abiertamente a provocar al profesor ante los compañeros conviene hacer la advertencia fuera de clase. La pregunta clave para saber cuándo es mejor actuar fuera del aula es: «¿se comportaría igual el alumno si estuviera solo con el

profesor?»). Si la respuesta es no, la mejor opción es citar al alumno fuera del aula, bien al finalizar la clase («al acabar la clase quiero hablar contigo»), bien inmediatamente, si la provocación es muy evidente («sal conmigo un momento»).

Si pide explicaciones improcedentes, no se le deben dar en ese momento, sino que se le debe avisar de que se le darán en presencia de un directivo o de sus padres. La advertencia fuera del aula pretende evitar que el alumno consiga consecuencias gratificantes derivadas del contexto (protagonismo, risas, comentarios de apoyo de compañeros) y facilitar el cambio de actitud, pues en privado el alumno no siente la necesidad de mantener su status social ante sus compañeros.

La advertencia privada gana en eficacia cuando se siguen los siguientes *pasos*:

1. *Anuncio de la imposibilidad de seguir tolerando la conducta anómala* («no puedo permitir que sigas...»). Se argumentan las razones que impiden al profesor tolerar las conductas inadecuadas, para lo cual se puede hacer referencia a los derechos de los demás alumnos a tener clase en condiciones, a los derechos del profesor a poder dar clase en condiciones o a la obligatoriedad de acatar las normas del centro («tú estás obligado a cumplir las normas y yo a hacer que se cumplan»).
2. *Descripción de la conducta anómala*. Debe describirse de forma concreta y clara, asegurando que el alumno entiende de qué se le está hablando.
3. *Petición de compromiso* («¿qué vas a hacer para evitar que esto se repita?»). Se debe procurar que responda con alguna frase que demuestre sinceramente su disposición a comprometerse: no es suficiente un gesto, un sí o un no.
4. *Previsión de las consecuencias del incumplimiento del compromiso* («¿y si no lo cumples?»). Deben estar previstas las consecuencias que se derivarán si el alumno incumple sus compromisos, las

cuales se deben aplicar de forma automática. El alumno puede sugerir algunas consecuencias, pero si no lo hace, el profesor debe establecerlas, a ser posible, de acuerdo con el alumno.

Y si sí... También se deben aplicar consecuencias positivas cuando se produce un cambio positivo tras la advertencia (reconocer o agradecer el cambio, informar a los padres, mostrar algún gesto distendido y afectuoso hacia el alumno...).

Consejo corrector: estás eligiendo una consecuencia indeseada...

Se explica al alumno que, con sus conductas inapropiadas, está eligiendo libremente consecuencias indeseadas, y que él es el único responsable de éstas, dejando claro que la asunción de consecuencias es innegociable: «En tu mano está evitar consecuencias negativas, no en la mía». «Tú y sólo tú estás buscando consecuencias que después no te gustarán». «Luego no te quejes: ahora estás a tiempo de rectificar».

Ayúdame a resolver esto sin sanciones

Es una frase en la que se demanda al alumno, recurriendo a la empatía, colaboración para evitar consecuencias punitivas.

Tendrás una queja al final de la clase si...

Es el anuncio de que, si el alumno no rectifica su comportamiento, se plasmará al final de clase en una queja formal. Con ello se transmite implícitamente al alumno el mensaje de que él es el dueño de sus consecuencias futuras.

¿Qué nota enviamos a tus padres?

Otra forma de emplazar al alumno a un cambio de actitud es dejar sobre su pupitre dos notas dirigidas a los padres, una de felicitación y otra de queja, comunicándole que su comportamiento decidirá cuál de las dos

notas será firmada y remitida a los padres.

Enterado de los padres

Es una nota *redactada por los padres* en la que manifiestan estar enterados del comportamiento anómalo de su hijo. Lo importante no es tanto el contenido de la nota como el hecho de que los padres tengan que redactarla y que el alumno tenga por lo tanto que explicar detalladamente la conducta a sus padres, con lo que el efecto es mayor. El profesor comunica al alumno que debe traer al día siguiente una nota redactada por sus padres (se insiste en que deben redactarla ellos), en la que aparezca claramente la conducta concreta motivo de la comunicación (véase el [cuadro 9](#)). Si el alumno pregunta qué deben poner los padres en el escrito, el profesor puede describir literalmente la conducta para que así sea comunicada a los padres.

Cuadro 9. Modelo de enterado redactado por los padres

<p>Quedo enterado de que mi hijo en la clase de ha estado molestando continuamente a sus compañeros.</p> <p>Agradezco me haya informado y le comunico que, tras haber hablado con él, asegura que no volverá a ocurrir. Nosotros, por nuestra parte, ya hemos tomado algunas medidas.</p> <p>Le ruego me informe si vuelve a incurrir en la misma conducta u otras similares.</p> <p>Atentamente,</p> <p>....., de..... de.....</p> <p style="text-align: right;">Firmado:</p>
--

Las *ventajas* que presenta frente a las tradicionales amonestaciones son:

- Reduce la burocracia, al no tener que rellenar los profesores ningún impreso.
- Implica a los padres, corresponsabilizándolos de las conductas de sus hijos.

- Aumenta notablemente la eficacia, pues el tener que reflejar lo ocurrido por escrito sensibiliza más a los padres y les mueve a adoptar medidas por su cuenta.
- Es rápido y económico (intervención mínima).

No obstante, conviene, al igual que en las tradicionales amonestaciones, adoptar dos *precauciones*:

- Advertir al alumno de las consecuencias agravantes de una posible falsificación.
- Recoger el enterado solicitado a toda costa. Si el alumno es reacio a traerlo o argumenta no haberse acordado, hay que adoptar otras medidas.

Reconvención razonada

Consiste en dar al alumno argumentos que le hagan entender por qué las actuaciones disciplinarias del profesor son necesarias, como por ejemplo:

- Las consecuencias adversas que se pueden derivar de la conducta incorrecta.
- Los motivos por los que es necesario imponer restricciones a los comportamientos.
- Dar ejemplos de conductas alternativas.
- Transmitir el malestar y los sentimientos negativos del profesor.
- Ayudar a que el alumno visualice que un cambio en su conducta puede llevar a ambos, profesor y alumno, a un estado de satisfacción mutua.

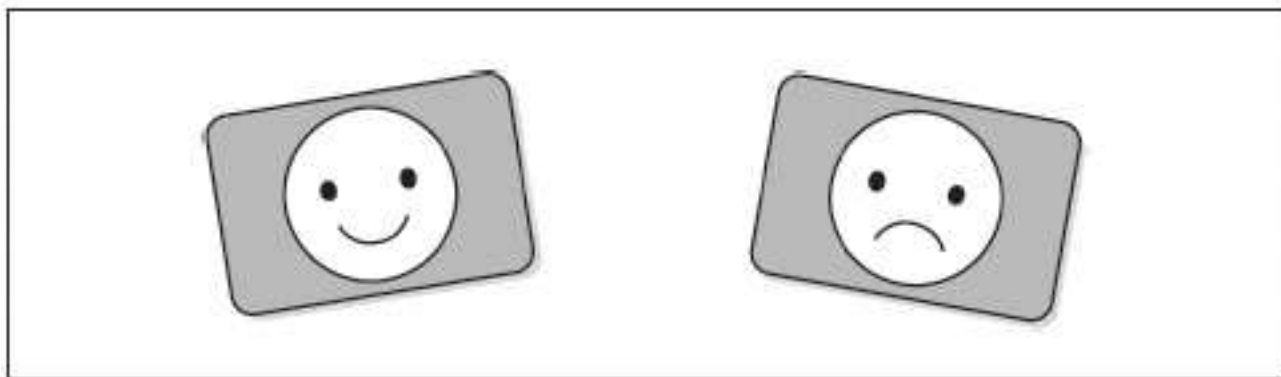
Advertencias gráficas

El uso de tarjetas de colores puede ser en edades tempranas una opción lúdica para hacer advertencias. La tarjeta amarilla como advertencia, la

roja como confirmación de una sanción y la verde como reconocimiento a un cambio positivo son ejemplos de advertencias gráficas.

Otra variante son los *smileys*. En una cartulina se imprime/se dibuja un *smiley* alegre en el anverso (😊) y otro disgustado en el reverso (😞). El profesor hace visible sobre la mesa una u otra cara según el alumno le esté provocando una u otra emoción. El alumno debe conseguir con su conducta que el profesor le cambie el *smiley* triste por el alegre, o bien esforzarse en mantener el *smiley* alegre siempre sobre su mesa (véase la [imagen 2](#)).

Imagen 2. *Smileys*



«Post-its» (tarjetas adhesivas)

Consiste en anotar en un *post-it* o tarjeta adhesiva la conducta a corregir por el alumno y dejarlo en su mesa hasta que éste modifica su comportamiento, momento en que el profesor retira el *post-it* con un gesto de reconocimiento y agradecimiento.

Si el alumno no consigue que el profesor le retire el *post-it*, se convierte en una sanción.

Conducta molesta en la pizarra

Cuando el profesor se siente particularmente molesto por una determinada actitud del grupo, la anota en la pizarra, como forma de manifestar asertivamente su estado de ánimo. Los alumnos han de procurar

eliminar el malestar del profesor, dejando de emitir la conducta negativa. Cuando esto ha ocurrido, el profesor borra la frase de la pizarra y agradece la ayuda del grupo.

Tú sabes lo que haces, y yo también lo sé

A veces el alumno tiene la convicción de que el profesor es ajeno a lo que está pasando («no se entera») y cree que sus conductas permanecen en el más absoluto de los anonimatos. En estos casos conviene dejar claro, en privado, que el profesor es sabedor de todo lo que está ocurriendo, pero sin hacer mención expresa de las conductas concretas. Pueden servir frases como: «Tú sabes lo que haces, y yo también lo sé». «Los dos sabemos lo que ocurre, y también sabemos que no debería ocurrir».

Consejo corrector: «puedes evitarte problemas, haciendo...»

Esta estrategia muestra al alumno el rumbo que se ha de seguir y las conductas que se han de realizar, haciendo hincapié en el provecho que el cambio le reportará. Se debe poner el acento en el aspecto táctico del consejo, evitando caer en reprimendas morales.

Advertencia en unidad personal telemática («tamagotchi»)

En los últimos tiempos han ido ganando terreno los sistemas de gestión de incidencias telemáticos. Uno de ellos es la gestión mediante unidades personales telemáticas (popularmente conocidas como *tamagotchi*) conectadas a un ordenador central que actualiza diariamente las incidencias. Permite gestionar cómodamente calificaciones, faltas de asistencia y de comportamiento, y representan una gran ayuda si son debidamente gestionados y optimizados. Para sacarles todo el rendimiento conviene incluir en el plan de gestión de la convivencia un protocolo estandarizado que establezca cómo se maneja la información obtenida. El ahorro en burocracia permite centrar los esfuerzos de tutores/directivos en actuaciones correctoras y de comunicación con los alumnos y las familias.

Algunas pautas a seguir para aprovechar esta herramienta al máximo son:

- Especificar en el sistema las conductas concretas a rectificar o potenciar (aunque usualmente se utiliza para las incidencias negativas, también se deben incluir conductas positivas). Han de estar formuladas de forma tan clara y precisa que todos los profesores entiendan a qué se refieren sin necesidad de preguntarlo. Periódicamente se deben ir sustituyendo en el sistema las incidencias poco utilizadas por los profesores por otras que reflejen problemas más frecuentes.
- Debe haber un encargado de hacer un seguimiento semanal de las incidencias. Puede ser el jefe de estudios u otro profesor. El objetivo del rastreo semanal es detectar rápidamente rumbos inapropiados (faltas de asistencia, rendimiento y/o conducta reiteradas) que traspasen el umbral previamente establecido como límite tolerable, y proponer a la directiva la adopción de medidas correctoras.
- Hacer un recuento periódico de las incidencias habidas, con el fin de determinar cuáles son las de mayor frecuencia de aparición, y centrar en ellas acciones conjuntas de choque tendentes a eliminarlas (véase conductas-diana).

Asegurar la comprensión de la advertencia

La confirmación de que el alumno entiende perfectamente el sentido y el alcance de una advertencia ayuda a fortalecer la eficacia de la misma. Se le puede para ello pedir, sin acritud ni expresión intimidatoria, que repita la advertencia: «¿Has entendido lo que te he dicho? Repítelo, por favor». Así se deja constancia expresa de que no hay confusiones ni ambigüedades y que, en caso de futuros incumplimientos, éstos se deberán a actuaciones deliberadas del alumno y sujetas por tanto a demanda de responsabilidades.

Diálogo dirigido: sustituir sermones por preguntas

Las advertencias largas y moralizantes («sermones») suelen tener poca efectividad: el alumno desconecta al poco de empezar el discurso del profesor, aparentando una atención totalmente ficticia. El diálogo a base de preguntas dirigidas no le permite desconectar, y le obliga a participar tanto en el análisis de lo ocurrido como en la búsqueda de soluciones. Conviene centrar este *diálogo dirigido* en dos aspectos fundamentalmente: petición de explicaciones y demanda de soluciones y compromisos.

Microquejas 3 x 1

Son advertencias de baja intensidad consistentes en asignar un micropunto negativo por cada conducta leve inapropiada. Cuando un alumno suma tres microquejas, se convierten en una queja formal.

Da un paso hacia el trabajo y aléjate un paso de las excusas

Es una estrategia asertiva que se centra en no admitir ningún tipo de excusas y proponer al alumno que dirija las energías que está gastando en buscar pretextos hacia la puesta en marcha de una acción reparadora.

Te ofrezco ayuda. ¿Tú qué me ofreces a mí?

Es una demanda asertiva de reciprocidad por parte del profesor, para hacer ver al alumno de forma directa que no está correspondiendo a las ayudas y esfuerzos que se le están dispensando, y reclamarle que devuelva lo mismo que se le da: atención, ayuda, confianza.

Nos vemos en una semana

Es un ejemplo de advertencia que puede llevar a cabo un directivo para inyectar poder a un profesor que manifiesta literalmente «no poder» con un determinado alumno. Habitualmente son situaciones en las que el alumno «le tiene tomada la medida» al profesor y le boicotea la clase, le discute cualquier decisión y hace caso omiso de sus indicaciones. El directivo, en presencia del profesor y el alumno, emplaza a ambos a volver

al despacho una semana más tarde, momento en que preguntará al profesor si el alumno ha cambiado de actitud, adoptando si no es así medidas punitivas: «Dentro de una semana nos volveremos a ver en mi despacho. Preguntaré al profesor si ha habido un cambio de actitud y una mejora en tu comportamiento. Si no es así, adoptaré las medidas pertinentes».

Diario del equipo docente (libro de incidencias)

Una estrategia que puede ayudar a compensar la falta de comunicación y de unificación de criterios en un equipo docente es el diario del equipo docente o libro de incidencias (véase el [cuadro 10](#)). Es un libro-registro ubicado en un lugar accesible, por ejemplo la sala de profesores, donde cada profesor anota aquellas conductas disruptivas de sus alumnos que considera que deben ser conocidas por el resto de profesores del grupo. Debe ser revisado por el tutor semanalmente, decidiendo si procede adoptar algún tipo de medidas en función del número y gravedad de quejas existentes, así como del número de profesores que las suscriben. Algunas medidas pueden ser:

- Traslado de las quejas más relevantes al jefe de estudios, para determinar conjuntamente (tutor y jefe de estudios) si procede aplicar medidas.
- Si es un único profesor (o dos) el que suscribe quejas sobre un alumno: entrevista del tutor con el profesor para averiguar si se puede deber a un problema de incompatibilidad entre el profesor y el alumno, y arbitrar medidas correctoras.
- Si son unos pocos los profesores suscriptores de las quejas: reunión con los profesores implicados con el fin de acordar entre ellos acciones conjuntas.
- Si la queja es generalizada: reunión del equipo docente para adoptar medidas colectivas (véase apartado).

Alumno	Incidencia	Profesor	Fecha

Mantenimiento de límites: compromisos

- **Qué hacer:**
 - Conseguir que los alumnos asuman compromisos como medio para evitar sanciones.
 - Conseguir que todos los alumnos siempre tengan algún plan en activo que entrene su fuerza de voluntad, capacidad de automotivación y perseverancia.
- **Por qué:**
 - Porque se evitan los efectos negativos que siempre acompañan a las sanciones.
 - Porque endurece la fuerza de voluntad y el autocontrol de los alumnos.
 - Porque sustituye el control externo del profesor por el control interno del alumno.
- **Cómo:**
 - Entrenando la fuerza de voluntad de los alumnos mediante pactos y compromisos.

Los compromisos

La fuerza de voluntad es la capacidad de canalizar las fuerzas necesarias, bien para emprender y mantener una conducta conveniente,

bien para resistirse a realizar una conducta inconveniente.

Esta facultad de impulsión o inhibición, que suele estar bastante mermada en alumnos con dificultades de rendimiento y/o conducta, puede ser fortalecida mediante la habituación paulatina a compromisos retos cada vez más ambiciosos y autónomos. La ejercitación habitual en el planteamiento y cumplimiento de compromisos presenta numerosas *ventajas*:

- Permite ir sustituyendo el control externo a cargo del profesor por el autocontrol, más formativo y transferible a futuras actividades y experiencias.
- Ejercita la fuerza de voluntad o capacidad de automotivación.
- Trabaja la capacidad de hacer planes, vital para una actividad como el estudio, que representa un plan a largo plazo.
- Fortalece la perseverancia, otra habilidad indispensable para el éxito en los estudios.

Los compromisos, para ser eficaces, han de cumplir con ciertas *condiciones*:

- Han de ser de fácil seguimiento, sin suponer una carga adicional excesiva para el profesor.
- Han de ser solicitados por el alumno como medio para evitar una sanción. No conviene forzar su aplicación si no se ve una clara intención de cumplirlos.
- Han de reforzarse los logros parciales que se vayan consiguiendo.
- Si hay algún fallo parcial, se debe animar a perseverar, pero si se detecta una actitud negativa, se debe detener su aplicación y pasar a aplicar medidas sancionadoras.

Compromiso verbal: pedir soluciones

Los alumnos problemáticos suelen aceptar mal las medidas impuestas

por el profesor, pues exacerban su rebeldía y provocan resentimiento. Un modo de superar esta resistencia a las imposiciones consiste en pedir al alumno una solución... y exigirle que se implique en ella, dejando claro que la situación anómala no puede continuar y que es innegociable el cambio de actitud («¿qué propones?», «¿a qué te comprometes?»).

Una variante de esta estrategia es pedir soluciones al grupo, indicada cuando el ambiente general de la clase está siendo perturbado por la actitud de unos pocos. Para ello, se plantea al grupo el problema que está alterando la clase y, mediante una lluvia de ideas, se generan soluciones asumidas por todos. Se puede formar una comisión de alumnos encargada de garantizar el cumplimiento de los acuerdos tomados. 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

Se pide al alumno que rinda cuentas por escrito de lo que ha estado haciendo en clase, con vistas a sustituir las acciones inconvenientes de hoy por conductas apropiadas para mañana: «dime qué has hecho hoy y qué vas a hacer mañana» (véase el [cuadro 11](#), de la página siguiente).

El profesor pide al alumno que anote en la columna de la izquierda del cuadro frases muy breves que describan las principales acciones en que ha empleado su tiempo de clase: tomar apuntes, hablar con los compañeros, atender, gastar bromas...

A partir del análisis de las acciones anotadas por el alumno, el profesor puede confrontar si lo reflejado en el cuadro se corresponde o no con lo que realmente hizo:

Cuadro 11. Lo que hice hoy, lo que haré mañana (1)

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

- Si el alumno ha sido sincero, se le pide que sustituya cada verbo que refleje una acción inconveniente por otro que indique una acción positiva, reforzando y reconociendo en los días siguientes los progresos observados (véase el [cuadro 12](#)).
- Si el alumno no ha sido sincero y 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.

Cuadro 12. Lo que hice hoy... lo que haré mañana (2)

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

- 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 incrementa la atención sobre el alumno, verificando periódicamente el cumplimiento por parte del alumno del listado del día anterior y reforzando distendidamente las mejoras observadas.

La próxima vez...

En la línea de otras estrategias que persiguen educar la fuerza de voluntad, en esta estrategia se pide al alumno que comunique al profesor cómo actuará la próxima vez que se repitan las mismas circunstancias que le han llevado a realizar una conducta inapropiada («la próxima vez que..., haré/no haré...»). Tanto el profesor como el alumno están atentos a ver qué ocurre «la próxima vez», ayudando el profesor, mediante algún gesto, a que el alumno actúe como prometió.

Una semana para cambiar

Sirve para consolidar cambios de actitud cuando los problemas de conducta son generalizados y afectan a la mayoría de asignaturas. Es un contrato en el que el alumno se compromete, durante una semana, a mantener una actitud positiva en todas las clases, centrada en tres aspectos: asistencia, trabajo y conducta. Se utiliza la hoja que aparece en el [cuadro 13](#) en la página 87, 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, anotará los motivos del incumplimiento. Al final de cada día, el alumno debe presentar la hoja a uno de los firmantes del contrato (jefe de estudios, tutor...), que valorará la

eficacia del proceso y adoptará medidas según se haya producido el cumplimiento o incumplimiento:

- Si ha tenido valoración positiva en todas las materias del día, felicitará al alumno y le animará a continuar en la misma línea.
- Si ha tenido valoración positiva en casi todas las materias del día, analizará conjuntamente con el alumno las causas del incumplimiento en algunas clases (incompatibilidad con el profesor, rechazo de la asignatura...), buscando soluciones para el día siguiente, y resaltando los logros parciales conseguidos en otras materias.
- Si ha tenido valoración negativa en la mayoría de materias, y se percibe claramente una ausencia de voluntad para cambiar su actitud, se detiene el proceso inmediatamente y se arbitran medidas sancionadoras.

Al final de la semana, si el proceso se ha culminado con éxito, se realiza el mérito del logro y se comunica por escrito a los padres la mejora. Esta comunicación a los padres se le puede anunciar al alumno cuando falten pocos días para completar la semana como medio para afianzar su determinación a cumplir el acuerdo.

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 únicamente problemas puntuales con algún profesor concreto que merecerían otro tipo de actuación.

Tabla de retos y logros

Esta estrategia, ya expuesta en el apartado referente a las conductas diarias, se puede también utilizar para conseguir compromisos

individuales con determinados alumnos. Se le da al alumno una hoja con una doble columna: una donde anota los retos que se va planteando, y otra donde anota los logros que va consiguiendo (véase el [cuadro 13](#)).

Diario del alumno (revisado por los padres)

El alumno anota en una agenda, en cuatro o cinco frases muy breves, 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 periódicamente lo anotado por el alumno, verificando si se ajusta a la realidad, y comprobando que los padres van firmando regularmente cada día. El diario, custodiado por el alumno y revisado regularmente por el profesor y los padres, permite una comunicación fluida entre familia y profesorado y la aplicación de medidas correctoras conjuntas.

Cuadro 13. Modelo de compromiso «Una semana para cambiar»

Una semana para cambiar

Sr./a. profesor/a: Te ruego 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 (no ha asistido, no ha trabajado, no se ha comportado).

Alumna/o:

Semana del: de al de

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1.ª hora					
2.ª hora					
3.ª hora					
4.ª hora					
5.ª hora					
6.ª hora					
7.ª hora					
Consecuencias del cumplimiento			Consecuencias del incumplimiento		
					
El alumno/la alumna		El tutor/jefe de estudios		El padre/la madre	

Congelación de medidas (aplazamiento)

Desde una perspectiva proactiva de la disciplina (resolver el conflicto futuro, no el pasado), conviene en ocasiones aplazar las medidas disciplinarias, ligando la aplicación de éstas a la conducta futura del alumno: si mejora su comportamiento se anula la sanción y se sustituye

por una felicitación, pero si persiste el mal comportamiento, se incrementa la sanción prevista. Así, mediante el aplazamiento, se traspassa al alumno la responsabilidad de decidir si se aplican o no las medidas sancionadoras. El aplazamiento sólo se debe llevar a cabo si el alumno lo solicita expresamente como medio para evitar una sanción, mostrando una clara intención de cumplir el pacto. 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 tú lo pides, podemos posponer la sanción dos semanas, si te comprometes a cambiar. 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 haber incumplido el compromiso».

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 creer 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), hacer un seguimiento atento de la marcha de los acontecimientos y prestar ayuda al alumno, si la necesita, intercambiando mensajes con cierta frecuencia: «la cosa va mejor», «veo que lo estás intentando», «un esfuerzo más y lo consigues...».

Contrato (de conducta o trabajo)

Consiste en un compromiso 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 cambiar o eliminar determinadas conductas negativas, o bien a realizar ciertas conductas positivas. Puede ser *verbal* (para conductas rutinarias leves) 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 y deben estar especificadas de antemano las consecuencias de su incumplimiento (*y si no...*), que deben ser disuasorias. 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, del mismo modo que deben derivarse consecuencias gratificantes si se ha cumplido el compromiso (*y si sí...*), algo que se suele olvidar a menudo y que es imprescindible si queremos consolidar los cambios deseados. En el [cuadro 14](#) se presenta un modelo de contrato cuyo objetivo puede ser tanto un cambio de conducta como una mejora del rendimiento académico. Se pueden observar los elementos que lo componen:

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

Cuadro 14. Contrato de conducta (o rendimiento)

Contrato de conducta-rendimiento

..... alumna del grupo

Me comprometo a:

y a presentar este compromiso al final de cada clase a la profesora:

que lo firmará si lo he cumplido (en caso contrario anotará el motivo de no firmar).

Si no cumplo este compromiso, se derivarán las siguientes consecuencias:

a)

b)

Al cumplir cinco días se entregará este compromiso, con las firmas, a:

Jefa de estudios Padres Tutora La profesora

Firma de la alumna

Seguimiento del contrato

Día 1.º.....	Día 2.º.....	Día 3.º.....	Día 4.º.....	Día 5.º.....
Firma	Firma	Firma	Firma	Firma
Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones

Compromiso público ante el grupo

Hay ocasiones en que los compromisos privados entre profesor y alumno 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, sugiriendo al alumno la posibilidad de dirigirse al grupo y explicar públicamente el compromiso que asume. El alumno pide al grupo que, en caso de incumplimiento, le recuerden el compromiso asumido y la obligatoriedad de cumplirlo. Una pequeña comisión de dos-tres alumnos con capacidad de influencia sobre el grupo se puede encargar de garantizar el cumplimiento del compromiso.

Asamblea de clase: los compromisos colectivos

Cuando en un problema está implicada toda la clase (o la mayoría), se pueden 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 llegue a soluciones efectivas se tienen que cumplir algunos *requisitos*:

- El problema debe estar descrito de forma clara, concreta y comprensible.
- Deben opinar 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, más que en comentar lo ocurrido.
- Las soluciones deben ser aceptadas por todos, en una cultura de consenso y de tolerancia a las ideas ajenas, que fomente la identidad de grupo.
- Las soluciones adoptadas se deben llevar a la práctica mediante un compromiso, y ser sometidas a una posterior evaluación y

rectificación, si procede.

- Se debe controlar y limitar el tiempo de la asamblea.
- Se deben cerrar todos los temas abiertos, sin dejar cuestiones a medio tratar.

Moldeado

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 moldeado se pretende salvar esa distancia mediante pequeños logros parciales 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 y perseverancia.

¿En qué quieres colaborar?

La realización voluntaria de algunas tareas beneficiosas para el aula/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 la realización de algunas tareas de interés común, la tendencia a persistir en los comportamientos disruptivos tendrá más probabilidades de extinguirse. Las tareas comunitarias pueden ser muy diversas (mantenimiento de la clase, limpieza, alguna tarea organizativa...), pero es preferible que sea el alumno el que elija una tarea y se responsabilice de ella. El reconocimiento del trabajo realizado ayudará a consolidar una actitud prosocial de compromiso con la comunidad.

Observador neutral

Es una estrategia a aplicar cuando ciertos alumnos niegan la autoría de conductas inadecuadas. Se le ofrece al alumno la posibilidad de que un compañero le esté observando de vez en cuando durante las próximas

clases, y comunique al profesor y al alumno el comportamiento observado, tanto si es positivo como negativo. El alumno observador puede ser *pactado* entre el profesor y el alumno, *designado* directamente por el profesor con la aceptación del alumno o *misterioso* (designado por el profesor sin que el alumno sepa quién es).

Compromiso sobre el pupitre

El alumno anota en una tarjeta un compromiso (de trabajo o de comportamiento) referido a una conducta concreta fácilmente comprobable y lo coloca en su mesa de forma visible. La tarjeta se mantiene sobre la mesa hasta que el profesor considera que el compromiso se ha cumplido y el cambio está consolidado, indicando al alumno que la retire, reconociendo el logro y animándole a persistir en la mejora de forma autónoma, sin necesidad de ayudas externas.

Borrado de quejas

El profesor propone a un alumno que haya acumulado varias quejas la posibilidad de ir las eliminando mediante una mejora sostenida en su comportamiento. Así, si las quejas son por hablar en clase, el borrado pasaría por estar varios días sin hacerlo. El borrado se debería utilizar una sola vez en cada tipo de conducta, pues en caso contrario, el alumno «jugaría» a realizar conductas disruptivas sabiendo que luego puede borrarlas, perdiendo así la estrategia su eficacia. Una variante es el borrado de quejas supervisado por el jefe de estudios, que propone al alumno el borrado con un profesor determinado como medio de evitar una sanción: si el alumno acepta, el jefe de estudios lo comunica al profesor, que hace un seguimiento especial del alumno, y si se produce una mejora, se anula la queja y se deja sin efecto la posible sanción, aplicando en caso contrario la sanción prevista, con un agravante añadido.

Conseguir la firma de...

Cuando hay una manifiesta incompatibilidad entre un alumno y un determinado profesor, se puede recurrir a la intervención mediadora de un miembro de la dirección (director o jefe de estudios), que hace entrega al alumno de una nota para que intente que se la firme el profesor en cuestión, tras una mejora de su conducta ([cuadro 15](#)). La nota es una petición del profesor al equipo directivo para que deje sin efecto las quejas existentes sobre el alumno. La finalidad es que tenga que ganarse la voluntad del profesor a pesar de su incompatibilidad con él y mejorar la relación entre ambos, al convertirlo en «profesor bueno», que intercede por él ante dirección.

Cuadro 15. Conseguir la firma de...

<p>Sra. directora/jefa de estudios:</p> <p>Le ruego que anule la queja formulada por mí sobre el alumno debido a que su comportamiento ha mejorado ostensiblemente.</p> <p>Si continúa dicha mejora, se lo haré saber a usted más adelante por si procede comunicar dicho cambio de actitud a los padres.</p> <p>Gracias.</p> <p style="text-align: right;">La profesora</p>
--

Pacto con un subgrupo negativo

Es posible que el mal ambiente en la clase esté provocado por un reducido grupo de alumnos muy localizado y altamente cohesionado mediante mutuos apoyos. En estos casos se debe tener una charla privada con ellos y, planteándoles la situación y la imposibilidad de seguir en la misma línea por estar afectando a los derechos colectivos de los demás, demandarles un compromiso colectivo. En dicha reunión el profesor puede describir a cada miembro los roles que están desempeñando (el líder, el instigador en la sombra, los satélites...) y decir qué se espera de cada uno de ellos. Tras hacer un seguimiento en los días siguientes a la reunión, se aplican consecuencias positivas o negativas según se haya cumplido o no el compromiso.

¿Puedo fiarme de ti?

Se ofrece ayuda y confianza al alumno, pero acompañada de una demanda asertiva de reciprocidad: «si confío en ti, ¿no me fallarás?», «¿puedo confiar en ti?», son ejemplos de mensajes utilizables para tal fin.

¿A quién le haría caso...? Tutor de conducta

Hay ocasiones en que el profesor no tiene capacidad para conseguir cambios en un determinado alumno, sin embargo, puede haber algún compañero que sí la tenga, y que pueda ayudar en ese sentido. Conviene tener detectados compañeros con capacidad de influencia sobre cada alumno (a quién harían caso), pudiéndosele pedir que actúe como *tutor de conducta*, es decir, encargado de ayudar a cambiar la trayectoria disruptiva del compañero, o bien recurrir a él informalmente para que intervenga puntualmente en un conflicto concreto.

Felicitación anunciada

Dado que la visualización de éxitos facilita la impulsión de conductas positivas, ello se puede aprovechar para motivar al alumno: el profesor deja sobre la mesa del alumno una nota de felicitación dirigida a sus padres comunicando una mejoría en la actitud, comportamiento, trabajo... de su hijo, y anuncia al alumno que la nota será firmada y remitida a sus padres, pero sólo si realmente se da la mejoría descrita.

Acumular tiempo libre

Este pacto de trabajo es apropiado para alumnos hiperactivos, con problemas de concentración o que se resisten contumazmente a las propuestas del profesor. Se le propone que, por cada cierto tiempo trabajado, dispondrá de una cantidad de tiempo libre, que podrá utilizar inmediatamente o ir acumulando para disfrutar en una ocasión posterior, siempre que las circunstancias de la clase lo permitan.

Periódico: «El Mañana»

La clase elabora lúdicamente un periódico mural con varias supuestas noticias, todas positivas y sorprendentes, sobre cómo se desarrollará la clase de mañana. Es una forma de visualizar anticipadamente una clase ideal reflejando situaciones deseadas que contribuyan a un buen clima de clase. Algunas de las noticias posibles son:

- El alumno A (que habitualmente no trabaja) se ha pasado la clase trabajando.
- La alumnas B y el alumno C (parlanchines impenitentes) no han hablado en toda la clase.
- El alumno D (matón y grosero) no se ha metido con nadie ni ha insultado durante toda la clase.
- La profesora Z ha dado la clase relajada y sin gritar, debido al buen clima conseguido entre todos.

El mural se cuelga en una pared de la clase y el profesor emplaza al grupo a intentar que las noticias anunciadas por *El Mañana* se cumplan íntegramente. Se puede «editar» periódicamente, decidiendo en asamblea las noticias de cada número.

El granito de arena: qué puedo aportar para mejorar el clima de clase

Es una estrategia que trabaja la atribución interna en los alumnos, haciéndoles entender que el clima de clase es producto de las aportaciones de todos, para bien o para mal: mientras unos hacen contribuciones a la convivencia pacífica, otros entorpecen habitualmente la armonía de la clase. El *desarrollo* es el siguiente:

1. Todos los alumnos (y el profesor) anotan en un papel su nombre y qué están dispuestos a hacer para mejorar el ambiente de clase.
2. Entregan la nota a un alumno encargado de recoger y custodiar los

compromisos adquiridos por todos. El alumno encargado y el profesor revisan una vez por semana los logros conseguidos por cada uno, haciéndolos públicos, y resaltando los avances en el clima de clase que se están consiguiendo con este compromiso grupal.

3. Cada alumno puede renovar su nota con un nuevo propósito cuando ya haya conseguido un logro anterior.

La clase ayuda a...

Es una forma de implicar al grupo en la mejora del comportamiento de algunos alumnos. La clase, con la presencia pasiva del profesor-tutor, decide en asamblea ofrecer su ayuda colectiva a los alumnos que la soliciten. Se establece un turno voluntario entre los alumnos solicitantes de ayuda, y cada día todo el grupo se vuelca en *ayudar particularmente* a un alumno con problemas: puede tratarse de apoyo académico (ayudas en las tareas, aclaración de conceptos mal entendidos, etc.) o conductual (recuerdo de normas, atención preferente, etc.). Al día siguiente se presta la *ayuda especial* a otro compañero, y así sucesivamente con todos y cada uno de ellos. 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, sale de la lista, y afronta las consecuencias oportunas. Conviene advertir a los alumnos que no han querido solicitar ayuda que ello es una prueba de su actitud negativa y que están apostando por afrontar sus problemas futuros por la vía disciplinaria.

Mediación

Es una negociación asistida por una tercera persona o mediador, que no intenta resolver el problema, sino ayudar a los contendientes a encontrar una solución constructiva. Para ello se fomenta el diálogo haciendo sugerencias y eliminando obstáculos y malentendidos. Las decisiones deben ser adoptadas por las partes, con una perspectiva cooperativa («yo

gano, tú ganas») y no competitiva (ganar-perder), para lo cual es fundamental ponerse en la perspectiva del otro (empatía). Debe utilizarse sólo cuando las partes contendientes no son capaces de llegar a acuerdos por sí solos.

Autoevaluación del alumno en rendimiento y/o conducta

Un compromiso basado en una estrategia mixta de autocontrol y de fuerza de voluntad es la autoevaluación del alumno en conducta (igual se puede hacer con el rendimiento). Éste se autocalifica diariamente en un cuaderno o agenda, según el siguiente baremo:

3: comportamiento excelente.

2: buen comportamiento.

1: comportamiento mejorable.

0: mal comportamiento.

El profesor revisa periódicamente las autoevaluaciones y, si lo considera oportuno, anota alguna observación (preferentemente positiva, si el alumno va progresando) dirigida a los padres, que deben darse por enterados firmando la anotación. Esta autovaloración, con los debidos controles, puede tenerse en cuenta para la evaluación.

Nota de comportamiento para alumnos conflictivos

Con alumnos que incurren con frecuencia en conductas inapropiadas se puede acordar, con la conformidad de los padres, dar información semanal de su comportamiento. Esta evaluación continua da la oportunidad de rectificar el rumbo negativo en cualquier momento del proceso. Se puede utilizar una tabla donde se califica el comportamiento del alumno en las diferentes materias (véase el [cuadro 16](#)).

Pídeme otra oportunidad

Esta frase-invitación remarca uno de los principios básicos para que los compromisos tengan éxito: que los solicite el alumno. En ese caso, cuando un alumno ha hecho méritos suficientes para ser sancionado, se le anuncia la inminencia de la aplicación de una sanción, excepto que él pida una última oportunidad de evitarla. Si el alumno así lo hace, se le da este margen, pero dejando claro que no supone una evitación del castigo, sino un voto de confianza que debe aprovechar y un compromiso que debe asumir.

Cuadro 16. Informe semanal de comportamiento

Alumno: Grupo: Fecha:		Baremo 3: comportamiento excelente. 2: buen comportamiento. 1: comportamiento deficiente y mejorable. 0: mal comportamiento.		
Materias	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Matemáticas				
Lengua española				
Ciencias sociales				
Física y química				
Educación física				
Ciencias naturales				
Tecnología				
Música				
...				
Observaciones:	Firma de los padres			

Ven todos los días a verme

A menudo los buenos propósitos se quedan en eso y se olvidan al poco tiempo. Los compromisos hay que refrescarlos periódicamente, y para ello, es suficiente un sencillo ritual que permita al profesor comprobar que el alumno lo tiene presente. Basta con que el alumno se asome al despacho

de un directivo, o se encuentre diariamente con el tutor, para comunicar brevemente (con un gesto) que está cumpliendo el compromiso. Por ejemplo, tras una pelea y la posterior reconciliación, un directivo pide a los contendientes que se presenten a la hora del recreo en el despacho simplemente a confirmar con un gesto que todo va bien y no hay ninguna contrariedad.

Mantenimiento de límites: sanciones

- **Qué hacer:**
- **Por qué:**
 - Aplicar sanciones cuando se han incumplido límites, se ha hecho caso omiso de las advertencias y no se asumen compromisos de cambio.
 - Porque educan la madurez y la responsabilidad, o sea, la asunción de consecuencias.
 - Porque evitan la impunidad, que aumenta los conflictos y tiene efectos devastadores sobre el desarrollo de la personalidad.
- **Cómo:**
 - Aplicando medidas punitivas con carácter formativo, firme pero calmadamente, como intención de ayuda y no como reacción vengativa.
 - Deteniendo las medidas punitivas cuando el alumno da muestras fiables de haber cambiado de actitud.

Usar las sanciones como último recurso, pero usarlas

Las sanciones son medidas que persiguen extinguir conductas

inadecuadas y/o reconducir actitudes negativas mediante la aplicación de consecuencias negativas y disuasorias. Deben ser el último recurso, pues tienen *efectos secundarios negativos*:

- A menudo encubren momentáneamente las conductas más que hacerlas desaparecer.
- Provocan un deterioro de las relaciones profesor-alumno, cargándolas de resentimiento y agresividad.
- Producen habituación en los alumnos, por lo que se precisan dosis cada vez mayores.

No obstante, a pesar de estos inconvenientes, se deben aplicar sin reparos ni mala conciencia si fracasan otras medidas correctoras, como las advertencias o los compromisos, pues tienen la importante función formativa de educar la responsabilidad.

Limitaciones de uso

Dado que los alumnos que sufren castigos indiscriminadamente se suelen habitar, con la consecuente insensibilización y adopción de tácticas para esquivarlos, se debería *limitar su uso* a las siguientes circunstancias:

- Cuando hay que atajar una acción rápidamente, por su peligrosidad, violencia o aparatosidad.
- Cuando una conducta está obstaculizando significativamente la convivencia y el rendimiento de los demás.
- Cuando se hace daño intencionadamente a bienes ajenos o públicos.
- Cuando ya se han intentado todo tipo de medidas no punitivas y no han dado resultado.

Características de los castigos

Para reducir los efectos negativos y aumentar su eficacia el castigo ha

de ser (Gotzens, 1997):

- *Avisado*. Debe ir precedido de una señal de aviso serena y firme, sin amenazar.
- *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, aunque 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 pero suficiente*. Se debe aplicar el castigo de menor intensidad y duración posible, sin que se pierda efectividad. Cuando se ha comprobado fehacientemente que hay un cambio sincero en la actitud del alumno, se debe finalizar su aplicación.
- *Razonado*. El motivo de la sanción debe aparecer de forma clara. Si no es así, conviene justificar de forma breve por qué se aplica la sanción.
- *Acompañado por el refuerzo de conductas alternativas*. El castigo dice qué no se debe hacer, pero se deben sugerir al mismo tiempo opciones alternativas.
- *Formativo*. Tener presente en todo momento el carácter formativo de las medidas punitivas, pues su objetivo es conseguir la rectificación del rumbo del alumno.

Las tres vías

Para corroborar lo dicho en el apartado anterior, hay que tener presente que, ante los problemas disruptivos, caben tres vías posibles de actuación:

1. *El alumno sigue haciendo lo mismo y no le pasa nada (impunidad).*

Con la sensación de impunidad, los alumnos perturbadores se crecen y se consolidan hábitos negativos que después cuestan mucho de extinguir.

Es la vía que se ha de evitar a toda costa por su carácter dañino para la formación del alumno, pero a menudo es la elegida-consentida, aunque sea inconscientemente, por fatiga o por incapacidad manifiesta para hacer entrar al alumno en cualquiera de las otras dos vías.

2. *El alumno sigue haciendo lo mismo y le pasa algo (responsabilidad inhibidora).* Se aplican sanciones (consecuencias negativas) cuando el alumno persiste en su mal comportamiento. Aunque puede crear resentimiento, es una vía formativa a tener en cuenta si no se puede aplicar la vía de la responsabilidad creativa.
3. *El alumno cambia y no le pasa nada o le pasa algo positivo (responsabilidad creativa).* Es la vía que se debe perseguir, pues, además de inhibir conductas inadecuadas, se crean hábitos positivos incompatibles que aquéllas y se gana en madurez.

Aislamiento interno

Indicado para conductas no muy graves, pero persistentes, consiste en desplazar al alumno a una zona del aula en la que esté aislado, de fácil control visual para el profesor y donde le sea más difícil distraerse (fondo del aula, una esquina, zona frontal del aula).

Aislamiento temporal en sala con tareas

Se desplaza al alumno perturbador, con tareas asignadas, a una sala atendida por un profesor, que recibe al alumno y le da las indicaciones pertinentes para realizar el trabajo encomendado, asegurando la realización efectiva de éste. Cuando se aplica durante más de una clase, conviene recabar la autorización previa de los padres.

Desplazamiento con tareas a una clase de edad muy distante

Hay ocasiones en que no es posible desplazar a un alumno a otra sala, al no haber profesores o espacios disponibles. Una alternativa que puede paliar esta dificultad es la de desplazar al alumno, con tareas, a una clase poco numerosa y cuyos alumnos sean mucho mayores o menores que él (por ejemplo, a un alumno de 2.º de ESO, desplazarlo a una clase de 2.º de Bachillerato). Esta medida, que requiere la aceptación previa del profesor receptor, pretende separar al alumno de su contexto habitual, que le suele suministrar el refuerzo necesario para sus conductas disruptivas.

Hora suplementaria para realización de tareas (a petición de los padres)

La recuperación del tiempo perdido es una consecuencia natural que se puede aplicar para casos graves de alteración de conducta. Aunque tiene el inconveniente de alterar el horario habitual del alumno y de generar efectos secundarios negativos, se puede aplicar cuando los padres están plenamente de acuerdo con la medida, pues ellos aparecen como los principales impulsores de la intervención. Se trata de una petición por escrito de los padres al centro para que atiendan a su hijo durante una hora más para que complete las tareas no realizadas durante su horario habitual (véase el [cuadro 17](#)). En ocasiones será suficiente anunciar la medida para conseguir que el alumno adopte cambios drásticos en su trayectoria con el fin de evitarla.

Cuadro 17. Petición de una hora suplementaria de atención

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:

Exclusión de duración condicionada a la realización de tareas

La exclusión de un alumno del centro debe ser una medida excepcional, aplicada por el Consejo Escolar previa instrucción de un expediente disciplinario. Sólo debería recurrirse a esta medida cuando se hayan dado algunas de estas *condiciones*:

- Se han intentado todo tipo de medidas sin resultado alguno.
- Hay riesgo de que la actitud del alumno acabe generando problemas mayores.
- Se 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 condiciones adecuadas.

Esta medida 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: la sanción se suspende si el alumno, apoyado por sus padres, realiza las tareas encomendadas y muestra una actitud sincera de cambio.
- Se procura implicar a los padres pidiéndoles que adopten alguna medida paralela en casa que complemente las medidas adoptadas por el centro.
- Se recibe al alumno a su regreso al centro, y se mantiene una breve entrevista con él, al objeto de averiguar con qué actitud vuelve: resentido o con ánimo de rectificación. La importancia de esta entrevista radica en la necesidad de disolver el posible resentimiento que pueda traer el alumno y convertirlo en sincera intención de cambio, para lo cual conviene que la entrevista, además de breve, sea distendida y permita sustituir cuanto antes una relación de autoridad sancionadora-alumno sancionado por otra basada en la

empatía, la confianza y la intención de ayuda mutua en el futuro: «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. ¿Lo conseguiremos?... Gracias».

La sombra: el alumno acompaña al profesor a todas sus clases

Cuando un profesor usa la exclusión de clase de forma abusiva e indiscriminada, traspasando la responsabilidad de corregir conductas al equipo directivo, conviene aplicar alguna medida que evite este efecto perverso. Una posibilidad es sugerir al profesor «expulsador» que lleve consigo al alumno perturbador a todas sus clases del día y le haga realizar las tareas que no ha completado. El profesor puede controlarle más fácilmente separado de su contexto, sin descargar sobre los compañeros la responsabilidad de resolverle sus problemas. Conviene adoptar dos precauciones:

- No abusar de esta medida, pues el alumno pierde otras clases, por lo que deben estar de acuerdo los profesores de dichas materias.
- No aplicarla con profesores con escaso poder de influencia sobre el alumno.

Exclusión temporal del centro con incorporación a un aula externa

Cuando las medidas adoptadas por un centro son insuficientes y se tiene la sensación de que las exclusiones son más bien un premio para el alumno, queda la posibilidad de implicar a otras instituciones supraescolares en la reconducción de rumbos inadecuados. Se puede habilitar un *aula externa* donde mantener escolarizados a los alumnos que se muestran irreductibles e inmunes a cualquier tipo de medidas escolares. Dicha aula puede ser atendida por monitores del ayuntamiento o de una ONG, y el número de alumnos debe ser poco numeroso, para evitar que se formen grupos disruptivos. Deben estar aislados durante el trabajo escolar y bajo un estricto control, llevando un ritmo intenso de trabajo en tareas

encargadas desde el centro de referencia, que combinen trabajo teórico y práctico, mental y manipulativo. Las ausencias injustificadas a dicha aula deben ser controladas por la familia y las comisiones municipales de absentismo, pudiéndose recurrir en casos muy graves a recursos de otro tipo (asistencia médica, policial o judicial...).

Cambio de grupo

El cambio de grupo permite suprimir los refuerzos que el contexto le pueda estar suministrando a un alumno. Antes de su aplicación, que puede ser temporal o definitiva, debe anunciarse con suficiente antelación para que el alumno tenga posibilidad de evitarlo con cambios patentes de conducta.

Exclusión de algunas clases con tareas

Cuando el alumno da problemas sólo a algunos profesores o a uno de ellos en particular, cabe la posibilidad de privarle de la asistencia sólo a dichas clases, sustituyéndolas por trabajo intensivo en un aula específica. Es importante que el trabajo sea intenso para evitar que el alumno vea en esta estrategia el modo de librarse de las clases que no le gusten. Sólo se debe aplicar cuando hay una manifiesta incompatibilidad profesor-alumno o cuando el alumno «le tiene tomada la medida» a un determinado profesor.

Recreo controlado: cerca, en lugar visible

Cuando se han dado conductas peligrosas o inconvenientes en el recreo, se puede restringir el disfrute del tiempo libre a una zona acotada próxima a los despachos o a los profesores vigilantes, donde el alumno pueda ser controlado con mayor facilidad.

Tareas fuera de horario con acompañamiento de los padres

Cuando los padres disponen de tiempo, son colaboradores y tienen

poder sobre los hijos, se puede optar por esta medida, que les permite evitar la exclusión de sus hijos del centro: se les propone que acudan al centro con su hijo fuera del horario escolar y permanezcan allí supervisando que su hijo realice las tareas previamente asignadas por sus profesores. Se pueden utilizar horas en las que el centro permanece abierto para atender otras actividades o enseñanzas (ciclos formativos, turno vespertino o nocturno...). Debe haber algún profesor encargado de recibir a los padres, asignarles un aula de trabajo y atenderles en cualquier circunstancia que pueda surgir.

Subgrupos perturbadores

- **Qué hacer:**
 - Evitar la formación de subgrupos negativos.
 - Diluirlos o reconducirlos, si ya están formados.
- **Por qué:**
 - Porque los QNQ suelen aglutinarse en torno a subgrupos con alto poder de arrastre.
 - Porque son un vehículo importante de disrupción y alteración del clima de clase.
 - Porque una vez formados y cohesionados, resulta complicado desarmar su dinámica obstaculizadora.
- **Cómo:**
 - Actuando cuando se aprecian indicios de formación incipiente e impidiéndola.
 - Anteponiendo los intereses colectivos de la clase a los particulares del subgrupo negativo.
 - Pactando con los líderes.

- Pactando con los satélites.
- Pidiéndoles soluciones.
- Separándoles.
- Condicionando su permanencia a su comportamiento.

Los subgrupos

En ocasiones el mal ambiente en la clase está provocado por un reducido número de alumnos que integran un subgrupo altamente cohesionado y difícil de tratar por los mutuos apoyos que se proporcionan entre sí. Están integrados por unos pocos alumnos que tienen valores, intereses y pautas de actuación semejantes. Se forman como consecuencia de la necesidad del individuo de integrarse en grupos de iguales y ser aceptados por ellos, y ejercen una fuerte influencia sobre la conducta de sus miembros pues las conductas más significativas están dirigidas a los compañeros de subgrupo y deben entenderse en referencia a ellos. Es imprescindible, por lo tanto, que el profesor conozca qué subgrupos hay en la clase (especialmente los disruptivos) y que intervenga sobre ellos para que contribuyan a un buen clima, o al menos, que no lo obstaculicen.

Detectar indicios

Conocer la composición de los subgrupos negativos y de los roles que sus componentes desempeñan en los mismos es el primer paso para poder influir sobre ellos. Para ello conviene estar atentos a algunos indicios que nos pueden servir para abortar su formación en los estadios iniciales:

- Agrupamiento de mesas desordenado que indica predisposición hacia la distracción y la disrupción.
- Agrupamiento de alumnos en las últimas filas y en zonas de camuflaje.
- Agrupamiento de alumnos sin material y con escasa disposición al

trabajo.

- Interrupciones habituales desde un determinado foco del aula.
- Realización de actividades alternativas a la clase en una determinada zona.

Se puede usar el [cuadro 18](#) para concretar los subgrupos existentes y los roles de sus integrantes:

Cuadro 18. Detección de subgrupos en la clase

Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Subgrupo 4	
Miembros	Rol	Miembros	Rol	Miembros	Rol	Miembros	Rol

Una vez conocida la composición de los subgrupos y de los roles que los mantiene cohesionados, conviene centrarse en alguna de las siguientes estrategias:

- Averiguar si los subgrupos se forman únicamente en nuestra clase o en todas.
- Potenciar los subgrupos positivos.
- Impedir la formación de subgrupos perturbadores, desde los primeros indicios, dispersándolos.
- Reconducir la actitud de los subgrupos perturbadores.

Impedir su formación

Ante los primeros indicios de que un subgrupo negativo se está formando, conviene actuar con prontitud separando a sus componentes o bien concediéndoles la posibilidad de permanecer juntos pero condicionado a un compromiso efectivo de cambio de conducta («si queréis permanecer juntos, tenéis que ganaros ese derecho con buen comportamiento»).

Anteponer los intereses colectivos de la clase a los del subgrupo negativo

Consiste en contraponer el interés colectivo de la clase al del subgrupo negativo:

«Los demás quieren trabajar y tienen derecho a ello. Mi obligación es asegurarles ese derecho».

«Me gustaría que todos estuviésemos a gusto. Pero si no es posible, mi obligación es garantizar que estén a gusto los que trabajan y se comportan».

Pactar con los líderes

Cuando el subgrupo tiene un alto grado de dependencia de su líder o «estrella», la vía más directa para conseguir cambios positivos es llegar a compromisos con el líder, para lo cual conviene resaltar su capacidad de liderazgo y de influencia sobre el grupo.

Pactar con los satélites

Cuando el líder es inasequible y se tiene la percepción de que no va a colaborar, se debe intentar pactar con quienes lo apoyan («satélites»), a fin de cortarles el suministro de refuerzos en que se apoya su poder.

Pedir soluciones

Otra vía es reunir al grupo y pedirle que aporte soluciones para reconducir su actitud, dejando claro que no pueden continuar en la misma dinámica obstaculizadora, por el perjuicio que causan a los demás compañeros. Las soluciones deben incluir las consecuencias del incumplimiento de los acuerdos.

Autocontrol

- **Qué hacer:**

- Educar-entrenar el autocontrol de los alumnos como sustitutivo al heterocontrol por parte del profesor.

- **Por qué:**

- Porque es una de las habilidades intrapersonales asociadas a la madurez y al pleno desarrollo de la personalidad.
- Porque es propio de estadios avanzados en el desarrollo moral de la persona.
- Porque tiene efectos mucho más duraderos y transferibles que el heterocontrol, al ser más independientes de la presencia y vigilancia del profesor.
- Porque cada avance de los alumnos en autocontrol es un ahorro en tareas de control del profesor.
- Porque evita la aparición de muchos conflictos.

- **Cómo:**

- Aplicando cuñas socioemocionales de entrenamiento del autocontrol, cada vez que aparezca algún caso de impulsividad, agresividad o de conductas inadecuadas.
- Mediante talleres de habilidades socioemocionales, a

desarrollar en sesiones de tutoría o en alguna asignatura específica donde tengan cabida.

Entrenar la capacidad de autocontrol (de alumnos y profesor)

El autocontrol es la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y conductas, especialmente las de carácter negativo. Se puede entender como una especie de pilotaje emocional, que nos permite dominar nuestros pensamientos y emociones en vez de que ellos nos dominen a nosotros. Algunas consideraciones para tener en cuenta en relación con el autocontrol son:

- Es una variable intrapersonal, en la que el sujeto se percibe a sí mismo como objeto de análisis.
- No es una represión de emociones, sino más bien la canalización en beneficio propio de estados emocionales inconvenientes.
- Es un indicador de madurez emocional y tiene gran importancia para la consecución de éxitos y relaciones sociales satisfactorias, lo que lo hace indispensable tanto para los alumnos como para el profesor.
- La mejora del autocontrol de los alumnos cobra una importancia decisiva en la gestión de la clase, pues cada hábito de autodisciplina asentado hace innecesario el heterocontrol por parte del profesor.
- La falta de autocontrol está asociada a características como baja tolerancia a la frustración, irritabilidad, ansiedad o el uso desproporcionado de la crítica hacia los demás o la autocrítica.
- El autocontrol engloba una serie de competencias como:
 - Conocimiento de emociones propias y de los pensamientos que las provocan.
 - Capacidad de anticipar consecuencias y actuar en función de

ellas.

- Capacidad para controlar impulsos.
- Capacidad de producir pensamientos y conductas alternativas a la impulsividad.
- Capacidad de inhibir algunos deseos inmediatos si de ellos se derivan consecuencias inapropiadas a medio o largo plazo.
- Resistencia a las frustraciones.

No sé qué haré, pero lo haré tranquilo

Consiste en adoptar dicho pensamiento como *mantra* o principio de actuación, aplicándolo automáticamente a cualquier situación ansiógena que se presente. La práctica de la calma acaba por instaurar un estilo tranquilo de comportamiento que contribuye por igual a un mejor afrontamiento de situaciones complicadas como a una mayor satisfacción personal. Evidentemente, debe ser un entrenamiento mutuo, en el que el profesor cuida de que sus alumnos vayan progresando en el dominio de sus emociones, pero a su vez se preocupa de ser el primero en dar ejemplo de autocontrol.

Conviene empezar por practicar en situaciones poco estresantes, para pasar progresivamente a situaciones cada vez más problemáticas. Una posibilidad interesante es combinar este ejercicio con la estrategia «Cuántos días sin...», descrita a continuación.

Cuántos días/horas sin...

Es un ejercicio de perseverancia consistente en resistir un cierto período de tiempo sin alterarse, permaneciendo relajado y tranquilo, aunque nos acosen estímulos generadores de ansiedad. Supone un antídoto contra la impulsividad, la agresividad o la desmotivación. Conviene empezar por períodos muy cortos (quince minutos sin alterarnos), para ir aumentando progresivamente la duración a una hora de clase, dos o todo un día, y puede usarse como apoyo una agenda o calendario donde se va marcando

cada día que se consigue el objetivo planteado. La eficacia aumenta cuando se comenta con alguien de confianza para que nos ayude haciendo un seguimiento de nuestros progresos.

¿Te controlas tú o lo hago yo?

Es una invitación al autocontrol del alumno como alternativa para evitar el control externo del profesor y posibles medidas punitivas. Conviene, en edades cercanas a la adolescencia, explicar brevemente la relación del autocontrol con la madurez y la superación de comportamientos infantiles («si te controlo yo, te estaré castigando; si te controlas tú, estarás mejorando tu capacidad de autocontrol y comportándote con madurez»). Si se ven progresos e intención, se debe animar a persistir en estos hábitos.

Esperar que escampe: contar hasta...

Normalmente las reacciones en caliente, en plena tormenta emocional, suelen ser contraproducentes y llevan a un arrepentimiento posterior. Sabiéndolo, la opción mejor suele ser abstenerse de actuar y esperar que pase el período crítico, que suele ser de corta duración, evitando así comportamientos descontrolados y poco funcionales. Pero no es fácil, si uno no se prepara con antelación. Para ello se puede usar la ya antigua estrategia de «contar hacia atrás mentalmente» (de veinte hasta cero, por ejemplo): la cuenta hacia atrás, requiere mayor concentración, aumentando, por tanto, las probabilidades de desconexión emocional.

Desnudar los problemas: la firmeza relajada

Los conflictos suelen ir acompañados de aditamentos innecesarios que los agravan y no son inherentes al propio conflicto, sino consecuencia de la forma de afrontarlo. El enfado explosivo del profesor, los gritos y acusaciones, la tensión o los comentarios sarcásticos son algunos de los añadidos que suelen adornar innecesariamente las intervenciones

disciplinarias, sin añadir nada positivo a su resolución. Desnudar los problemas supone despojarlos de dichos aditamentos negativos, para afrontarlos de la forma más relajada y despersonalizada posible, pues la firmeza no tiene por qué llevar aparejadas tensión y reacciones encolerizadas, que suelen reforzar justamente las conductas que se pretende inhibir.

Puede ayudar en los primeros intentos seguir los pasos siguientes:

1. *Describir (sin juzgar) la situación.* Narrar lo más objetivamente la situación problemática, mediante una frase descriptiva y precisa, evitando juicios de valor.
2. *Detectar aditamentos emocionales.* Identificar todo lo que acompaña a la conducta ajena o propia: suposiciones, adivinación de intenciones, explosiones de ira, sarcasmos, acusaciones, etc.
3. *Analizar la situación desnuda.* Analizar de nuevo la situación objetiva desprovista de las emociones negativas asociadas a ella.
4. *Decidir reacción.* Buscar una respuesta serena a la situación, soslayando las emociones negativas asociadas.

Después me sentiré...

Supone anticipar las consecuencias futuras para evitar los efectos indeseados que siguen a las reacciones impulsivas («no conviene desplegar las velas sin pensar antes si habrá que recogerlas de prisa y corriendo»). Para ello se puede invitar al alumno a imaginarse en un futuro próximo pronunciando frases que expresan satisfacción por haberse podido controlar, lo que ayuda a evitar reacciones emocionales contraproducentes y a preparar alternativas más reflexivas y eficaces. «Conseguí controlarme.» «Si no me hubiera controlado, ahora estaría lamentándome.»

Anunciar una solución próxima: pronto podrás...

Consiste en anunciar al alumno que lo que pretende realizar de forma

inmediata se le permitirá realizarlo pasado un cierto tiempo («pronto podrás...»), «lo podrás hacer dentro de... minutos»). De esta manera se pretende fortalecer la capacidad de soportar la demora de gratificaciones, combatiendo el «presentismo» (necesidad incontrolable de conseguir todo aquí, ahora... y sin esfuerzo). La demora de gratificaciones va unida a competencias socioemocionales tan importantes para los estudios como la fuerza de voluntad, la perseverancia o la resiliencia (superación de adversidades).

Después de...

Otro modo de aplicar la estrategia anterior es condicionar la obtención de una meta, bien a la realización de tareas, bien al cumplimiento de compromisos adquiridos previamente («podrás hacer..., pero después de...»), «cuando hayas..., podrás...»).

No entrar al trapo

Intentar apagar fuego con fuego es una temeridad, ineficaz además. Hay que evitar el contagio emocional negativo derivado de entrar en desafíos provocadores que algunos alumnos buscan deliberadamente («si alguien pierde los nervios, procura no encontrarlos tú»). Conviene tener siempre presente que la mayoría de conductas de los alumnos son tácticas y, por lo tanto, así deberían ser las respuestas del profesor.

Siempre un plan en activo

La fuerza de voluntad, necesaria para acometer cualquier proyecto, está íntimamente vinculada a la capacidad de hacer planes y plantearse retos. Conviene por lo tanto entrenar a los alumnos a tener siempre un plan en activo. Estos retos o planes han de cumplir algunas *condiciones* para ser efectivos:

- *A corto plazo* en las fases iniciales del entrenamiento («la más larga caminata empieza con un paso»). Al principio, conviene que sean

pequeños retos, hasta que estén suficientemente afianzados, pudiendo entonces aumentar gradualmente la duración y dificultad.

- *Verificables*. Deben ser fáciles de comprobar.
- *Autónomos*. Hay que conseguir que sean los alumnos los que se vayan ejercitando en plantearse continuamente pequeños retos sin que nadie les empuje a ello.
- *Compartidos*. Conviene comunicarlos a alguien (por ejemplo, el profesor) con el fin de que tengan un seguimiento externo que ayude a remontar momentos de flaqueza.
- *Reforzados*. Deben llevar aparejadas pequeñas autorrecompensas sobre todo en su fase inicial, que deberán ir desapareciendo conforme se vaya afianzando el hábito.

Perseverancia: acabar lo empezado

La perseverancia es la capacidad de mantener de forma continuada un esfuerzo hasta la obtención de una meta, por encima de obstáculos y tropiezos (acabar lo empezado). Cerrar tareas abiertas, no dejar nada a medias o completar quehaceres pendientes (especialmente si resultan pesadas o incómodas) requieren un sobreesfuerzo, pero una vez completados, tienen un efecto liberador, a la vez que motivador de cara a futuras metas. El profesor debe poner todo su empeño en que todos los alumnos cierren las tareas iniciadas, solos o con ayudas, para lo cual deberá tener presentes a la hora de proponer actividades los diferentes ritmos de trabajo de cada alumno.

Una renuncia autónoma: me gusta, pero no me conviene

Otra forma de fortalecer la fuerza de voluntad y de autocontrol, además de la resistencia a la frustración, es planteándose voluntariamente una renuncia, sin presión externa ninguna, a algo que nos apetece pero no nos conviene a medio/largo plazo.

Ése será el problema de mañana

Evitar anticipaciones de la ansiedad y desplazar las preocupaciones a su justo momento permite no duplicar el malestar. Cuando la preocupación no va ligada a una acción tendente a resolver las causas de ésta, es el momento de intentar aplazarla hasta un momento mejor, procurando desviar la atención hacia otros temas u ocupaciones.

Es mi trabajo ayudarte a madurar y ser responsable

Asociar explícitamente madurez con responsabilidad y autocontrol, haciendo patente la obligación del profesor de entrenar a sus alumnos en dichas capacidades, ayuda a que entiendan que en las actuaciones disciplinarias no hay una intención punitiva sino formativa, lo que suele propiciar una mayor colaboración de alumnos reticentes, que a menudo confunden dichos términos.

Análisis de situaciones problemáticas

Conviene destripar las situaciones generadoras de tensión, separando los diferentes componentes de la misma: pensamientos, emociones y conductas explícitas verbales o no verbales. Se pueden seguir los siguientes pasos (véase el [cuadro 19](#)):

1. Se elige una situación causante de malestar.
2. Se anota qué se piensa, qué se siente, qué se hace y qué se dice en dicha situación.
3. Se buscan pensamientos y conductas alternativas, reflejados en una frase-mandamiento, que se procura seguir a rajatabla.

Cuadro 19. Análisis de situaciones problemáticas

Situación:
.....
Pensamientos asociados (lo que pensé):
.....
Emociones asociadas (lo que senti):
.....
Conductas realizadas (lo que hice, lo que dije):
.....
Pensamientos alternativos que puedo usar en el futuro:
.....
Emociones alternativas que sentiré:
.....
Conductas que realizar (lo que haré, lo que diré):
.....

Hablar deliberadamente lento y bajo

Utilizar un tono de voz deliberadamente bajo y con un ritmo lento ayuda a rebajar la tensión asociada a ciertas situaciones y, además de ser incompatible con la impulsividad y la agresividad, ayuda a que el antagonista se relaje y reaccione de la misma manera. Es interesante comprometer al grupo para que utilicen todos este estilo comunicativo, corrigiendo formas estridentes de hablar. Se puede hacer un seguimiento lúdico anotando «Cuántos días se consigue estar sin... gritar».

Entiendo tu enfado, pero no que no lo puedas controlar

El disgusto ante determinadas situaciones puede ser inevitable, pero con entrenamiento se puede atenuar su intensidad hasta reducirla a niveles soportables. Para ello se invita al alumno irascible a que intente dominar la expresión desaforada de sus malestares, pero admitiéndole su derecho legítimo a manifestar con corrección y de forma controlada sus quejas («tienes derecho a mostrar tu disgusto, pero no de esa manera», «escucharé tu queja si la formulas de otro modo»).

Respirar y relajarse en circunstancias difíciles

Respirar profundamente. Lentamente. Relajadamente.

Concentradamente. La respiración profunda y lenta es incompatible con la aceleración y la ansiedad. Diez inspiraciones profundas en los momentos en que sentimos aparecer la ansiedad (un atasco de tráfico, una acalorada discusión, un ataque de cólera de un alumno...) pueden servir para mantener un estado de calma en situaciones difíciles.

La toma de tierra: inmunización contra las subidas de tensión

Las subidas emocionales que siguen a una situación estresante suelen darse con mayor frecuencia cuando el sujeto ya está predispuesto a exaltarse y tiene «los nervios a flor de piel», con lo que cualquier estímulo ligeramente incómodo sirve para hacer saltar las alarmas y provocar al instante el ataque de pánico. Para evitarlo conviene rebajar la línea base sobre la que se montan dichos ataques, reduciendo los niveles de tensión antes de llegar a esos niveles explosivos, es decir, cuando se perciben indicios claros de ansiedad creciente. Para rebajar la línea base de ansiedad, además de ejercicios de relajación, se puede recurrir a utilizar un objeto con significado sentimental para el sujeto (colorido atractivo, tacto suave, diseño original...), que sirva como «toma de tierra» o inmunizador contra las subidas de tensión, es decir, como aspirador que absorbe las energías negativas y nos mantiene en un estado imperturbable y sereno, a pesar de las inclemencias situacionales. Conviene que el profesor esté atento al nivel de ansiedad excesivo que suelen presentar algunos alumnos y rebajarlo antes de que se plasme en problemas de violencia.

Modelado del profesor: empezar por uno mismo

Un gran número de conductas no se aprenden a partir de instrucciones verbales, sino mediante la observación de la actuación de un modelo. Un modelo es un estímulo que tiene capacidad de influir en el observador (cantantes, actrices...). Para que se produzca el efecto de modelado o

aprendizaje vicario el modelo debe tener suficiente carisma, ser aceptado por el observador y debe haber cierta proximidad psicológica entre el modelo y el observador. El profesor tiene que compartir/competir su capacidad de influencia con otros modelos muy potentes, como la televisión, Internet, los amigos o la familia, sabiendo que algunos de ellos pueden influir en la dirección opuesta a la deseada, contrarrestando las influencias docentes.

El modelado permite al profesor usar la conducta propia (o la de algunos alumnos significativos) como modelo para inducir determinadas conductas en el alumno, pero se debe tener especial cuidado en cumplir todo lo que se exige a los demás (no se puede transmitir lo que no se tiene ni pedir lo que no se da): puntualidad, autocontrol, responsabilidad, respeto... Conviene tener bien presente que, cuando hay una contradicción entre lo que el profesor dice y lo que hace, prevalece lo que hace.

Elegir reacción

En situaciones emocionales intensas, las reacciones explosivas suelen aparecer de modo automático y descontrolado, generando consecuencias indeseadas que luego hay que asumir. Pero este patrón de conducta no es irreversible, sino que el sujeto puede ejercitarse en elegir qué reacción quiere consciente y deliberadamente llevar a cabo, optando por una de las siguientes alternativas:

- *Hacer lo mismo que se ha hecho otras veces.* No es una buena opción, pues se obtendrán los mismos resultados que siempre. Pero a pesar de que sabemos que es una opción poco funcional, a menudo es la elegida.
- *No hacer nada.* La pasividad no es aconsejable casi nunca, excepto cuando se tiene la certeza de que nuestra reacción empeorará la situación (por incapacidad de autocontrol o por falta de habilidad para manejar ciertas situaciones).
- *Hacer algo diferente a lo que se ha hecho otras veces.* Cuando hay

posibilidades de solución es la opción más adecuada, pues desarrolla la creatividad generadora de nuevas soluciones y evita la cronificación de errores.

- *Procurar que no nos afecte emocionalmente.* Cuando a un problema no se le encuentra solución, conviene centrarse en atenuar las emociones negativas asociadas y adoptar estrategias paliativas que ayuden a recuperar la estabilidad emocional perdida («no es para tanto», «hice lo que pude»).

El mero hecho de detenerse para deliberar cuál de las cuatro opciones queremos elegir, ya genera alivio, pues nos imponemos un período de latencia durante el cual va bajando la tensión.

Desconexión emocional (que no me afecte)

Es una estrategia útil para el profesor, consistente en evitar una implicación personal excesiva que resulte perjudicial para su equilibrio emocional, para lo cual conviene mantener los problemas dentro del ámbito profesional y no convertirlos innecesariamente en afrentas personales. Al igual que un médico de urgencias debe mostrarse sereno y lúcido (a la par que diligente) a pesar de la gravedad de casos que le llegan, el profesor debe intentar afrontar los problemas desde la misma postura táctica. Sin embargo, no es raro observar enfrentamientos acalorados entre profesores y alumnos, con gritos y amenazas, con lo que se entra en la dinámica preferida por los alumnos disruptivos. Para conseguir mantener cierta distancia emocional que evite sufrimientos futuros se puede recurrir a:

- *Priorizar derechos colectivos.* Confrontar los derechos del grupo a dar clase en condiciones con los del alumno problemático («tengo que garantizar que el resto de alumnos puedan trabajar sin ser molestados», «los padres de los otros alumnos se quejan de que sus hijos son molestados en su trabajo», «entre tu bienestar y el de los

que están trabajando, no tengo opción»).

- *Hacer referencia a las normas.* Manifestar la obligatoriedad de cumplimiento de las normas («tengo que hacer cumplir las normas para todos y tú no puedes ser una excepción», «las normas nos obligan a ti a cumplirlas y a mí a hacerlas cumplir»).
- *Establecer relaciones de reciprocidad.* La reciprocidad social consiste en exigir los derechos propios a cambio de respetar los ajenos («tengo derecho a dar clase en condiciones. ¿Tú me respetas ese derecho?»).

Asertividad

- **Qué hacer:**
 - Hacer del respeto el pilar de las relaciones en el aula (alumno-alumno y alumno-profesor).
 - Enseñar a los alumnos a respetar los derechos de los demás (alumnos y profesor), a la vez que exigen respeto a los derechos propios.
 - Enseñar a los alumnos a mantener relaciones de reciprocidad, evitando estilos agresivos (abusos, intimidaciones, insultos...) y pasivos de comportamiento (dejarse intimidar, pisotear, sufrir en silencio...).
- **Por qué:**
 - Porque evita abusos de los alumnos sobre el profesor, de éste sobre sus alumnos y entre los alumnos entre sí.
 - Porque contribuye a crear un clima social basado en relaciones más justas y equitativas.
- **Cómo:**
 - Aplicando cuñas socioemocionales cada vez que aparezca algún caso de abuso o falta de respeto.
 - Priorizando los derechos colectivos (el nosotros) sobre las actitudes egoístas y abusivas (el yo).

- Defendiendo los derechos propios como profesor.
- Cumpliendo y haciendo cumplir las normas como vehículo de respeto recíproco.
- Cultivando tanto los profesores como los alumnos la adopción de perspectivas.
- Mediante la impartición de talleres o programas de habilidades sociales, que se han de desarrollar en sesiones de tutoría o en alguna asignatura específica donde tengan cabida.

Entrenamiento en reciprocidad: el respeto mutuo

La conducta asertiva se caracteriza por la defensa de los derechos propios sin violar los ajenos. Basada en la reciprocidad, consiste en responder eficazmente a los abusos sin dañar las relaciones: dar y recibir lo que se da. El comportamiento asertivo contrasta con otros dos estilos de relación interpersonal (véase el [cuadro 20](#)): el agresivo (que trata de defender los derechos propios, sin importarle el respeto de los derechos ajenos) y el pasivo (que renuncia a los derechos propios por no contrariar a los demás).

Cuadro 20. Estilos de relación interpersonal

ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO PASIVO
<ul style="list-style-type: none"> Defiende sus derechos sin lesionar los ajenos. 	<ul style="list-style-type: none"> No le importa violar los derechos ajenos para conseguir los propios 	<ul style="list-style-type: none"> Renuncia a los derechos propios por no contrariar a los demás.
<ul style="list-style-type: none"> Equilibrio entre las necesidades propias y las ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Centrado en los deseos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> Esclavo de los deseos ajenos.
<ul style="list-style-type: none"> El objetivo es crear bienestar y buena comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> El objetivo es conseguir lo que se quiere, a cualquier precio. 	<ul style="list-style-type: none"> El objetivo es evitar el conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> Ligado a una alta autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> Ligado a una baja autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> Ligado a una baja autoestima.
<ul style="list-style-type: none"> Suele conseguir lo que se propone y mantiene buenas relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Consigue objetivos, pero a costa de perder relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Deja perder oportunidades, por falta de acción.
<ul style="list-style-type: none"> Suele dominar a la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> La situación le suele dominar. 	<ul style="list-style-type: none"> La situación le suele dominar.
<ul style="list-style-type: none"> Ofrece información al otro sobre qué quiere y cómo espera que actúe. 	<ul style="list-style-type: none"> Se intentan imponer las opiniones y deseos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> Las opiniones y deseos de los demás prevalecen sobre las propias.
<ul style="list-style-type: none"> Da sensación de autoeficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> Genera satisfacción a corto plazo, que se puede convertir en falta de confianza a largo plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> Genera frustración y falta de confianza en las relaciones, por lo que exagera el temor a no ser aceptado por los demás.
<ul style="list-style-type: none"> Equilibrio, tranquilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Impulsividad, visceralidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Indefensión, fatalismo.

Las conductas asertivas pueden agruparse en torno a dos categorías (véase el [cuadro 21](#)), según se apliquen por propia iniciativa (proactivas) o sean reacciones a las conductas de otros (reactivas).

CONDUCTAS ASERTIVAS DE CARÁCTER POSITIVO

- Hacer peticiones adecuadas, pedir favores.
- Formular críticas o quejas apropiadas.
- Pedir cambios en conductas ajenas.
- Mostrar desacuerdo.
- Expresar descontentos.
- Mantener límites relajadamente.
- Reconducir la ansiedad y la ira propias.

CONDUCTAS ASERTIVAS DE CARÁCTER REACTIVO

- Defender los derechos propios.
- Refutar críticas inadecuadas y aceptar las apropiadas.
- Responder a acusaciones.
- Rechazar peticiones: saber decir no.
- Percibir descontentos.
- Solventar discrepancias.
- Manejar discusiones.
- Resolver conflictos.
- Aguantar presiones del grupo.
- Manejar la hostilidad y agresividad ajena.

La asertividad puede y debe el principio regulador de todas las interacciones en el aula, tanto las que se producen entre alumnos, como entre éstos y el profesor, pues exceptuando la responsabilidad conductora de la clase que tiene encomendada el profesor, gran parte de las interacciones profesor-alumno son intercambios entre personas que tienen derechos y deberes similares: la dignidad, el respeto, el buen trato, la atención solícita. Las relaciones de reciprocidad son una alternativa a las relaciones profesor-alumno basadas en la desigualdad, la obediencia y el temor al castigo.

Dentro de las relaciones de reciprocidad, el *respeto mutuo* es la dimensión fundamental para construir relaciones pro-sociales y democráticas. Respetar al alumno como alumno y como persona, al tiempo que se exige respeto a los derechos del profesor y de los demás alumnos

favorece relaciones sociales responsables. Fernández (1998) resume en una frase la filosofía de la reciprocidad: «No hagas conmigo lo que no desees que yo haga contigo».

De esta idea central se pueden desgranar otras alusivas a cada situación concreta:

No me hables como no quieres que yo te hable.

No me trates como no quieres que yo te trate.

Sé correcto conmigo y yo lo seré contigo...

Respétame si quieres que yo te respete.

Atiéndeme si quieres que yo te atienda.

Dímelo de otro modo si quieres que te escuche.

Pero la reciprocidad y el respeto mutuo no aparecen espontáneamente, sino que deben ser aprendidas y practicadas diariamente hasta acabar convirtiéndose en un estilo de actuación en las relaciones interpersonales en el aula. Ayuda a establecer relaciones de reciprocidad plantear al alumno irrespetuoso preguntas como las siguientes:

«¿Cómo quieres que te trate?»

«¿Cómo crees que me estás tratando?»

«¿Sabes cómo me gustaría que me trataras?»

«¿Me estás respetando como yo a ti?»

«¿Te estoy faltando al respeto? Entonces, ¿por qué tú me faltas a mí?»

«¿Qué pasaría si todos hicieran lo mismo que tú?»

El uso de la reciprocidad permite explicar al alumno por qué no se le pueden permitir ciertas conductas que atenten contra los derechos de los demás, además de servir para despersonalizar las medidas disciplinarias que haya que tomar, si el alumno no entra en razones. Ejemplos de frases representativas de reciprocidad son:

«No te puedo consentir lo que a los demás no se les consiente.» «Tú no eres más que los demás, y por lo tanto, debes actuar como los demás.» «Si te consintiera privilegios, estaría siendo injusto con los demás.» «Tengo derecho a dar la clase en condiciones y tú a recibirla en condiciones. Yo lo cumplo, ¿y tú?»

«No creo que me merezca esto.»

Invertir la espiral: la generosidad o reciprocidad positiva

La reciprocidad, entendida como el equilibrio entre lo que obtenemos y lo que ofrecemos, se puede romper en dos direcciones:

- *Negativa*, consistente en buscar un modelo negativo para ponerse a su altura y justificar una conducta negligente o inadecuada («otros también han hecho lo mismo y no se les ha dicho nada», «no soy el único que lo hace», «los demás tampoco hacen nada»). Las personas (alumnos...y profesores) que recurren a la reciprocidad negativa de forma habitual abundan en críticas destructivas hacia los demás, no suelen implicarse en las metas colectivas (están demasiado pendientes de compararse con los demás y de racionar el esfuerzo) ni suelen adoptar actitudes cooperativas ante el trabajo, lo que deteriora las relaciones y genera un clima social tenso.
- *Positivo*, consistente en fijarse en modelos positivos de acción, para intentar realizar conductas similares a las observadas. La reciprocidad positiva, que puede considerarse como una

generosidad estratégica más que moral, es fuente de aceptación mutua que suele provocar el retorno de respuestas igualmente positivas.

Por sus efectos corrosivos, hay que estar atentos a cortar cualquier indicio de reciprocidad negativa, contraponiendo ejemplos de reciprocidad positiva:

«Sí, quizá alguno no haya cumplido, pero otros muchos sí han cumplido.»
» «¿Por qué no te miras en otros espejos más positivos?»
«Si te fijas en los que lo hacen peor que tú, estarás empeorando la clase; si te fijas en los que lo hacen mejor que tú, estarás mejorando la clase y te estarás mejorando tú.»

Priorizar derechos colectivos

Es una estrategia asertiva consistente en confrontar los derechos que tiene el grupo a recibir la clase en condiciones con los del alumno problemático:

«Tengo que garantizar que el resto de alumnos puedan trabajar sin ser molestados.»
«Los padres de los alumnos que quieren trabajar se quejan de que sus hijos son molestados en su trabajo y mi obligación es asegurar ese derecho.»

Hacer referencia a los derechos propios

El profesor también puede recurrir a la defensa de sus derechos a dar

clase en condiciones, de forma apacible y sin interrupciones ni obstáculos, demandando explícitamente al alumno perturbador el respeto a dicho derecho:

«Tengo derecho a dar clase en condiciones. ¿Vas a respetar ese derecho?»

«Yo respeto tus derechos. Respétame los míos.»

Hacer referencia a las normas

Una tercera vía para evitar abusos y garantizar libertades es la referencia a las normas como garantes de la convivencia y el respeto:

«Mi obligación es hacer que todos cumplan las normas y tú no puedes ser una excepción.»

«Las normas nos obligan a ti a cumplirlas y a mí a hacerlas cumplir.»

«¿Qué vas a hacer por evitar que esto se repita?»

La noticia

Consiste en describir una situación problemática reciente en forma de noticia de prensa. Se puede aplicar en el aula pidiendo a cada alumno que narre en tercera persona algún problema que le haya ocurrido en el aula y que, a continuación, busque un titular que sintetice la noticia en una única frase (véase el [cuadro 22](#)). La lectura de la conducta propia como si la estuviera realizando otra persona, ayuda a visualizar la situación desde otra perspectiva, más impersonal y objetiva. Las noticias redactadas por los alumnos se pueden analizar y comentar colectivamente.

Titular:
.....
Noticia:
.....

Adopción de perspectivas

Ponerse en el lugar del otro es fundamental para entender el principio de reciprocidad que debe imperar en cualquier relación social. Preguntarse regularmente qué piensa y siente el otro y cómo se sentiría uno si estuviera en la situación de la otra persona es una actitud incompatible con los abusos. El profesor puede ayudar a ello planteando preguntas que hagan a los alumnos percibir el otro lado de las cosas, superando la visión egocéntrica que acompaña a muchos conflictos interpersonales. Este cambio de perspectiva (especialmente en el caso de los agresivos y desconsiderados) debe incluir, además de ponerse en el lugar del otro, capacidad de autocontrol, arrepentimiento sincero y reparación de los daños causados material o moralmente. El profesor puede tener previstas algunas preguntas asertivas que ayuden al alumno agresivo/abusivo a ver la situación desde un prisma diferente:

«¿Cómo crees que te siente... cuando tú...»

«¿Cómo te sentirías tú si actuaran contigo como tú actúas con...?»

Aprender a decir no y entrenar la aceptación del no

Unas interacciones asertivas requieren dos habilidades complementarias: *saber decir no y aceptar que nos digan no*. Por un lado supone declinar peticiones improcedentes que puedan invadir nuestros derechos legítimos (falsos halagos, críticas infundadas o el recurso de

provocar pena o inducir culpa), y por otro está la capacidad para *aceptar negativas*. La abnegación, el esfuerzo, la fuerza de voluntad o la automotivación están ligados a la capacidad de renunciar-aplazar la obtención de recompensas rápidas y fáciles, cuando éstas nos apartan de logros de mayor alcance. Esta capacidad se puede fortalecer mediante la práctica de la *aceptación del no* con cierta regularidad: no dejarse envolver por caprichos innecesarios, no ceder a presiones abusivas o mantener la firmeza, son ejemplos de patrones de conducta que, si se mantienen con regularidad, acaban por fortalecer al alumno frente a las frustraciones y lo hacen más capaz de afrontar retos de medio y largo alcance.

Disco rayado

Técnica útil frente a las presiones externas, que consiste en mantener la posición propia con reiteración y firmeza ante la insistencia ajena por hacernos cambiar:

«Lo he entendido, pero no estoy de acuerdo.»

«Iros vosotros si queréis, pero yo no voy.»

«Ya, pero yo lo veo de otro modo.»

Banco de niebla

Técnica en la que se reconoce total o parcialmente un error, pero sin cuestionarse la propia valía ni contraatacar al otro. Es una aceptación momentánea del error, que puede ir acompañada de agradecimiento, pero que en realidad persigue cortar rápidamente la situación:

«Tienes razón.»

«Es posible.»

«Es cierto que podría haber hecho..., lo siento.»

Interrogación asertiva

Se intentan averiguar los sentimientos y propósitos de las personas que nos están criticando, especialmente cuando se nota animadversión por parte de la otra persona, para afrontar directamente la situación:

«¿Qué te molesta de mí?»

«¿Qué tiene de malo...?»

«¿Qué defecto encuentras a...?»

Parafrasear

Se repite asépticamente lo dicho por otra persona, sin enjuiciar ni mostrar acuerdo o desacuerdo con lo dicho:

«Quieres decir que...»

«Eso significa que...»

Inversión de papeles

Especialmente indicado en problemas de abusos verbales o físicos, consiste en hacer que el abusador represente el papel de víctima, mientras que el papel de abusador es interpretado por el profesor o algún alumno con carisma (si lo representara la víctima podría dar lugar a inhibiciones por temor a represalias o burlas).

La práctica de la tolerancia

La tolerancia debe ser entrenada regularmente en los alumnos mediante debates que permitan contrastar opiniones diferentes y aceptar dichas diferencias amistosamente, sin que ello afecte a la propia valía. Para ello, el profesor debe establecer rituales de aceptación de diferencias de criterio, seguidas por muestras de empatía, compatibilizando el derecho a discrepar con la aceptación y el afecto mutuos.

Agradecer y reconocer explícitamente el respeto mutuo

El respeto mutuo debe ser reforzado periódicamente, recordando explícitamente que es algo valioso a alimentar todos los días entre todos:

«Otro día más que conseguimos que no haya faltas de respeto.»

«Estamos consiguiendo formar un grupo que se respeta.»

«Cada día este grupo es más respetuoso con los demás.»

Dar a cambio de...

Mejor cambiar que regalar. Conviene habituar a los alumnos/hijos a que asocien recompensas con esfuerzo, por encima de otras circunstancias:

«Si tú haces..., entonces yo te...».

«Cuando..., podrás...».

«Si tú no..., yo no...».

Las tres R (adaptación de Pallarés)

Es un procedimiento de mediación aplicable cuando se da un enfrentamiento o declarada animadversión entre dos alumnos. Intenta recomponer una situación de antagonismo utilizando la comunicación

asertiva. Para que el proceso sea efectivo, conviene que el profesor (o directivo) plantee a los alumnos la situación, dando dos opciones: «Este problema se puede resolver de dos formas: mediante medidas disciplinarias, o llegando a una solución satisfactoria para los tres ahora mismo. ¿Qué vía preferís?».

Si ambas partes muestran una preferencia clara por resolver el conflicto pacíficamente, se pasa a desplegar el proceso. 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 interpellarle mientras esté hablando. A continuación, la segunda persona muestra a su vez el resentimiento causado por la conducta del primero, también sin interferencias. Esta fase sólo contempla mensajes «tú» («tú me dijiste...», «tú me hiciste...»).
2. *Reconocimiento*: las dos personas sucesivamente reconocen los aspectos en los que la conducta propia ha podido molestar al otro. En esta fase sólo se admiten mensajes «yo» («yo reconozco que...», «admito que...», «es cierto que...»). En ningún caso se deben aceptar mensajes «tú», que significarían el regreso a la fase de resentimiento, anulando la efectividad del proceso.
3. *Requerimiento*: cada uno dirige al otro demandas/requerimientos que eviten la reaparición de la disputa en el futuro. Si hay más gente implicada, conviene que entre los requerimientos aparezca la necesidad de que cada parte hable con sus seguidores y les disuada de seguir «echando leña al fuego» («si queréis ayudarme, no sigáis incitándome a meterme con...»).

Si se han cumplido las tres fases, la tensión habrá bajado considerablemente, siendo un buen momento para pedir a las partes que plasmen su reconciliación con un saludo efusivo, sin reticencias ni

dobles. No obstante, conviene asegurar el éxito reforzando los acuerdos con algunas precauciones.

El mediador debe agradecer a las partes la colaboración y la madurez demostradas en el proceso («estoy contento porque me habéis dado una muestra de madurez, al haber sido capaces de resolver satisfactoriamente una situación difícil»).

- El acuerdo no debe circunscribirse a las relaciones en el centro, sino que debe asegurarse la armonía en los encuentros fuera del ámbito escolar.
- Se debe comprobar la intención real de las partes, comprobando con regularidad en los días siguientes el cumplimiento de lo acordado («os presentáis a mí cada día y me confirmáis que todo va bien»).

Pasados cinco días, si todo sigue bien, las comprobaciones pasan a realizarse semanalmente, durante dos o tres semanas, concluyendo el proceso con el agradecimiento del profesor.

Empatía

- **Qué hacer:**

- Intentar conseguir relaciones amistosas con los alumnos basadas en la empatía.
- Mantener buenas relaciones personales con todos los alumnos, separando lo personal de lo profesional.
- Ponerse en el lugar de los alumnos y conseguir que ellos se pongan en el lugar del profesor.

- **Por qué:**

- Porque aumenta la capacidad de influencia del profesor sobre sus alumnos: la empatía es una de las fuentes de poder más eficaces y rentables.
- Porque rebaja significativamente la línea base de tensión del profesor, aumentando sus niveles de relajación y bienestar.
- Porque permite mejorar ostensiblemente el clima de clase.
- Porque facilita la disminución de los conflictos. Los alumnos problemáticos suelen moderar sus conductas negativas con profesores que «les caen bien», y sin embargo, acentúan su conflictividad con otros profesores que «les caen mal».

- **Cómo:**

- Aplicando cuñas socioemocionales, especialmente cuando se

percibe tensión y actitudes negativas-oposicionistas en algunos alumnos.

- Dejando un espacio en la clase para el conocimiento mutuo y el descubrimiento de las personas que hay por detrás de los roles profesionales.
- Mediante talleres o programas de habilidades sociales, a desarrollar en sesiones de tutoría o en alguna asignatura específica donde tengan cabida.

La empatía, una de las habilidades sociales básicas, es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, saber qué piensa y siente, y obrar en consecuencia para conseguir una relación positiva. Una relación de empatía se basa fundamentalmente en la confianza, el respeto, la calidez y el aprecio mutuos: se trata en suma de mejorar la transferencia emocional entre profesor y alumnos, mediante dos habilidades complementarias.

- *Sintonía emocional.* Es la capacidad de captar estados emocionales ajenos, es decir, conocer lo que el otro siente y piensa sin que nos lo diga. En el caso del profesor supone plantearse algunas cuestiones como:
 - *Conocer y comprender a los alumnos.* Intentar conocer cómo ve el alumno la situación, descubrir la persona que hay detrás del alumno, indagando sus intereses y potencialidades: saber qué quieren y qué pueden hacer, averiguar por qué hacen lo que hacen.
 - *Saber cómo nos ven y conseguir que nos entiendan mejor.* Conseguir que los alumnos entiendan la perspectiva del profesor, que sean capaces de comprender sus obligaciones y las razones que hay detrás de cada decisión.
 - *Reflexionar sobre sus relaciones con los alumnos,* entendiendo

que los enfrentamientos, si los hay, son coyunturales y derivados de los roles profesionales que a cada uno le toca representar, e intentando trabajar juntos para encontrar soluciones satisfactorias para todos.

- *Irradiación emocional.* Es la capacidad de transmitir estados emocionales propios a otra persona. Incluye la expresión creíble de afectos positivos, la diplomacia (o «mano izquierda») con personas difíciles y situaciones tensas, o la habilidad para hacer jugadas prosociales.

Observación activa del alumno: conocerlos

En ocasiones, un profesor y sus alumnos son unos perfectos desconocidos después de haber pasado todo un año, juntos en un mismo espacio, realizando actividades conjuntas. No siempre compartir un espacio común es garantía de mutuo conocimiento y aprecio, sino que ha de darse, además, una actitud de atención hacia el otro. En el caso del profesor, precisa conocer a sus alumnos para poder interactuar con ellos e influirles positivamente, para lo cual ha de adoptar una actitud escrutadora de observación activa, poniéndose en la perspectiva del alumno para poder apreciar la «otra cara de la moneda». Algunas características que se han de observar prioritariamente son:

- *Qué les gusta* (intereses y valores). Detrás de la actitud de cada alumno hay una combinación de intereses y una escala de valores que explican sus conductas.
- *Qué se les da bien* (aptitudes y destrezas). Las habilidades de cada alumno, a menudo relacionadas con sus intereses, son un buen vehículo de enganche para poder hacer participar a algunos alumnos reticentes en la dinámica de la clase.
- *Qué rol representa en clase* (personalidad, autoestima). El rol desempeñado por cada alumno (chistoso, matón, cotilla...) es un

indicador de las conductas típicas que el alumno va a desplegar repetitivamente para adaptarse funcionalmente al aula-escenario (hacer gracias, amenazar, cotillear...).

- *A quién hace caso* (vías de influencia). Cada alumno tiene un grupo más o menos reducido de personas a las que suele hacer caso: el padre, la madre, un amigo, un profesor que le cae bien... Saber qué compañeros pueden influir sobre un determinado alumno disruptivo o desmotivado, permite abrir vías indirectas de influencia capaces de conseguir cambios que al profesor le resultan inaccesibles.

Estos cuatro aspectos influyentes en el rendimiento y la conducta del alumno permiten al profesor propiciar ocasiones para que todos los alumnos sin excepción puedan tener su ración de protagonismo positivo en el aula. En el [cuadro 23](#) se puede recoger esta información: el profesor va rellenando paulatinamente a lo largo del primer trimestre las diferentes casillas mediante la observación y escucha activa de conversaciones informales o mediante preguntas directas, es decir, aprovechando cualquier ocasión, bien sea espontánea, bien inducida por el profesor.

Cuadro 23. Observación activa del alumno

Alumno	Le gusta...	Se le da bien...	Rol	Influencias

El conocimiento del alumno permite saber qué se puede esperar de él, qué se le puede pedir, cómo se le debe tratar y cuál es la mejor manera de influirle para cambiar su actitud.

Mantener conversaciones informales con los alumnos

Los conflictos escolares, salvo excepciones ligadas a problemas muy 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 conflicto, en principio «profesional», se convierta en un antagonismo personal que complique futuras relaciones y bloquee cualquier intento del profesor por influir beneficiosamente sobre el alumno.

Para circunscribir el conflicto a su aspecto académico-profesional, conviene dar señales de que la relación personal puede ser correcta y de respeto mutuo, independientemente de la marcha académica del alumno. Las conversaciones informales entre el profesor y los alumnos son un magnífico instrumento para ello, pues permiten cubrir una serie de objetivos formativos 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 temática no escolar, resulta más improbable que dicho alumno cause problemas de conducta. En las conversaciones informales el profesor debe escuchar más que hablar (para contrarrestar la dinámica habitual en las clases), esforzándose en comprender y aceptar a la persona que hay detrás del rol de alumno, mediante actitudes de cercanía afectiva, disponibilidad, trato respetuoso, así como sinceridad y preocupación real por los problemas. Es fundamental tener presente que estos momentos no son «pérdidas de tiempo»: es una parte importante de la clase, cuando se lleva a cabo de forma intencionada y planificada.

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 hechos reales que hayan vivido, y que pueden ser relatados por ellos mismos.

Si no aparecen espontáneamente, conviene provocarlas de vez en

cuando para que, durante un rato, desaparezcan los roles profesoralumno y se produzca un encuentro de las personas, sin la tarea por medio.

Saber cómo nos ven

Conocer la imagen que los alumnos tienen del profesor permite detectar los rasgos propios menos aceptados y cambiarlos si se considera oportuno, lo que ayuda a conectar con la clase, adoptando una actitud humilde y realista, que acepta que hay aspectos mejorables, y que esta mejora sólo puede reportar beneficios. Algunos recursos para saber cómo nos ven son los siguientes:

Tabla de perfil personal

Contiene una serie de rasgos bipolares característicos del profesor. Los alumnos marcan una cruz en la casilla que creen que define mejor a su profesor en cada rasgo (véase el [cuadro 24](#)).

Cuadro 24. Perfil personal del profesor según sus alumnos

Pon una cruz en la casilla donde situarias a tu profesor/a en cada cualidad.

	+2	+1	0	-1	-2	
Riguroso						Blando
Justo						Injusto
Atento con los alumnos						Distante
Afectuoso						Frio
Ordenado						Desordenado
Ameno						Aburrido
Alegre						Serio
Seguro						Inseguro
Preparado						No preparado
Relajado						Tenso
Puntual						Impuntual
Cumplidor						Incumplidor
Tradicional						Innovador
Positivo						Negativo
Respetuoso						Irrespetuoso
Disponible						Inaccesible

Pon una cruz en la casilla donde situarias a tu profesor/a en cada cualidad.

	+2	+1	0	-1	-2	
Entusiasta						Desencantado
Metódico						Improvisador
Experto						Inexperto
Técnico						Intuitivo
Conciliador						Provocador
Idealista						Realista

El perfil personal se obtiene uniendo con una línea las casillas más marcadas en cada fila. La información obtenida puede ser tenida en cuenta

para:

- *Intentar cambiar rasgos negativos.* El cambio en algunos rasgos personales negativos y la disposición del profesor para reconocer errores predispone a los alumnos a cambiar a su vez conductas que disgusten al profesor.
- *Pactar cambios entre el profesor y los alumnos.* El profesor puede ofrecer el cambio en algún rasgo personal propio a cambio de que los alumnos modifiquen alguna conducta/actitud molestas para el profesor.

Cuestionario 3 x 3 x 3

Cada alumno tiene que señalar tres características que le agradan de su profesor, tres que no le agradan y tres propuestas de cambio (véase el [cuadro 25](#)).

Cuadro 25. Cuestionario 3 x 3 x 3 de perfil del profesor

Me gusta del profesor	No me gusta	Tres propuestas de cambio

Profesor por un día

En la línea de mejorar la empatía con los alumnos, y dado que ésta consiste fundamentalmente en sentir lo que siente el otro, conviene que algunos alumnos «experimenten» qué siente el profesor y cómo se perciben las situaciones desde la perspectiva de la persona que tiene la responsabilidad de conducir la clase, viviendo las incomodidades y tensiones que generan las actitudes negativas de algunos alumnos. Para ello se puede encomendar a algún alumno conflictivo que se encargue por

un día de mantener el orden en la clase. El alumno debe asumir la responsabilidad de controlar el trabajo de sus compañeros y garantizar que los que quieren trabajar lo puedan hacer sin interferencias de los demás.

Trabajar juntos: «¿Qué podemos hacer para arreglar esto?»

Un error frecuente cuando la relación profesor-alumno se ha deteriorado es considerar que el problema pertenece exclusivamente a la otra parte (atribución externa), que por lo tanto es la única que tiene que cambiar para recomponer la situación. Frente a esta perspectiva, está la de considerar que si los dos son parte del problema, han de ser ambos parte de la solución. La actitud de trabajar juntos para conseguir una solución favorable para todas las partes, sin perjuicio de las obligaciones de cada uno, suele mejorar la relación y ayuda a desmontar la actitud obstruccionista del alumno, al sentirse protagonista en la búsqueda de soluciones.

Revisar el estilo comunicativo propio

El profesor, en sus relaciones con sus alumnos, suele adoptar un estilo comunicativo propio que refleja el tipo de relación que pretende establecer. Hay estilos comunicativos que ayudan a construir relaciones cercanas con sus alumnos, mientras que otros abren brechas comunicativas que suponen auténticas barreras para cualquier intento de construir un clima positivo. Algunos estilos que se pueden observar en las clases son:

- *Autoritario*. Mantiene las distancias y deja claro quién manda. Usa un lenguaje formalista, con abundancia de órdenes, normas, prohibiciones y amenazas.
- *Amistoso*. Fomenta la empatía, priorizando el mantenimiento de relaciones cálidas y afectuosas sobre el orden o el trabajo. Usa un lenguaje afectivo e informal.

- *Democrático-directivo*. Sin caer en el autoritarismo, decide y dirige, pero escuchando a los alumnos y dejándoles participar en las decisiones. Usa un lenguaje que combina lo afectivo con lo normativo, manteniendo un equilibrio entre el control y la empatía, negociando y dirigiendo al mismo tiempo.
- *Igualitario*. Usa un lenguaje excesivamente informal, parecido al que usan los alumnos entre sí, intentando parecer uno más de ellos, renunciando al papel director en el desarrollo de la clase.
- *Protocolario*. Usa fórmulas rígidas y formalistas, sin salirse nunca del guión.
- *Sarcástico*. Usa a menudo la ironía, en ocasiones sin pensar que puede herir o humillar.
- *Sobreprotector*. Usa un lenguaje paternalista, de ayuda, pero sin fomentar la autonomía y creando dependencia.

Más que sentenciar unos estilos como positivos y otros como negativos, conviene que el profesor reflexione sobre si su estilo le ayuda en la relación con sus alumnos o le perjudica, en cuyo caso debería cambiarlo.

Acabar la clase amistosa y distendidamente

A pesar de que haya habido problemas en la clase y momentos de tensión, conviene acabar la clase distendidamente. Esta diferenciación de perspectivas ayuda a despersonalizar los conflictos y a mantenerlos dentro de los límites profesionales, evitando enfrentamientos personales, bastante más difíciles de reconducir.

Mala conducta, mal alumno, mala persona

Una de las funciones del profesor es la de rectificar rumbos inadecuados, pero es fácil traspasar inconscientemente la frontera entre valorar conductas y etiquetar globalmente al autor de las mismas como

mal alumno, con lo que se da un carácter permanente e irremediable a lo que pueden ser sólo conductas tácticas de adaptación a una situación que le desagrada. Aún más peligroso resulta el siguiente paso, en el que se etiqueta al alumno como «mala persona» («es una mala persona», «no está bien de la cabeza», «es una...»). Centrar la atención en las conductas y sus causas, evitando etiquetas globales y descalificaciones personales, hacen más fáciles los cambios de rumbo y permite al alumno conocer con mayor exactitud qué se le está pidiendo.

Roles

- **Qué hacer:**
 - Conocer los roles más usuales de los alumnos en clase.
 - Potenciar los roles compatibles con un buen clima de clase, y reconducir o inhibir los roles incompatibles con un buen clima.
- **Por qué:**
 - Porque la mayoría de conductas disruptivas están asociadas a los roles asumidos por los alumnos.
 - Porque la mayoría de conflictos que suelen aparecer en las aulas son previsibles al haberse dado ya con anterioridad.
- **Cómo:**
 - Observando los roles de los alumnos en el aula.
 - Teniendo previstas reacciones eficaces para los problemas típicos o rutinas.
 - Aplicando estrategias potenciadoras de los roles convenientes y estrategias reductoras-inhibidoras de los roles obstaculizadores.

Roles típicos

En el aula cada sujeto busca un papel a su medida que le permita adaptarse funcionalmente a la situación. Los alumnos que mediante roles académicos no consiguen satisfacciones, tienden a buscar roles alternativos que a menudo interfieren el desarrollo de la clase. Conocer estos roles ayuda a comprender muchas conductas problemáticas que, por aparecer de forma persistente y en cualquier tipo de contexto, se pueden considerar típicas, y que, por ser disruptivas, conviene adoptar ciertas precauciones:

- Tener previstas estrategias para anticiparse/actuar rápidamente ante los primeros indicios de aparición de un rol perturbador.
- Averiguar las causas que hay detrás de las conductas disruptivas para abordarlas a más largo plazo de forma sistemática. De poco sirve ir resolviendo pequeñas disrupciones si no se atacan las causas que las provocan: problemas de desmotivación, falta de autoestima o deficiencias en habilidades socioemocionales.

Tabla de observación de roles

Una posibilidad para detectar roles en clase es mediante el cuadro de observación de roles, basado en la taxonomía de Bales, en la que cada rol viene definido por tres atributos bipolares (véase el [cuadro 26](#)).

Cuadro 26. Atributos definidores de los roles según Bales

PODER	
Ascendente (A)	Descendente (D)
Alumno que manda, arrastra a los demás, dirige, decide por los demás.	Se deja llevar, obedece, deciden por él, es dirigido por otros.
ACEPTACIÓN	
Positivo (P)	Negativo (N)
Es aceptado por los demás, lo buscan, quieren estar con él.	Es rechazado por los demás, lo ignoran, quieren estar lejos de él.

CONTRIBUCIÓN AL TRABAJO

Cooperador (C)	Reacio (R)
Contribuye al trabajo, colabora, anima, mueve a la acción.	Entorpece el trabajo, no colabora, desanima, huye del trabajo.

Como ejemplo, en el factor ascendencia-descendencia, el alumno puede estar catalogado como ascendente (en cuyo caso le corresponderá una A), como descendente (en cuyo caso le corresponderá una D) o en un término medio (en cuyo caso no le corresponderá letra alguna en ese atributo). Así, el rol mandón viene descrito como ANC, que corresponde a un alumno Ascendente-Negativo-Cooperador. Sin embargo, el rol dominante se describe como A, correspondiente a un alumno Ascendente, pero neutral en los otros dos rasgos. El [cuadro 27](#) describe las diferentes combinaciones posibles, junto a una breve descripción del rol resultante:

Cuadro 27. Taxonomía de roles de alumnos (anverso)

DESCRIPCIÓN DE ROLES EN LA CLASE		
Combinación	Rol	Descripción
ANC	Mandón	Afirma su autoridad desprestigiando a los demás.
AC	Organizador	Sugiere cosas, actividades.
APC	Lider de equipo	Conduce a los demás, seguro de si mismo.
AN	Matón	Amenaza al grupo o al profesor, agrede.
A	Dominante	Le gusta mandar.
AR	Lider social	Mueve al grupo, promueve iniciativas.
ANR	Desafiante	Desaprueba acciones o comentarios ajenos.
AR	Comediante	Hace gracias continuamente, llama la atención.
APR	Sociable	Abierto, cae bien, extravertido.
NC	Pelota	Siempre detrás del profesor, provoca rechazo.
C	Trabajador	Siempre trabajando, va a lo suyo.
PC	Buen compañero	Se preocupa de los demás.
N	Aislado	Solitario, rehúye el contacto.
P	Amigo	Comparte intimidades, ayuda.
NR	Pasota	Se desentiende de todo, al margen de problemas.
R	Inconformista	Siempre está en desacuerdo.
PR	Contemporizador	Lima asperezas.
DNC	Mártir	Carga con las culpas de los demás.
DC	Sumiso	Se deja llevar, sigue la corriente.
DPC	Comparsa	No pinta nada en el grupo.
DN	Solitario	No hace migas con nadie, se aísla.
D	Callado	No manifiesta sus opiniones.
DP	Mascota	Popular, cae bien, representativo del grupo.
DNR	Alienado	Busca simpatías subestimándose.
DR	Distante	No intima, se relaciona lo imprescindible.
DPR	Muñeco	No tiene criterio propio.

Se puede utilizar en el reverso un registro semejante al [cuadro 28](#), donde se van anotando los nombres de los alumnos a continuación del rol que mejor les identifica. No conviene empezar el registro hasta que haya transcurrido el tiempo necesario para conocer suficientemente a los alumnos, y se debe rellenar paulatinamente, sin obsesionarse por

completarlo en pocos días o tenerlos a todos catalogados.

Cuadro 28. Cuadro para la observación de roles en la clase (reverso)

Rol	Alumna/o	Alumna/o	Alumna/o	Alumna/o	Alumna/o
Mandón					
Organizador					
Lider de equipo					
Matón					
Dominante					
Lider social					
Desafiante					
Comediante					
Sociable					
Pelota					
Trabajador					
Buen compañero					
Aislado					
Amigo					
Pasota					
Inconformista					
Contemporizador					
Mártir					
Sumiso					
Comparsa					
Solitario					
Inhibido					
Mascota					
Alienado					
Distante					
Muñeco					

A partir de los datos recogidos en el cuadro, se pueden llevar a cabo dos tipos de análisis:

- *Grupal*: permite ver la estructura social de la clase (cuántos líderes hay y quiénes son, qué alumnos tienen ascendencia sobre otros,

parejas idóneas para el trabajo, subgrupos positivos y negativos...).

- *Individual*: muestra los roles que desempeña cada alumno para poder intervenir sobre ellos, reconduciendo los negativos y potenciando los positivos.

La información obtenida puede ser muy útil para:

- Tener en cuenta los roles al formar parejas de trabajo tutelado, donde conviene que el alumno tutor (que ayuda a su compañero en las tareas) sea APC (ascendente, positivo y colaborador), o que al menos tenga alguno de los tres atributos.
- Tener en cuenta roles al conformar grupos de trabajo, pues determinarán en gran medida su dinámica de acción. Así, un grupo integrado totalmente por alumnos descendentes será probablemente un grupo apático («¿qué tenemos que hacer?», «no se nos ocurre nada»), mientras que un grupo de ascendentes tendrá problemas en su dinámica porque todos querrán llevar la iniciativa.
- Utilizar los roles para reconducir subgrupos perturbadores y saber cómo actuar sobre cada componente de los mismos (líder, sombra, satélites...).

Hay roles que, al presentarse en cualquier contexto, se pueden considerar típicos. Algunos de ellos, por su carácter obstaculizador, requieren grandes esfuerzos del profesor, pues llevan aparejados multitud de conductas disruptivas repetitivas y difíciles de erradicar. Algunos de los más habituales se muestran aquí, junto a las conductas típicas que los caracterizan y algunas estrategias para manejarlos adecuadamente. Se propone una amplia variedad de estrategias, entre las cuales el profesor debe seleccionar las que le parezcan más operativas y que mejor se adapten a su personalidad y estilo docente. En este apartado las estrategias sólo aparecen mencionadas, pues están descritas en los apartados correspondientes del libro.

¿Distribución de mesas para trabajar o para distraerse?

Es uno de los problemas típicos que se suele dar al inicio de la clase, junto a los retrasos y los alumnos sin material. La disposición de mesas ya muestra cierta predisposición hacia el trabajo o hacia la disrupción, y suele ser el primer pulso que los alumnos plantean al profesor a principios de curso. Algunos alumnos intentan «acondicionar» la clase para sus fines, es decir, permanecer desconectados de lo que ocurre en la clase «oficial», por lo cual oponen tenaz resistencia si el profesor intenta cambiar esta disposición. Crean zonas oscuras de camuflaje y micro-núcleos de tertulia. Algunos profesores lo permiten inicialmente y luego se lamentan de lo que hablan o molestan determinados alumnos, sin caer en la cuenta de que las conductas (apropiadas o inapropiadas) suelen darse cuando las condiciones son propicias. Para evitar esta situación, el profesor debe favorecer una distribución que estimule la atención y el trabajo, no consintiendo que le impongan una ordenación espacial que le acarree problemas posteriores. Sólo se debe aceptar la disposición propuesta por los alumnos si no genera molestias y éstos garantizan a cambio trabajo y atención.

Aunque no hay disposiciones espaciales ideales, pues dependen del tipo de actividad a realizar, sí hay algunas pautas generales a tener en cuenta en cualquier situación:

- *Evitar zonas de sombra.* El profesor debe tener a la vista a todos los alumnos.
- *Evitar barreras.* Debe haber pasillos por donde desplazarse cómodamente.
- *Evitar lejanías innecesarias.* Los alumnos deben estar lo más cerca posible del profesor, evitando dejar vacías las primeras mesas. Si hay huecos en las primeras filas conviene llenarlos con los alumnos sentados en las últimas filas o en zonas de difícil control visual.
- *Evitar focos de tertulia.* Si se detectan indicios de que una zona va a crear distracción, conviene dispersar a sus integrantes o pedirles garantías de atención.

- *Ponerse de acuerdo.* Las cosas resultan más fáciles si varios profesores (o mejor aún, todo un equipo docente) pactan una disposición de mesas favorable y la establecen desde principios de curso.

Regular los retrasos: los impuntuales sistemáticos

Conductas típicas

- Llegan tarde sistemáticamente.
- A veces, entran haciendo ruido y haciéndose notar.
- Siempre tienen excusas para explicar sus retrasos.

Estrategias

- Soslayar, si son casos aislados, pues la intervención correctora del profesor suele provocar mayor distracción y pérdida de tiempo que la propia entrada del alumno.
- Pedir explicaciones, no en el momento de entrar, sino más tarde y de la forma más discreta posible (voz baja, tono amistoso, breve). Advertir que aceptamos su excusa por una sola vez.
- Si se sigue repitiendo: advertencia personal en privado al final de la clase, dejando claro que no se van a consentir más retrasos, y preguntando al alumno qué va a hacer para evitarlo en un futuro.
- Pedir un enterado redactado por los padres.
- Deberes adicionales cada vez que llegue tarde.
- Incorporar la puntualidad como criterio positivo de evaluación continua.
- Que ocurra algo importante en los primeros momentos, como por ejemplo plantear actividades relevantes evaluables: (preguntas, ejercicios puntuables...).
- Borrado de quejas: dar la posibilidad de que elimine la falta por su

retraso (si no es sistemático) con participación voluntaria en la clase, intervenciones espontáneas...

- «Da un paso hacia el trabajo y aléjate un paso de las excusas».
- Hacerle recuperar el tiempo perdido.
- Mesa del impuntual. Reservar una o dos mesas aisladas para alumnos habitualmente impuntuales, donde no puedan distraerse ni hablar con ningún compañero. Conviene establecer la rutina automatizada de que cualquier alumno impuntual se siente silenciosamente y sin aspavientos, en la mesa señalada, tras recoger su material discretamente.

Cazadores sin escopeta: alumnos sin material

Conductas típicas

- No traen material, y si lo traen, no suelen sacarlo con las más variadas excusas.
- Están totalmente desconectados de la actividad escolar.
- Pueden mostrar una actitud pasiva (sin trabajar nada, pero sin molestar) o desafiante (oponiéndose abiertamente a las demandas del profesor), según el tipo de profesor.

Estrategias

- No permitir que no tener material sea una excusa para no trabajar: proporcionarle materiales para evitar que permanezca ocioso, si argumenta que se le han olvidado y es la primera vez. Si trabaja dos días seguidos con los materiales que se le han facilitado, se le pide que traiga al día siguiente su propio cuaderno para anotar en él una felicitación dirigida a sus padres por el cambio de actitud observado.
- Aceptar excusas por una sola vez, advirtiéndole que no se le volverán

a aceptar.

- Asignarle tareas que no precisen material específico y aislarle para que trabaje.
- «Da un paso hacia el trabajo y aléjate un paso de las excusas.»
- Pedir un enterado de los padres.
- Consejo corrector: «Puedes evitarte problemas si...».
- Adopción de perspectivas: «¿Y si todos hicieran lo mismo que tú?».
- Adopción de perspectivas: «¿Tú qué harías en mi lugar?».
- Diálogo dirigido: sustituir sermones por preguntas. Pedir explicaciones.
- Reconvención razonada: «No puedo hacer excepciones contigo. Si los demás trabajan, tú no puedes ser menos. ¿Lo entiendes?».
«Entiendo que no te guste la clase, pero no puedo hacer otra cosa que ayudarte y procurar que te sea menos pesada. Pero de ninguna manera te puedo permitir que sigas sin trabajar mientras los demás lo hacen».
- Autoinstrucciones: el alumno, a propuesta del profesor, se plantea como un reto la frase: «traeré el material» y el profesor hace un seguimiento de su cumplimiento.
- Autoinstrucciones: cuántos días con... el material. El alumno va anotando, bajo la supervisión del profesor, en un almanaque o agenda los días que consigue estar con el material dispuesto.
- Autoevaluación diaria del alumno en rendimiento/conducta. El alumno se autocalifica en función del trabajo realizado y/o la actitud mantenida.
- Ganarse el sitio. «Sólo si tienes el material y trabajas, tienes derecho a sentarte donde quieras».
- Asignarle un alumno *tutor de trabajo*, que se encargará de motivarle y ayudarle en el trabajo. Para que dé frutos, es necesario que sea un

- compañero con ascendencia (¿a quién le haría caso?).
- Anunciar una solución próxima: «Trabaja y pronto podrás...».
 - Averiguar cómo se siente en clase.
 - Averiguar qué le gusta y qué se le da bien, procurando darle oportunidad de explicarlo en la clase.
 - «Ayúdame a no usar castigos».
 - Moldeado: aproximaciones sucesivas. Que empiece por trabajar un poco, aumentando la dosis progresivamente. El tiempo en que está sin trabajar necesariamente debe estar sin molestar a los demás.
 - Demanda de reciprocidad: «Yo te ofrezco ayuda. Tú, ¿qué me ofreces?».
 - Despersonalización: referencia a las normas. «Te entiendo, pero hay normas que me obligan a hacer que trabajes y a ti a trabajar».
 - «¿En qué quieres colaborar?» «¿Qué estás dispuesto a hacer?»
 - Hacerle ver que está en su mano cambiar.
 - Decirle claramente qué se le pide y qué se espera de él.
 - Proponerle tareas cortas y asequibles y éxitos fáciles al principio.
 - Averiguar qué hace con otros profesores. Pedir explicaciones si con otros profesores no se comporta igual.
 - Hablar varios profesores con el alumno en privado, si se ha comprobado que el problema se da en varias clases.
 - Si confiesa abiertamente una actitud opositora (dejando patente que no los piensa traer), no se debe tratar como un problema de falta de material, sino como un desafío, pasando a aplicar otro tipo de estrategias.

Disrupciones leves

Conductas típicas

- Son conductas que, debido a su carácter leve y aislado, aunque resultan ligeramente molestas, no impiden el normal desarrollo de la clase: dos alumnos que hablan durante un breve período de tiempo, otro que en un momento dado se distrae mirando por la ventana, faltas eventuales de concentración...
- Son situaciones que desearíamos evitar, pero que la intervención para reconducirlas supone mayor riesgo que si se dejan pasar... siempre que no se conviertan en persistentes o manifiestamente incómodas para el profesor.

Estrategias

- *Soslayar*. Dejar pasar, no hacer caso, para evitar que se distraigan otros y para no dar protagonismo negativo al alumno disruptor. Consiste en actuar como si no se hubiera percibido nada (sin hacer gestos que denoten una sensación de fastidio).
- *Extinción*. Si una conducta no sirve para el objetivo que persigue, se extingue. Muchas conductas persiguen llamar la atención del profesor y provocar su reacción, por lo que el «no hacer caso» puede tener mejores efectos que hacer advertencias.
- *Cuándo soslayar*. La clave para decidir si debemos soslayar o actuar es la pregunta: «¿Qué pasaría si no interviniéramos?». Si es una conducta aislada que no perturba la marcha de la clase, conviene soslayar. Si es persistente o muy evidente, no.
- *¿Aguantar hasta cuándo?* Esta estrategia no se debe mantener hasta que el profesor pierde la calma y acaba explotando encolerizado. Cuando el profesor siente que las conductas del alumno, aunque leves, están afectando ostensiblemente el desarrollo de la clase, debe intervenir, para lo cual puede recurrir a cualquiera de las siguientes opciones:
 - *Advertencia mediante gestos* de la forma más discreta y cercana posible, o mediante monosílabos en voz baja.

- *Atención visual preferente.* Mirarle fija e insistentemente, dejando claro que estamos pendientes de él.
- Dedicar la explicación al alumno distraído. Es una atención visual preferente mantenida durante toda una explicación o actividad.
- *Cercanía* del profesor.
- *Petición voluntaria de cambio de ubicación* por parte del alumno.
- *¿Aplazamos?* Valorar si conviene aplazar la intervención hasta que se repita la conducta perturbadora o hasta el final de la clase.
- *Fatiga, aburrimiento.* Si las distracciones se generalizan, conviene plantearse si son un indicio de fatiga o aburrimiento y adoptar las medidas didácticas pertinentes para evitarlo, como puede ser un cambio de actividad o dar paso a actividades de meseta.

El charlatán

Conductas típicas

- Habla sin parar, está continuamente cuchicheando.
- Busca la compañía de otro charlatán u oyente de su misma onda (alguien que le haga caso), pues necesita estar con gente que le escuche y le hable.
- No sigue la clase o lo hace intermitentemente, cuando no tiene más remedio por sentirse vigilado.
- Está pendiente de que el profesor dirija su atención hacia otro lugar para iniciar conversación con el vecino.
- Abusa de rumores, cotilleos y difusión de secretos.
- Cualquier tema es válido para entablar tertulia.
- Cuando se le advierte, para de hablar, pero a la menor ocasión vuelve a empezar.

Estrategias

- Atención visual preferente, estar pendiente de él.
- Hablarle/preguntarle cuando está a punto de hablar.
- Cercanía del profesor.
- Ubicación ocasional del profesor detrás de él.
- Dedicarle la explicación.
- Preguntas intercaladas en la explicación («¿Qué he dicho?», «¿Puedes repetirme lo que acabo de explicar?»).
- Gestos de advertencia.
- Aislamiento temporal en la clase (mejor si se consigue que lo solicite él).
- Ubicación en primera fila.
- Acordar con él señales no verbales que le indiquen lo que está haciendo.
- Ganarse el sitio.
- «Tú sabes lo que haces y yo también lo sé».
- Advertencia en privado.
- Reforzar sus intervenciones positivas en clase.
- Darle atención positiva.

El interruptor perpetuo

Conductas típicas

- Interrumpe constantemente cualquier actividad, haciendo comentarios fuera de lugar o ruidos continuos para distraer a los demás.
- Aprovecha el mínimo descuido del profesor para crear pequeñas disrupciones.

- La atención enfadada del profesor es para él más gratificante que el pasar desapercibido, pues le proporciona satisfacción y prestigio ante algunos compañeros de referencia.
- Busca llamar la atención a toda costa, con conductas llamativas.
- Inoportuno, pregunta a destiempo, se levanta cuando no toca.
- Suele dedicarse a mostrar su hostilidad hacia la tarea y, a menudo, hacia el profesor.
- No sigue normas ni órdenes.
- Es una de las interrupciones más frecuentes y molestas para el profesorado.

Estrategias

- Soslayar, cuando se trata de una conducta aislada.
- Advertir personalmente, con serenidad, en voz baja, que no consentiremos la reiteración de la conducta disruptiva.
- Advertir en privado («no te puedo consentir que estés interrumpiendo constantemente; los demás tenemos derecho a trabajar pero no podemos. ¿Nos vas a dejar?»).
- Atención visual preferente. Mirar al interruptor fija e insistentemente, dejando claro que estamos pendientes de él.
- Dedicarle la explicación. Es una atención visual preferente mantenida durante toda una explicación o actividad.
- Preguntarle sistemáticamente cuando está a punto de hablar o muestra indicios de que va a hacerlo, para conseguir que asocie el hecho de hablar a tener que responder preguntas sobre los contenidos que se están trabajando en ese momento.
- ¿Has entendido lo que te estoy advirtiendo? Repítelo. Se le pide al alumno la repetición literal de la advertencia que le acabamos de hacer, y si sabe qué se pretende con ella, para dejar constancia expresa de que no hay confusiones ni ambigüedades.

- ¿Te puedes controlar tú o lo tengo que hacer yo? Es una invitación al autocontrol y no una amenaza, por lo que hay que plantearlo distendidamente, como un reto, pero dejando claro que la alternativa a la falta de autocontrol es la adopción de medidas a cargo del profesor, puntualizando que es una opción que no se desea de ningún modo.
- ¿Lo solucionamos entre tú y yo... o lo tenemos que trasladar a otras personas para que lo arreglen? (jefe de estudios, padres, director).
- Tutor de conducta. El alumno acepta que otro compañero, propuesto por el profesor o pactado entre los dos, se encargue de controlar y corregir sus interrupciones. Se nombra tutor de conducta a un compañero con ascendencia sobre el alumno.
- Ayúdame a no usar castigos. Dejando claro que no se va a consentir que siga con la dinámica de interrupciones, se le pide que evite al profesor el desagradable papel de aplicar sanciones, que en realidad serían autosanciones elegidas por el alumno, dado que se le han ofrecido oportunidades de evitarlas y las ha desaprovechado.
- Las tres vías (véase p. 100).
- ¿Y si todos hicieran lo mismo que tú? Se recurre a la estrategia asertiva de poner al alumno en la perspectiva de los demás, para que aprenda a priorizar el interés colectivo sobre los intereses individuales, cuando haya enfrentamiento entre ambos.
- Ayudas durante el proceso. Se trata de complementar las medidas de control con medidas de apoyo, para facilitarle experiencias de éxito.
- Demanda de reciprocidad: «te ofrezco ayuda. Tú, ¿qué me ofreces a mí?».
- Consigue que te felicite al final de la clase.
- Prestarle atención positiva... cuando trabaja y se comporta.
- Autoevaluación de conducta (véase «Autoevaluación del alumno en

rendimiento y/o conducta», p. 96).

- Borrado de quejas (p. 92).
- Callar hasta que calle. Se detiene la actividad que se está realizando hasta que el alumno cese en sus interrupciones, mirándole fijamente. Sólo se debe utilizar muy eventualmente y si el profesor está seguro de que tiene ascendencia sobre el alumno, pues puede dar lugar a desafíos o contestaciones por parte del alumno.
- Cambiar verbos.
- Compararse con uno mismo: hoy, mejor que ayer. Entrenarle en la mejora continua.
- Compromiso público ante la clase. El alumno se compromete ante la clase a cesar en sus interrupciones.
- Congelación de medidas. Se aplazan posibles medidas punitivas, previo compromiso del alumno, a la espera de la evolución del comportamiento del alumno.
- Conseguir la firma de... (véase p. 92).
- Cuántos días sin (autocontrol, moldeado). Se emplaza al alumno a ir marcando en una agenda o calendario cuántos días está sin realizar ninguna interrupción.
- Despersonalizar: recurrir a los derechos propios/colectivos («los demás tienen derecho a recibir una clase en condiciones y tú no les dejas», «yo tengo derecho a dar la clase en condiciones y tú...»).
- ¿A quién le haría caso? Si el profesor percibe que no tiene influencia sobre un alumno, conviene averiguar a qué persona le suele hacer caso, quién tiene influencia sobre él, para conseguir su mediación.
- Disposición de la clase en U, si son varios los alumnos interruptores, con el fin de eliminar zonas oscuras de camuflaje y facilitar una distribución equitativa y uniforme de la atención visual del profesor hacia todos los alumnos.

- Enterado redactado por los padres. Especialmente indicado con padres colaboradores y con capacidad de influencia sobre el hijo. Además de pedir el enterado, conviene pedirles que comprometan a su hijo en el cambio de actitud.
- Entrevista con los padres, para que medien en el cambio de actitud del hijo.
- Expresión de emociones del profesor al fin de clase. El profesor pone de manifiesto su malestar por las interrupciones y pide expresamente que dejen de producirse en los próximos días.
- Cercanía, mediante la movilidad del profesor o la ubicación cercana del alumno.
- Ganarse el sitio: el alumno mantiene su ubicación, pero comprometiéndose a modificar su actitud.
- Pídeme que te cambie de sitio.
- Gesto/mirada de advertencia, seguida de gesto de reconocimiento.
- Mañana... El alumno expresa en una frase que empieza así la intención clara de no interrumpir.
- Diario del equipo docente. Permite detectar rápidamente si las interrupciones se dan con varios profesores y aplicar medidas conjuntas.
- Situarse detrás del interruptor o en un lugar que permita ver al alumno y no ser visto por él.
- Norma del día. Se plantea a la clase el reto de conseguir estar toda la hora de clase sin interrupciones.
- Nota de felicitación a los padres anunciada sobre la mesa.
- Pedir explicaciones/soluciones.
- Póster de retos y logros.
- Adopción de perspectivas. Conseguir que se ponga en el lugar del profesor.

- Reconvención razonada. Explicación debidamente argumentada de por qué debe cambiar su actitud.
- Pídeme otra oportunidad.
- *Post-it*.
- Advertencias gráficas.
- Tendrás una queja al final de clase si...
- Queja telemática (*tamagotchi*). El profesor informa al alumno que irá registrando en su unidad personal cada interrupción sin avisarle y que tendrá que asumir las consecuencias disciplinarias que correspondan.

Irrespetuoso

Conductas típicas

- Adopta una actitud insolente y desconsiderada.
- Utiliza un lenguaje ofensivo e hiriente.
- No tiene en cuenta los sentimientos de los demás ni le importan.
- Despectivo, vengativo, agresivo.
- Pleiteador, por el mero placer de provocar incomodidad a los demás.
- Le gusta llevar la contraria y decir la última palabra.
- Aparenta estar por encima de las cosas y de los demás.
- Intenta demostrar que nada le asusta ni le preocupa.

Estrategias

- No entrar al trapo. No apagar fuego con fuego. Mantener la calma y adoptar una actitud táctica, sin entrar en enfrentamientos personales..
- ¿Haces lo mismo con otros profesores?

- Entrenamiento en reciprocidad:
 - ¿Por qué me tratas así? ¿Te trato yo así?
 - ¿Te gustaría que a ti...? ¿Cómo te sentirías tú si...?
 - Exigir respeto mutuo. Respétame si quieres que te respete.
 - Atiende si quieres que te atienda.
 - Escucha si quieres que te escuche.
 - No grites si no quieres que yo te grite.
 - No puedo consentirte que sigas faltándome el respeto. ¿Qué vas a hacer para que no se repita? ¿Y si no lo cumples?
- Las tres vías.
- Conversación en privado.
- No faltar al respeto al irrespetuoso (invertir la espiral), evitando especialmente sarcasmos y humillaciones, que no hacen sino escalar el conflicto.

Instigador en la sombra

Conductas típicas

- Disfruta creando problemas.
- Incita a las hostilidades, pero nunca da la cara.
- Suele actuar en la sombra, aunque otras veces quiere demostrar que es el líder y se muestra abiertamente hostil.
- Provoca tensiones y enfrentamientos en clase y fuera de ella.
- Va tensando la cuerda, pero sin que se rompa.
- A menudo irresponsable e inmaduro, cree que nunca va a ser descubierto.

Estrategias

- Identificarle en privado: «Tengo sospechas de que tú..., y si no cambias, debo hablarlo con tus padres (u otros profesores)».
- Descubrir el disfraz: «Estás en todas las situaciones. Algo tendrás que ver».
- Especificar exactamente la conducta que se desea que cambie.
- Contrato de conducta.
- Convencerle de su capacidad para hacer otras cosas.
- Pedirle soluciones, implicarle.
- Reconocerle el derecho a quejarse, pero no a alborotar.
- Advertir personalmente, con serenidad, en voz baja, que no consentiremos la reiteración de la conducta disruptiva.
- Las tres vías.
- Prestarle atención positiva... cuando trabaja y se comporta.
- Autoevaluación de conducta.
- Diario del equipo docente. Permite detectar rápidamente si las interrupciones se dan con varios profesores y aplicar medidas conjuntas.

Apático

Conductas típicas

- Poco activo, nunca tiene ganas de trabajar.
- Adopta una actitud indolente, indiferente.
- Evita por todos los medios participar en las actividades de clase.
- Tiene escasa motivación y falta de energía.
- Le cuesta atender, distraído, ausente.
- No obedece órdenes ni hace las tareas, aunque no protesta.
- Baja autoestima, tiene pocos amigos.

- Está en sus asuntos y pretende que nadie le moleste, ni siquiera el profesor.

Estrategias

- Observación sistemática. Irla retirando paulatinamente («¿tengo que estar siempre encima de ti para que trabajes?», «¿eres capaz de trabajar sin vigilancia?»).
- Dar responsabilidades.
- Preguntarle en clase, pedirle opinión.
- Reconocimiento del esfuerzo y el trabajo.
- Proponerle tareas cortas y asequibles.
- Reforzar sus avances.
- No ignorarle ni pedirle menos tareas que a los demás.

Matón

Conductas típicas

- Agresivo física o verbalmente con las personas o enseres de la clase.
- Intimida, insulta, amenaza, provoca, humilla.
- Desobediente y contestón.
- A veces suele burlarse de otros.
- Alardea de su fuerza o su poder.
- Irascible, impulsivo, con baja autoestima.
- Busca víctimas pasivas, asustadizas, solitarias.
- Busca el lado negativo de cualquier situación.
- No tiene en cuenta las consecuencias de sus actos.
- Asocia violencia con reconocimiento y prestigio.

Estrategias

- Estar atento a los indicios intimidatorios y cortarlos.
- Corregir cualquier forma violenta de expresión.
- Compromiso público, contrato.
- Hablar con los padres, implicarlos en la solución.
- Aislamiento.
- Pedir descripciones, mejor que explicaciones («todo empezó...»).
- Adiestramiento en el control de la ira y la impulsividad.
- Sustitución de reacciones agresivas por asertivas.
- Hablar con el agresor para que aprenda a sustituir las relaciones dominio-sumisión por otras asertivas, de respeto.
- Aumentar la vigilancia en lugares poco frecuentados por adultos.
- Cruzar fuentes de información (alumnos, profesores, PAS, familias).
- Identificar posibles afectados.
- Proteger a la víctima durante todo el proceso (profesor vigilante, compañeros solidarios).
- Entrenarle en estrategias de autocontrol.
- Aplicar consecuencias punitivas severas si no se ven muestras de cambio de actitud.

Gracioso

Conductas típicas

- Interrumpe con chistes a destiempo.
- Tiene respuestas para todo lo que se le dice.
- Popular, sociable, inmaduro emocionalmente.
- A veces hiperactivo.

- Siempre pendiente de hacer gracias, no puede centrarse en las tareas.

Estrategias

- Permitir chistes adecuados en momentos adecuados.
- Elogiar el humor, si es breve y oportuno.
- Mostrar con un gesto: «Ya es suficiente».
- Si persiste, en silencio, no reír y mirar serio.
- Evitarle la audiencia.
- «Las bromas, en su momento», «éste no es el momento».

Desafiante

Conductas típicas

- Se opone a todo lo que dice el profesor («no me da la gana», «no pienso hacerlo»).
- Interrumpe, gritando a veces o utilizando otras un lenguaje obsceno.
- Cuestiona la autoridad del profesor y a menudo procura enfurecerle, estando pendiente de su reacción para actuar a la contra.
- Necesita reafirmarse oponiéndose al profesor, para demostrar su poder.
- Incumple las normas regular y deliberadamente.
- Provoca disrupción en clase por el menor motivo.
- Se burla o critica a los que no son como él.
- No le importan las opiniones y valores de los demás.
- Si le miran o hacen caso, empeora su conducta.
- Busca las discusiones, pidiendo justificación por todo.
- Puede convertirse en un líder.

Estrategias

- Mantener el control, permanecer calmado.
- Demorar la respuesta. Responder lento y calmado.
- Posponer las explicaciones al final de clase. Si las pide insistentemente, decirle que se las daremos, pero en el despacho del director o en presencia de sus padres.
- Repetir tranquilamente la orden. Si se niega, preguntar las razones en privado. Reanudar la clase lo antes posible, mirando a otro sitio.
- Advertencia en privado, pidiendo explicaciones («¿por qué intentas provocarme?», «¿te he hecho algo?», «sé que no tenías mala intención, pero no lo vuelvas a hacer»).
- Despersonalizar («tengo la obligación de dar clase a los demás y no puedo robarles tiempo porque tú no colabores»).
- Conversaciones informales con el alumno.
- Petición de reciprocidad («trátame como yo te trato», «respétame como yo a ti»).
- Pacto con los satélites, si los tiene.
- Entrevista con los padres.
- Contrato por escrito alumno-profesor-padres.
- Triangulación: mediación de otro profesor o cargo directivo.
- Evitar las ironías con él.
- «Las normas no son castigos, sino garantías de seguridad y libertad para todos».
- Decirle que si no está de acuerdo con una norma, que lo razone y que proponga otra, pero que cumpla.
- Centrarse en la conducta, no en el alumno.

Grosero

Conductas típicas

- Hace comentarios soeces para llamar la atención o para provocar.
- A veces, busca ofender o desautorizar al profesor, bien para ganar prestigio, bien para dar rienda suelta a su resentimiento.
- Da voces, habla alto.
- Quiere impresionar usando palabrotas que los demás no se atreven a usar.

Estrategias

- No dejar pasar de ningún modo.
- Hacer una primera advertencia tranquila pero firme, sin mostrar signos de enfado (quizá sea lo que busca el alumno).
- Conversación privada, si se repiten las groserías, pero sin actuar impulsivamente (evitar entrar al trapo).
- Borrado de quejas (cada tiempo sin groserías se le borra una queja anterior).
- Entrenamiento en reciprocidad: exigir respeto mutuo.
- Compromiso: cuántos días sin...
- Contrato de conducta.
- Compromiso público ante la clase.
- Darle atención positiva cuando consigue estar cierto tiempo sin emitir groserías.
- Enterado de los padres, si no cambia.

Cotilla

Conductas típicas

- Siempre murmurando de los demás.
- Suele comentar cotilleos y hechos negativos.

- Busca atención mediante los rumores.
- Busca alarmar y sorprender.
- Poco leal, le gusta ver a los demás con problemas.
- Siempre tiene asuntos que contar y si no, los busca.
- Quiere darse importancia.
- Necesita estar con gente que le acepte y que escuche sus «primicias».

Estrategias

- Explicar el daño que puede estar causando.
- Evitar hundirlo o rechazarlo.
- Darle vías para hablar en positivo («intenta contar sólo cosas positivas de los demás durante un cierto tiempo»).
- Preguntarle por cualidades ajenas de los compañeros más criticados por él.
- No atender a los cotilleos, cortar enseguida.

Hiperactivo

Conductas típicas

- Siempre moviéndose, levantándose, hablando...
- No se concentra en las tareas, baja atención.
- Impulsivos, irreflexivos.
- Siempre tiene alguna excusa que atender o algo que hacer para levantarse.
- Suele buscar excusas para todo.
- Pide salir de clase sin motivo, e incluso lo llega a hacer sin permiso.
- No es consciente de estar haciendo nada malo.

Estrategias

- Soslayar, si no lo puede remediar y no es muy frecuente.
- Ubicación cercana al profesor.
- Atención visual preferente.
- Alabar los logros y los progresos.
- Autorizar movimientos cada cierto tiempo.
- Moldeado o aproximaciones sucesivas.
- Refuerzo de respuestas alternativas (atender al profesor, estar sentado, trabajar durante X minutos).
- Dar responsabilidades que impliquen movilidad.
- Autoinstrucciones: marcarse un propósito en clase (cuánto tiempo sin...).
- Proponerle tareas cortas y variadas, marcando los pasos.
- «¿Y si todos se movieran como tú?».
- Aislamiento (dentro o fuera de clase en función de la gravedad).
- Derivar a un especialista, si hay causas orgánicas subyacentes.

Tímido

Conductas típicas

- Retraído.
- Con pocas habilidades para relacionarse con sus compañeros.
- Habla poco con los compañeros y con el profesor.
- Aislado voluntariamente.
- Inseguro, pasivo.
- Excesivamente ansioso al hablar o estar con público.

Estrategias

- Fomentar su participación, sin agobiarle.
- Buscar un amigo que le sirva de puente conector.
- Mejora de la autoestima.
- Moldeado o aproximaciones sucesivas.
- Autoinstrucciones: un propósito en clase.
- Crear en clase un clima favorecedor, sin burlas ni rechazos.
- Fomento del trabajo en grupo y por parejas (con un compañero cálido y sociable).

Chivo expiatorio

Conductas típicas

- Suele ser el blanco de las iras ajenas y de las agresiones físicas o verbales.
- Sufre las humillaciones y las ofensas en silencio.
- Con frecuencia es objeto de burlas.

Estrategias

- Insistirle en que pida ayuda a los primeros indicios.
- Buscar fuentes alternativas de información, que puedan informarnos de los abusos, si la víctima no es capaz de hacerlo.
- Proporcionarle apoyos en la clase que le aporten seguridad.
- No entrar en provocaciones.
- Evitar estar solo.
- Entrenamiento en asertividad.

Contestón

Conductas típicas

- Hace comentarios continuamente.
- Siempre tiene que decir la última palabra.
- Arrogante y egoísta, desconsiderado con las opiniones de los demás.

Estrategias

- Advertir en privado, rechazando la conducta, pero no la persona.
- Averiguar si lo está haciendo a propósito o involuntariamente.
- No discutirle sus razones: no quiere la razón, sino atención.
- Despersonalizar, mantener la calma, desviar la atención.
- Hacerle ver la necesidad de salvaguardar el tiempo de los demás.
- Acordar con él algún gesto que le indique que debe cortar de inmediato.

Sabelotodo

Conductas típicas

- Le gusta lucirse y demostrar lo brillante que es.
- Busca atención y admiración.
- Elevado afán de protagonismo.
- Muestra un comportamiento altamente competitivo.
- Se siente superior y quiere tener la razón en todo.
- Crítico o despreciativo con las opiniones de los demás.

Estrategias

- Advertir en privado que esa conducta le aleja de los demás y le hace parecer menos valioso.
- Dar responsabilidades y liderazgo.
- «Es inteligente saber cuándo y cómo uno tiene que hablar».

- Animarle a escuchar activamente a los demás y a valorar sus aportaciones.
- Reconocer su valía cuando él no la quiera demostrar.

Camarilla

Conductas típicas

- Dominan a los demás y los tratan como inferiores.
- Fuertemente cohesionados.
- Muestran faltas de respeto a los demás, incluido el profesor.
- Se ríen mutuamente las gracias y «hazañas».
- Buscan poder y obtener privilegios.

Estrategias

- Conocer los roles de cada uno en el grupo.
- Actuar sobre el líder, pactar con él.
- Actuar sobre los satélites.
- Crear grupos de trabajo flexibles de forma que tengan que separarse.
- Cambiar la distribución de la clase regularmente, cuando se percibe que los agrupamientos negativos se están consolidando.
- Plantearles que se tienen que ganar el derecho a estar juntos («si es bueno para la clase, estaréis juntos, si no...»).

Absentista esporádico

Conductas típicas

- Suele faltar a clases sueltas, a menudo primeras o últimas horas.
- Las faltas suelen coincidir con materias que ha abandonado, bien

por su alto grado de exigencia, bien porque los profesores no son de su agrado.

- Suele tener «compañeros de viaje», con los que planifica las fugas.
- Siempre tiene excusas para justificar las faltas.

Estrategias

- Detectar rápidamente las primeras faltas y atajarlas con prontitud.
- Cuando las faltas son a última hora, conviene comunicarlas a los padres al día siguiente (lo antes posible), con la finalidad de que los alumnos sepan que van a tener un seguimiento exhaustivo.
- Enterado de los padres.
- Contrato por escrito con los padres como garantes.

Absentista habitual

Conductas típicas

- Falta a más de un 30% de las clases.
- Falta días completos.
- Desaparece en ocasiones durante temporadas.
- No suele molestarse en justificar las faltas.
- Absolutamente desentendido de la tareas escolares.

Estrategias

- Tener un protocolo perfectamente definido e incardinado dentro de un plan municipal de absentismo, que prevea la cadena de actuaciones a seguir y los responsables de las mismas.
- Detectarlo rápidamente.
- Averiguar la actitud de los padres ante el absentismo del hijo y actuar en consecuencia (véase el [cuadro 28](#)):

- Lo desconocen.
- Lo conocen y lo permiten.
- Lo conocen y lo justifican.
- Lo conocen y manifiestan no poder evitarlo.

Cuadro 29. Actuación ante el absentismo en función de la actitud de los padres

ACTITUD DE LOS PADRES	ESTRATEGIAS	RESPONSABLES
Lo desconocen	<ul style="list-style-type: none"> • Informar rápidamente. • Acordar un teléfono de contacto fiable. • Seguimiento diario del tutor, con llamada inmediata a los padres. • Acordar llamadas diarias de los padres a un encargado de faltas (puede ser el jefe de estudios, el tutor o un profesor). • Dar parte a la comisión municipal de absentismo, si persiste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor. • Jefe de estudios.
Lo saben y lo permiten y justifican	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con los padres. • Acordar con los padres una vía de contacto telefónica fiable y regular. • Advertir a los padres que no se van a admitir nada más que justificantes oficiales. • Informar a los padres de la posibilidad de que la comisión municipal de absentismo sea informada, si no colaboran ellos. • Advertir al alumno que debe cumplir con las normas del centro y sus padres también, y que no le van a valer justificaciones de sus padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor. • Jefe de estudios. • Director.
Lo saben pero no lo pueden evitar	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato con el alumno, actuando como garante el jefe de estudios. • Dar parte a la comisión municipal de absentismo, si persiste en las ausencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor. • Jefe de estudios. • Director.

Vago, desmotivado

Conductas típicas

- No da problemas, pero no trabaja.

- Ocupa su tiempo sólo en lo que le gusta y divierte.
- Incapaz de acometer cualquier tarea que le suponga el más mínimo esfuerzo.
- Siempre tiene excusas para no hacer la tarea encomendada.
- Si lo intenta, abandona al poco tiempo ante el más mínimo obstáculo.
- Incapaz de marcarse metas y llevarlas a cabo si le suponen esfuerzo.
- Incapaz de renunciar a sus diversiones.
- Se suele dejar llevar por las «tentaciones» que le proponen sus compañeros.

Estrategias

- Asegurarse de que al menos quiere intentarlo: pedir una primera prueba práctica.
- Plantearle, o mejor conseguir que se plantee pequeños retos («la más larga caminata empieza con un paso»).
- Dividir la tarea en pequeños pasos que le garanticen un primer éxito rápido y fácil.
- Alumno-tutor de rendimiento: acordar con el alumno una persona que haga el seguimiento y la valoración del cumplimiento del compromiso.
- Invitarle a leer biografías de personajes motivadores que hayan tenido que superar fuertes obstáculos con fuerza de voluntad (Hawking, Mandela, Curie...).
- Entrenarle en un estilo de atribución interna.
- Haré-hice: se le invita a anotar lo que va a hacer durante la clase o durante una tarde de estudio (*haré*), para luego pedirle cuentas (*hice*).
- Hacer que se compare consigo mismo (crecer como las plantas).

- Buscarle un compañero que tire de él.

Autoestima

- **Qué hacer:**
 - Crear situaciones en la clase que potencien la autoestima de todos los alumnos, incluidos los de bajo rendimiento académico.
 - Detectar alumnos con baja autoestima y buscar vías de fortalecimiento.
- **Por qué:**
 - Porque una alta autoestima es un factor determinante para conseguir éxitos académicos, además de proporcionar satisfacción y equilibrio personal.
 - Porque si el desarrollo de la clase no da al alumno oportunidades de mantener alta su autoestima, buscará vías alternativas para hacerlo que probablemente interferirán la clase.
- **Cómo:**
 - Aplicando cuñas socioemocionales potenciadoras de la autoestima.
 - Dando protagonismo y posibilidades de autorrealización a todos los alumnos.
 - Procurando un buen autoconcepto académico en todos los

alumnos.

- Mediante talleres o programas de habilidades sociales, a desarrollar en sesiones de tutoría o en alguna asignatura específica donde tengan cabida.

El autoconcepto académico

Hay dos conceptos clave para entender porqué unos alumnos «se enganchan» al estudio y otros no: el autoconcepto y la autoestima.

Podemos definir el autoconcepto como el conjunto de creencias y opiniones que cada uno tiene sobre sí mismo, y que influye en las acciones que ejecuta, el esfuerzo que les dedica y lo que piensa al realizarlas. Al ser una representación subjetiva, puede corresponderse o no con la realidad: puede haber autoconceptos realistas y autoconceptos desviados de la realidad por exceso (*sobrevaloración*) o por defecto (*minusvaloración*). Se va modificando en función de una serie de factores:

- Las percepciones propias (la valoración del propio potencial).
- Los logros (lo que se consigue).
- Las percepciones sobre los demás (lo que se observa).
- Las emociones que se experimentan (lo que se siente).
- Los mensajes que los demás nos envían (lo que nos dicen).

Dado que lo que importa es la capacidad creída más que la real, es obvia la necesidad de promover en los alumnos un *autoconcepto realista*, basado en la confianza en las propias posibilidades, pues un autoconcepto negativo hace dudar de la capacidad para resolver tareas, aun cuando parezcan de interés, llevando a la búsqueda de excusas para no realizarlas y a intentos por tener éxito en otras facetas incompatibles con la clase.

Hay un *autoconcepto* general (cómo me veo globalmente) y

autoconceptos específicos (cómo me veo como estudiante, como madre, como deportista...). Entre éstos aquí nos interesa el *autoconcepto académico*, que es el conjunto de creencias del alumno referidas a la propia competencia para afrontar retos escolares, y que es uno de los factores determinantes del éxito académico. Cada alumno, a principios de curso, hace un contrato implícito de estudio consigo mismo, prevé la cantidad de esfuerzo que debe dedicar al estudio y afronta las tareas de acuerdo con dicho contrato. Aunque a los nueve años ya se suele tener un autoconcepto bastante definido, el profesor debe procurar estar atento a los alumnos con un acusado déficit en él con el fin de hacerles ver que todos tienen potencialidades que explotar, y que si lo intentan, van a recibir las ayudas necesarias.

La autoestima

Autoestima es el grado de satisfacción asociado al concepto de sí mismo (sentirse bien consigo mismo) y, según Yela (1976), está asociada a dos necesidades básicas de la persona:

- Percibir que uno vale para algo (éxito).
- Percibir que uno vale para alguien (reconocimiento).

Tiene un valor estratégico en los estudios, pues mantiene con el éxito académico una relación en espiral: los éxitos académicos elevan la autoestima y la mejora de ésta lleva a nuevos logros académicos, del mismo modo que los alumnos que no consiguen elevar su autoestima por vías académicas, buscarán vías alternativas para ello, como ser chistoso, sentirse poderoso intimidando o liderando actividades de diversión. Nos solemos sumergir gustosos en lo que nos proporciona éxito y evitamos lo que nos conduce al fracaso. Los alumnos QNQ no intentan hacer las tareas, como medida de protección ante el probable fracaso: mejor demostrar que no se quiere que dejar que los demás piensen que no

sabe/puede, es decir, las conductas disruptivas son un mecanismo de defensa para mantener alta la autoestima, por lo que el profesor debe procurar que la clase contribuya a elevar la autoestima de los alumnos. De todos.

La potenciación de la autoestima académica es la vía motivacional de mayor alcance, de mayor sostenibilidad en el tiempo y de mayor independencia respecto a la presencia del profesor, además de que evita el pesado esfuerzo de tener que motivar actividad a actividad, buscando vías atractivas y amenas que no siempre son posibles.

Potenciadores de la autoestima

El profesor puede potenciar la autoestima de los alumnos más reticentes teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Mantener entrevistas periódicas con el alumno, tendentes a averiguar qué es capaz de hacer y qué está dispuesto a hacer, sin adoptar enfoques competitivos, dejándole claro que todos tenemos capacidades y que con esfuerzo y ayudas llegan los éxitos.
- Conseguir que crea en sus posibilidades, pues lo decisivo es la capacidad creída, más que la real.
- Adaptar los objetivos y el nivel de dificultad de las tareas a las posibilidades de cada alumno («no pedir peras al olmo, pero exigirle sombra»).
- Acordar con el alumno un plan de aproximaciones progresivas (moldeado) que a través del esfuerzo le lleven a una superación continua.
- Procurar que el alumno se sienta seguro, respetado y aceptado, conociendo sus capacidades y limitaciones (qué puede hacer y qué no), y evitando en todo momento prejuicios y etiquetas.
- Enseñarle a considerar el error como ocasión de aprender y avanzar,

evitando a toda costa que se avergüence o se le ridiculice.

- Potenciar la participación y las intervenciones en clase, procurando ver la cara positiva de las mismas.

Usar refuerzos sociales

Los refuerzos sociales son herramientas indispensables para consolidar conductas, sobre todo en edades próximas a la adolescencia. El reconocimiento de la labor realizada o del esfuerzo liberado, la atención positiva o el agradecimiento por contribuir a un buen clima, son mensajes que permiten a los alumnos salvaguardar su posición ante los compañeros y a la vez mejorar su autoestima. Escuchar de labios del profesor un «gracias por ayudarme» o un «te agradezco que colabores conmigo» no merma la autoridad del profesor y propicia cambios de conducta difíciles de conseguir por otros medios. Algunos ejemplos de refuerzos, verbales y no verbales, son los siguientes:

- *Verbales*: comentarios halagadores, ayudas, retroalimentación, llamar por su nombre, conversaciones amigables no escolares, bromas...
- *No verbales*: proximidad, contacto físico, contacto ocular, 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.

Aviso clasificado

Es una actividad potenciadora de la autoestima en la que se pide a los alumnos que confeccionen un anuncio publicitario anónimo e imaginario en el que intenten venderse a sí mismos, resaltando las cualidades y aficiones que creen tener y que podrían ser apreciadas por potenciales compradores. Un alumno va leyendo los anuncios anónimos, y los alumnos van diciendo a quién comprarían y por qué, elaborándose una relación de cualidades preferidas por la mayoría.

Mensajes de autoaceptación: carta a uno mismo

Hay que evitar que la negatividad se instale de forma estable, pues después es complicado removerla. Conservar la autocrítica en niveles equilibrados permite mantener a flote la autoestima sin hundimientos, para lo cual es necesario mantener un equilibrio entre cualidades y defectos, sin exagerar estos últimos.

Para evitar autocríticas exageradas, conviene de vez en cuando enviarnos mensajes de autoaceptación en los que nos tratemos como la persona más apreciada. Se puede llevar a la práctica en clase de la siguiente forma: cada alumno se escribe una carta a sí mismo, redactándola como si estuviera dirigida a su mejor amigo. En ella puede expresar los sentimientos y percepciones que se tienen sobre sí mismo, así como los planes e ilusiones para el futuro. Como complemento, los alumnos que lo deseen pueden intercambiar la carta con su mejor compañero e identificar mutuamente creencias y percepciones distorsionadas, ayudándose a corregirlas.

El amigo ideal

Es una forma anónima de elaborar un inventario de cualidades preferidas. Se propone a cada alumno que piense en su mejor amigo y que escriba en una nota las cualidades que lo adornan, sin especificar su nombre. Un alumno secretario recoge las hojas y va anotando en la pizarra las cualidades señaladas y la frecuencia con que aparece cada una de ellas. Los alumnos copian la lista de cualidades preferidas, pudiéndose plantear cada uno como propósito adquirir-mejorar alguna de las cualidades que él cree no poseer.

Las lentes positivas

Con demasiada frecuencia las distorsiones cognitivas nos llevan a centrarnos en los aspectos negativos de cualquier situación, como si usáramos lentes negativas. Pero podemos invertir los términos enfocando hacia lo positivo, buscando matices de grises en lo que se ve absolutamente negro. Una forma de llevarlo a cabo es la siguiente:

1. Dividida la clase en grupos de cuatro a seis alumnos, un miembro de cada grupo se ofrece a ser el objeto de atención de los demás.
2. Los demás miembros del grupo escriben en una hoja aspectos positivos que creen que caracterizan a su compañero.
3. Se hace un extracto de las cualidades anotadas, que es entregado al alumno.
4. Se va repitiendo el ejercicio rotativamente con los demás alumnos.

Tutorías

- **Qué hacer:**

- Tratar cuestiones que puedan influir en el rendimiento académico del alumno.
- Tratar cuestiones que puedan influir en el ajuste personal del alumno.
- Tratar cuestiones que puedan influir en el ajuste del alumno al grupo.

- **Por qué:**

- **Cómo:**

- Porque en las diferentes materias no suele haber espacio para abordar estos temas de forma intensiva y discreta.
- Llevando a cabo un plan de acción tutorial grupal donde se aborden las cuestiones generales interesantes para la formación y conducción del grupo.
- Llevando a cabo un plan de acción tutorial individual que permita al tutor influir en los aspectos personales y académicos del alumno, con vistas a optimizar su rendimiento académico y mejorar su equilibrio personal y su integración social.
- Llevando a cabo un plan de acción tutorial con las familias que permita una colaboración continua para sumar influencias

¿Plan o planes de acción tutorial?

La actividad tutorial tiene entre sus finalidades la de prevenir/resolver problemas que puedan afectar al rendimiento y al desarrollo personal del alumno, además de ser un espacio privilegiado para profundizar en la empatía y el conocimiento mutuo entre profesor y alumnos. Las funciones tutoriales se pueden desarrollar desde los tres ámbitos que explicamos a continuación:

- Tutoría grupal.
- Tutoría individual.
- Tutoría con familias.

Dado que la tutoría grupal consideramos que está ampliamente documentada en numerosas publicaciones, y suele estar exhaustivamente planificada, nos centraremos en este trabajo en la tutoría individual y otras alternativas menos conocidas.

Tutoría individual

Aunque la tutoría grupal ha merecido un desarrollo y planificación más detallada, es la tutoría individual el marco idóneo para profundizar en el conocimiento de los alumnos, y establecer una relación próxima que permita al profesor influir benéficamente en su rumbo académico y personal, y sin embargo, es la menos desarrollada en los planes de acción tutorial.

La tutoría individual es una hora de dedicación semanal del tutor a sus alumnos de forma personalizada o en pequeño grupo. Se desarrolla mediante entrevistas periódicas que deben ceñirse a un guión previamente

establecido, y en las que se intercambia información, se profundiza en el conocimiento mutuo y se persigue un cierto grado de empatía y confianza que mejore la capacidad de influencia del tutor sobre el alumno, disminuyendo a la vez la probabilidad de que aparezcan conductas problemáticas. La cercanía e intimidad que da la entrevista individual es necesaria para complementar las actividades acometidas en la tutoría grupal.

Cuándo. Se puede intervenir por iniciativa del propio tutor, o a partir de la demanda de profesores del grupo, los padres o bien del mismo alumno. El momento adecuado puede ser la hora de tutoría individual que los tutores de secundaria tienen asignada, aunque conviene ir alternando cada semana para evitar que el alumno tenga que ausentarse siempre de las mismas clases, pudiendo recurrir a otros momentos, como alguna hora de guardia en la que no se tenga que sustituir a ningún compañero ausente. En otros niveles se debe buscar un espacio horario dependiendo de la disponibilidad de cada uno (pueden bastar quince minutos semanales).

Dónde. El lugar de encuentro debe ser un sitio discreto, a salvo de interrupciones y molestias.

Cómo. La entrevista ha de cumplir una serie de requisitos para ser eficaz:

- *Objetivos.* El profesor debe tener claro con antelación los objetivos de la entrevista, que pueden ser:
 - Evitar/resolver problemas de conducta y/o rendimiento.
 - Motivar a alumnos repetidores y desmotivados.
 - Abrir expectativas de éxito a los alumnos que no las tienen.
 - Detectar problemas de convivencia e integración social.
 - Detectar y resolver problemas de abusos e intimidaciones.
 - Detectar y resolver problemas de rechazo social, aislamiento o falta de integración social.
 - Cohesionar al grupo, fomentando en él actitudes prosociales.

- Fomentar la empatía profesor-alumno, incluso en casos de animadversión.
- *Modalidad*. La entrevista puede ser individual o en pequeño grupo (no más de tres alumnos a la vez).
- *Brevedad*. Ha de ser breve y centrada en conductas observables, obviando ambigüedades y detalles irrelevantes que puedan desviar la atención.
- *Empatía*. El tutor ha de ponerse en la situación del alumno e intentar comprenderle, pero sin asumir sus responsabilidades ni las consecuencias de sus acciones.
- *Escucha activa*. El profesor ha de procurar sobre todo escuchar al alumno de forma activa, interesándose por conocer sus intereses y preocupaciones.
- *Acuerdos*. Se han de buscar compromisos concretos y hacer un seguimiento hasta que se consoliden las conductas alternativas (al día siguiente, a los tres días, a la semana).
- *Buscar soluciones*. Tener claro que el objetivo es encontrar soluciones, para lo que hay que adoptar un enfoque proactivo, evitando caer en una cadena de recriminaciones: mejor centrarse en el futuro que en remover el pasado
- *Entrevistas preventivas*. A comienzo de curso conviene mantener entrevistas preventivas de motivación y apertura de expectativas con los alumnos que previsiblemente pueden presentar problemas: repetidores, alumnos con necesidades educativas especiales o que generaron conflictos en el curso anterior.
- *Reconocer, agradecer*. Si el tutor percibe que el alumno intenta sinceramente cambiar, debe reconocérselo aunque los resultados no sean los esperados. Se deben reforzar el esfuerzo y la fuerza de voluntad, remarcando la importancia de la persistencia y la constancia a la hora de conseguir metas («el que resiste, gana»).

- *Saber preguntar.* Las preguntas son un buen instrumento para recoger información, siempre que cumplan algunos requisitos:
 - Mejor preguntar llamando al sujeto por su nombre que formularlas en abstracto.
 - Mejor preguntar en positivo que en negativo.
 - Mejor no sugerir la respuesta.
 - Mejor no plantear disyuntivas cerradas (o... o...).
 - Mejor no llevar a explicaciones extensas. Es mejor plantear varias preguntas.
 - Asegurarse de que el sujeto conoce las respuestas.
 - Ver si generará tensión o distensión.
 - Evitar acorralar al alumno con actitudes inquisitoriales.
 - Conviene evitar (Viñas, 1998): expresiones absolutas y sentenciadoras: «siempre», «jamás»...; expresiones más centradas en los sentimientos del profesor que en la conducta del alumno («estoy harto de...», «no soporto...»); expresiones que persiguen reforzar la posición propia y debilitar la contraria («ya te lo decía yo...», «¿ves como tengo razón?»); demandas exageradas, inalcanzables (es preferible utilizar el moldeado o aproximaciones sucesivas a la meta deseada, antes que pedir «milagros» condenados al fracaso); adoptar una postura moralista; posicionarse en contra del alumno.

Fases de la entrevista individual

1. Creación de clima:
 - Saludo cordial.
 - Llamar por su nombre.
 - Referencia a un tema trivial para desdramatizar y rebajar tensión.

- Alusión a temas conocidos.
 - Gestos de aproximación: «te he llamado por...», «tengo interés en que hablemos de...».
2. Intercambio de información:
- Negociar cuánta información se puede compartir con los padres.
 - Utilizar técnicas de conducción de la entrevista (véase el [cuadro 29](#)).
3. Fase resolutive:
- Sugerir, mejor que aconsejar, respetando la sensación de independencia.
 - Centrarse en conductas, no en la persona.
 - Ayudar a visualizar éxitos.
 - Centrarse en el corto plazo.
 - Ofrecer varias alternativas para que puedan elegir.
 - Empezar por retos sencillos y avanzar progresivamente hacia retos más ambiciosos.
 - Derivar problemas supraescolares a especialistas o a la familia.

Cuadro 29. Técnicas para realizar la entrevista

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Clarificación	Pregunta para comprobar si se ha entendido el mensaje del alumno o para aclarar conceptos.	¿Quieres decir que? Si te he entendido bien...
Paráfrasis	Repetición, en palabras propias, del mensaje del alumno, para destacar y sistematizar aspectos relevantes.	En tu opinión...
Reflejo	Se recoge la parte afectiva del mensaje del cliente, para animar o concienciar al otro.	Te sentiste ofendido e irritado... Te decepcionó...
Resumen	Elaborar mensajes cortos que condensen las ideas básicas del otro, con el fin de cerrar la entrevista o una parte, o comprobar que se ha comprendido el sentido global de la entrevista.	En resumen... Es decir, que...
Autorrevelación	Comunicar información más o menos íntima sobre uno mismo.	Yo también me he sentido así. A mí también...
Inmediatez	Hablar sobre lo que está sucediendo en la entrevista, emociones, impresiones, etc.	Me siento... Creo que estás...
Sondeo	Preguntar qué, cómo, cuándo, dónde, quién (evitar preguntar el porqué).	¿A qué te refieres?

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
		¿Cuándo sucedió?
Afirmación de capacidad	Poner de manifiesto una capacidad del otro.	Tú siempre has destacado en...
Confrontación	Describir las discrepancias observadas.	Dices... y sin embargo...
Concreción	Evitar abstracciones y rodeos, ir al grano.	Todo empezó cuando... ¿Qué pasó después? ¿Qué dijiste? ¿Qué hizo...?
Interpretación	Ofrecer una explicación del mensaje del otro.	Quizá se deba a que...
Instrucciones	Indicar al otro cómo debe actuar.	Deberías...
Encuadre	Predisponer al otro a que actúe de una manera determinada.	Vamos a centrarnos en principio en...
Información	Dar datos sobre hechos, personas...	Ese día... vino a...

Apadrinamiento (tutoría en exclusiva)

Además de la tutoría grupal e individual, hay otras formas menos ortodoxas pero igual de efectivas de llevar a cabo las funciones tutoriales. Una de ellas es el apadrinamiento o tutoría en exclusiva. En ella, un profesor con carisma y recursos se encarga de tutelar individualmente a un alumno especialmente problemático. Esta estrategia se basa en la influencia positiva que puede ejercer en el alumno la percepción de tener un profesor apreciado por él dispuesto a ayudarlo y escucharle. Esta

autorización, para que sea efectiva, debe cumplir algunos requisitos:

- *Exclusividad*. Un profesor tutoriza a un alumno y sólo a uno.
- *Excepcionalidad*. Sólo se debe aplicar en casos excepcionales, limitándose a unos pocos alumnos considerados estratégicos («alumnos imposibles»), por la gravedad de sus conductas o por la capacidad de influencia negativa sobre otros compañeros.
- *Informalidad*. La tutorización se realiza de manera informal, mediante conversaciones esporádicas y ocasionales sobre temas no académicos.
- *Carisma, ascendencia*. Los tutores en exclusiva deben tener capacidad de comunicación, carisma y ascendencia sobre el alumno.

La tutoría en exclusiva se puede desplegar del siguiente modo:

1. El profesor establece contacto individual y privado con el alumno, abordando informalmente cuestiones personales, familiares y de relación social, pero sin tocar cuestiones académicas. Este contacto inicial debe centrarse en la consecución de una relación empática profesor-alumno y un clima de confianza mutua.
2. Una vez conseguido cierto nivel de empatía, el profesor se ofrece a mediar para ayudarle a solucionar los problemas de conducta/rendimiento del alumno, a cambio de un compromiso por su parte («si doy la cara por ti, ¿me vas a responder?», «¿te comprometes a...?»).
3. El profesor, si el alumno acepta su oferta de intermediación, hace un seguimiento regular de su rendimiento y conducta, comprobando si hay un cambio positivo de actitud. Si es así, se refuerza y si no, se le recuerdan los compromisos incumplidos y se le piden responsabilidades.

Tutores flotantes

Es otra forma de ejercer la tutoría, aplicable cuando las tutorías tradicionales no son efectivas debido a problemas de relación entre el tutor y los alumnos o a la imposibilidad material de prestar una atención individualizada a cada uno de los alumnos. Para paliar estas dificultades, cabe la posibilidad de designar a algunos profesores como *tutores en reserva*, sin asignarles ningún grupo específico en principio. Estos tutores flotantes quedan disponibles para encargarse a lo largo del curso de tutorizar personalmente a unos cuantos alumnos de cualquier grupo de referencia que requieran una atención más estrecha por su problemática especial.

Conviene que sean profesores con carisma y ascendencia sobre los alumnos, y no deben encargarse de más de cinco alumnos a la vez. La tutorización puede prolongarse todo el curso o abarcar un período de tiempo acotado si se ve que los alumnos tutelados evolucionan positivamente.

La atención a los alumnos se efectúa mediante entrevistas personales, a diferentes horas cada semana, para evitar que tengan que ausentarse siempre de las mismas clases. Su eficacia depende fundamentalmente de los siguientes factores:

- El establecimiento de una relación de empatía y confianza entre el tutor y el alumno.
- La influencia positiva que un seguimiento personalizado y regular puede ejercer sobre los hábitos de conducta y trabajo del alumno.
- El establecimiento de pactos (más o menos explícitos) entre el tutor y el alumno que contemplen la mejora de la conducta y el rendimiento escolar.
- La información rápida a los demás profesores del proceso de mejora en que está inmerso el alumno, y la colaboración de éstos.

Tutoría distribuida

Cuando los grupos son muy numerosos o presentan complicaciones, conviene asignar varios tutores al grupo, si hay disponibilidad horaria para ello, disminuyendo la ratio tutor-alumnos, para propiciar una relación más cercana y un seguimiento más estrecho de la marcha académica de los alumnos y de sus circunstancias personales y familiares.

Motivación

- **Qué hacer:**
 - Conseguir que quieran.
 - Conseguir interesarles en la materia.
 - Buscar estrategias metodológicas que mejoren los niveles de motivación de la clase.
 - Entrenarles su capacidad de automotivación.
- **Por qué:**
- **Cómo:**
 - Porque cada alumno motivado es un alumno menos que controlar.
 - Porque sólo hay aprendizaje si el alumno así lo decide, es decir, si quiere.
 - Planificando la motivación con el mismo grado de interés y sistematicidad que los contenidos curriculares.
 - Cambiando actitudes negativas y resistentes en disposiciones favorables.
 - Abriendo expectativas.
 - Optimizando la motivación intrínseca.
 - Auspiciando la motivación de logro.

- Utilizando las calificaciones como herramientas de motivación.
- Combinando motivación y control, en diferentes proporciones según los alumnos.
- Captando y manteniendo eficazmente la atención.
- Desarrollando en los alumnos su capacidad de automotivación.

Hacer que quieran

Con frecuencia se oye decir que los alumnos no están motivados, que no se interesan por nada, pero es evidente que sí están motivados... hacia ocupaciones no escolares que le resultan más gratificantes. Un alumno está motivado hacia una tarea cuando ésta se encuentra dentro de sus prioridades en ese momento: motivar al alumnado hacia el estudio es pues dirigir sus intereses de forma que priorice la tarea escolar sobre otras actividades alternativas.

El alumno sólo aprende si «quiere» aprender, pero esta disposición favorable no suele darse espontáneamente, sino que la mayoría de las veces tiene que ser inducida por el profesor. «Hacer que quieran» se convierte así en una de las principales funciones del profesor de niveles obligatorios: el problema es *cómo* hacerlo.

Es algo obvio, pero a menudo se nos olvida cuando por ejemplo se suele identificar atención a la diversidad exclusivamente con atención personalizada a «los que no pueden», sin tener en cuenta que también existe la diversidad de intereses (los QNQ).

Motivación y control

No se debe olvidar que las estrategias de motivación deben complementarse con estrategias de control que ayuden con presión externa, al menos en los estadios iniciales del proceso, hasta que el alumno sea capaz de mantener autónomamente una disposición favorable al

estudio exclusivamente mediante la presión interna que proporciona la automotivación.

Una enseñanza basada exclusivamente en un control rígido puede dar resultados inmediatos, pero liga los éxitos a una dependencia externa, mientras que creer que sólo a partir de estrategias motivacionales sin ningún tipo de control se pueden generar actitudes positivas hacia el estudio donde no las hay es una ingenuidad.

Vías motivacionales

Para conseguir «engancha» a los alumnos al estudio se puede recurrir a varias vías motivacionales:

- Inducción de una actitud favorable: predisponerlos.
- Inducción de expectativas: conseguir que esperen algo de la clase.
- Motivación intrínseca o interés directo por la materia.
- Motivación de logro o satisfacción por las actividades realizadas con éxito.
- Motivación extrínseca, se trata de la derivada de la obtención de recompensas.

Expectativas

- **Qué hacer:**
 - Inducir expectativas de éxito en los alumnos que no las tienen.
 - Conseguir que todos los alumnos esperen algo de la clase.
 - Abrir puertas y horizontes de esperanza.
- **Por qué:**
- **Cómo:**

- Porque nadie hace nada si no espera nada de ello.
- Porque la esperanza es lo que mueve a la acción.
- Planteando a cada alumno objetivos factibles.
- Manteniendo la necesaria coherencia entre objetivos y criterios de evaluación.
- Venciendo resistencias e incredulidades iniciales en los alumnos más reacios.
- Teniendo claras el profesor las expectativas sobre cada alumno, en función de sus características personales.

Expectativas y rendimiento

Las expectativas reflejan lo que espera el alumno de la actividad escolar, y se puede 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: sólo los que esperan obtener algún tipo de satisfacción (tienen algo que ganar) se sumergen en la actividad escolar. 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 y, en función del resultado del cálculo, intentarlo o abandonar. No se parte nunca de cero: siempre hay expectativas, positivas o negativas: algunos asocian estudio con éxito probable, mientras que otros lo ven como el camino hacia un casi seguro fracaso.

Abrir puertas: inducir expectativas donde no las hay

El profesor puede influir en las expectativas de los alumnos, para bien o para mal: les puede abrir o cerrar puertas. La eficacia docente pasa por la capacidad de inducir en los alumnos expectativas de éxito donde no las

hay, haciendo que «crean que pueden», y consiguiendo que vean que el esfuerzo requerido es razonable y no desmesurado, pues de ello depende que decidan intentarlo o quedarse al margen.

Difundir claramente los objetivos: te pido esto porque lo puedes dar

No se pueden pedir milagros: lo que el profesor quiera conseguir del alumno debe estar dentro de sus posibilidades, y el alumno debe saberlo. Los objetivos, por muy bien definidos que estén en teoría, no son operativos si el alumno no es consciente de qué se le pide y qué se espera de él (y en consecuencia, qué se le va a valorar). Para ello, se deben difundir y explicar en los primeros días, con claridad e insistencia, de manera que los entiendan y los hagan suyos.

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 porcentaje de alumnos que probablemente le acarrearán problemas de conducta en un futuro. 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 factible, está haciendo más probable el esfuerzo del alumno. Hay que cuidar especialmente estos mensajes de principio de curso, ya que permiten la visualización de éxitos o fracasos futuros, y suponen un acicate o un impedimento para decidir la cantidad de esfuerzo que el alumno está dispuesto a liberar. Pero no basta decirlo: hay que demostrarlo con hechos visibles, y cuanto antes, mejor.

Diversificar objetivos

Los objetivos deben incluir capacidades diversas: cognitivas, afectivas, de relación interpersonal... Si sólo se tienen en cuenta objetivos estrictamente cognitivo-académicos, sólo un porcentaje de alumnos mantendrán abiertas sus expectativas de éxito, quedando desahuciados

todos los demás, que pasarán a engrosar el polo negativo de la clase, causante de la mayoría de problemas. Habremos creado una clase clasista y excluyente, y no nos podremos quejar si los excluidos dan problemas. Los objetivos cognitivos deben estar complementados con otros objetivos formativos (de relación interpersonal, afectivos...) para que todos puedan mantener perspectivas de éxito.

Graduar los objetivos

Independientemente del tipo de objetivos que se persigan, conviene tener presente que todos los alumnos no pueden conseguirlos en el mismo grado y, por lo tanto, se deben graduar, es decir, contemplar varios niveles de consecución según las posibilidades de cada uno.

Pedir lo que se va a valorar y valorar lo que se ha pedido

Esta frase refleja la necesaria coherencia que debe haber entre objetivos y criterios de evaluación, a menudo tan olvidada. Los *criterios de evaluación* deben permitir valorar la consecución o no de los objetivos planteados. No se puede pedir esfuerzo, buen comportamiento y hábitos de trabajo, si luego sólo se valora el nivel de conocimientos. Si los criterios de evaluación contemplan el nivel de conocimientos académicos exclusivamente, debemos ser conscientes de estar «desenganchando» de la clase a un buen porcentaje de alumnos que van a percibir que se les pide algo que no pueden dar, con lo cual sólo quedaría el recurso de la disciplina para «mantenerles a raya» durante todo el curso, lo que resulta complicado de llevar a cabo.

Incluir criterios de evaluación «universales»

Armonizar la atención a la diversidad con la aplicación de criterios de evaluación ecuánimes y no discriminativos conlleva no pocos problemas, pues siempre surge el problema de si es justo o no aplicar criterios diferentes a alumnos en función de sus peculiaridades. Es evidente que no

se puede tratar igual a los que son diferentes, pero esto, que en teoría es fácil de admitir, en la práctica provoca muchas reticencias entre algunos profesores, además de la dificultad al tener que explicar a alumnos y padres estas diferencias de criterios.

Estas dificultades se pueden salvar adoptando criterios universales, es decir que puedan ser aplicados a todo tipo de alumnos, independientemente de su nivel de conocimientos, capacidades o intereses, y que sirvan de contrapeso para que los alumnos con deficiencias cognitivas (aptitudes, conocimientos) puedan compensarlas con logros de índole socioemocional, alcanzables por todos sin excepción. Algunos de ejemplos de estos criterios son:

- El esfuerzo habitual.
- Los hábitos de trabajo.
- La mejora continua.
- La contribución a la convivencia.

Estos criterios se le pueden requerir (y evaluar consecuentemente) a todos los alumnos, con lo cual se están consiguiendo varios objetivos:

- Se transmite al alumno la percepción de que se le está pidiendo algo que puede dar, que está a su alcance.
- Se trabajan una serie de competencias de vital importancia para conseguir éxitos académicos y profesionales.
- Se mejoran indirectamente los niveles académicos, pues un alumno que se esfuerza, adquiere hábitos de trabajo y se comporta respetuosamente, acaba por mejorar y elevar su nivel de conocimientos cognitivos.

Estos criterios pretenden ligar los éxitos de los alumnos a causas internas, controlables y estables, y sirven como acicate, para incentivar el trabajo de los alumnos, tanto de alto como de bajo nivel. Un ejemplo de

criterios de evaluación en esta línea es (véase el [cuadro 30](#)):

Cuadro 30. Criterios de evaluación adaptables a la diversidad

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESO				
Conocimientos	Esfuerzo habitual	Hábitos de trabajo	Progreso, mejora	Contribución a la convivencia
6 puntos (60%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)	1 punto (10%)

Vencer resistencias e incredulidades iniciales

Los mensajes iniciales de inducción de expectativas suelen provocar en algunos alumnos resistencias e incredulidades que hay que cambiar, especialmente en los repetidores y en los alumnos con antecedentes de problemas de conducta. Con ellos, conviene dar muestras positivas en forma de calificaciones personalizadas o notas informativas de felicitación a los padres, y si no se ve actitud de intentarlo al menos en los primeros días, conviene pasar a entrevistas individualizadas del tutor para animarles a persistir y superar obstáculos.

Fomentar la percepción de autoeficacia: la confirmación de las expectativas

Las expectativas iniciales se van confirmando o alterando en función de los resultados que los alumnos van obteniendo: las experiencias de éxito aumentan las expectativas, mientras que las de fracaso las empeoran, por lo que el profesor ha de ser especialmente sensible para procurar que los alumnos QNQ decididos a intentarlo, vayan experimentando logros que afiancen sus buenos propósitos, para lo cual habrá que procurar ayudas directas del profesor o indirectas de otros alumnos.

Expectativas del profesor hacia sus alumnos: no pedir peras al olmo, pero sí sombra

Además de las expectativas del alumno, también el profesor tiene expectativas respecto cada uno de sus alumnos. Se hace necesario un ajuste entre ambas expectativas, para lo cual profesor y alumno tienen que romper creencias y supuestos preestablecidos. Concretamente, el profesor ha de 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. Si tuviéramos un bancal de frutales con naranjos, perales, manzanos y melocotoneros, no se nos ocurriría pedir a todos ellos los mismos frutos ni darles el mismo tratamiento. Sin embargo, en las aulas no es raro caer en este error de planteamiento. La atención a la diversidad no significa hacer un diseño complicadísimo de objetivos alumno a alumno, sino simplemente tener cierta flexibilidad y sensibilidad a la hora de conjugar en una proporción justa capacidades de diversa índole (y no sólo intelectuales), evitando objetivos rígidos, iguales para todos, incomprensibles o excesivamente teóricos. Si un profesor no espera nada de un alumno le atenderá menos, esperará menos por sus respuestas, le preguntará menos, le alabará menos y le criticará más, estará a mayor distancia, tendrá relaciones menos amistosas, menos sonrisas y contacto visual, le dará menos explicaciones y usará menos métodos instructivos (Brophy, 1983), lo que acabará por repercutir en la actitud y el rendimiento del alumno. El profesor, mediante el tono de voz, el comportamiento y los gestos, transmite mensajes implícitos que reflejan su actitud ante los alumnos, aunque no lo pretenda. El alumno lo capta y reacciona con una mayor/menor atención, participación, persistencia, esfuerzo... (profecía autocumplida).

Motivación intrínseca

El alumno no es una botella que llenar, sino una lámpara que encender.
(Savater)

Los intereses que la clase trae al alumno deben superar a los intereses que el alumno trae a la clase.

- **Qué hacer:**
 - Hacer que quieran.
 - Conseguir que les atraiga la materia.
- **Por qué:**
 - Porque todo lo que se invierta en motivación, se ahorra en control.
 - Porque el interés directo por la materia es una vía de motivación independiente de la presencia del profesor, y por lo tanto, muy estable y transferible a otras facetas.
- **Cómo:**
 - Seleccionando contenidos adecuados.
 - Presentándolos adecuadamente.

La motivación intrínseca en el ámbito escolar viene dada por el interés directo por la materia: los alumnos motivados intrínsecamente disfrutan aprendiendo sin necesidad de recompensas externas. Este interés por la materia, que es la vía motivacional más duradera y transferible, aunque a veces se da espontáneamente en algunos alumnos y materias, la mayoría de ocasiones debe ser inducido por el profesor.

No obstante, conviene no perder de vista que el aprendizaje va ligado al esfuerzo y la persistencia, y que no todo debe ser interesante y atractivo, sino que también los contenidos más áridos deben ser abordados, a veces a base exclusivamente de fuerza de voluntad y perseverancia. Hay dos vías fundamentales para motivar intrínsecamente:

- Selección de contenidos lo suficientemente interesantes como para atraer la atención de los alumnos.
- Presentación atractiva.

Selección de contenidos: la supresión de contenidos prescindibles

El primer paso es estar convencido de que realmente hay que hacer la selección y de que la meta no es «dar todo el temario». No se puede seguir literalmente el guión que marca un libro de texto que, en todo caso, suponen unos contenidos máximos abarcables sólo en una hipotética situación ideal que nunca se da: alumnos muy capaces, muy motivados, ninguna ausencia ni del profesor ni de los alumnos durante el curso, ninguna incidencia ni imponderable que ralentice la marcha del programa...

Hay que recortar contenidos prescindibles con el fin de disponer de tiempo para imponderables y para trabajar competencias no cognitivas igualmente importantes, si no más, para la formación integral del alumno: fuerza de voluntad, persistencia, asertividad o resiliencia, etc. Todo ello requiere un tiempo que hay que tener previsto, para no tener la sensación de que se está perdiendo la clase cuando se dedican unos minutos a resolver un conflicto o a comentar formativamente cualquier incidencia.

Para seleccionar contenidos que motiven intrínsecamente a los alumnos se debe procurar:

- Incorporar contenidos *próximos a la realidad cotidiana* del alumno, previo conocimiento de sus intereses y aptitudes (qué les gusta, qué se les da bien), a través de conversaciones informales e intervenciones de los alumnos.
- Seleccionar contenidos *útiles* desde la óptica del alumno.
- Elaborar un *banco de materiales* a partir de fuentes diversas (reportajes de prensa, documentales televisivos, archivos de

Internet...), que resulten de interés y actualidad, clasificados por temas.

- Incorporar *información nueva y sorprendente*.
- Abordar algunos contenidos de forma interdisciplinar, para facilitar una visión global de algunos temas.
- Adaptar los contenidos a diferentes *niveles de dificultad*.

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 exposición 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 lo que los alumnos ya saben.
- Presentar los contenidos en forma de *interrogante o problema* que resolver, pidiendo información a los alumnos («¿qué pasaría si...?»).
- Hacer explícita la *utilidad* o la importancia del tema desde la óptica del alumno.
- Resaltar los *puntos fundamentales* mediante esquemas, sinopsis, guiones...
- *Alternar las formas de presentación*: exposición de profesor, exposición de un alumno, lectura de un texto, presentaciones audiovisuales, vídeos...
- Utilizar *anécdotas* ilustrativas relacionadas con el 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.

- Usar abundantes *ejemplos*.
- Hacer las *aclaraciones* precisas a los conceptos confusos.
- *Intercalar preguntas* en las explicaciones, con el fin de recuperar la atención cuando ésta esté cayendo, además de su utilidad para 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* que seguir.
- Presentar contenidos *en espiral*, empezando desde un nivel básico para ir retomándolos con un nivel de profundidad cada vez mayor.

Motivación de logro

El alumno no va a la escuela a recibir algo, sino a hacer algo. (Savater)

- **Qué hacer:**
 - Escanear regularmente el índice de actividad de los alumnos y la variedad de ésta.
 - Propiciar experiencias de éxito en todos los alumnos.
 - Fomentar la participación de todos los alumnos sin excepción.
 - Favorecer la percepción de autoeficacia en todos los alumnos.
- **Por qué:**
 - Porque una clase pasiva genera aburrimiento y disrupción.
 - Porque sólo si se ven logros se persiste en un actividad.
 - Porque se aprende más de lo que se hace que de lo que se ve y lo que se oye.

- **Cómo:**

- Planteando actividades variadas.
- Planteando actividades muy participativas.
- Distribuyendo adecuadamente el tiempo del alumno en tareas.
- Utilizando las calificaciones como incentivos.

Motivación de logro

La motivación de logro es el deseo de tener éxito y alcanzar una buena actuación en situaciones que suponen un reto, aumentando, de esta forma, la estimación sobre la propia valía. Según Covington (1984), la percepción de la propia capacidad es fundamental para alcanzar el éxito en las tareas propuestas: la percepción positiva coloca al sujeto en mejor disposición para afrontar las tareas, superar obstáculos y corregir errores, mientras que por el contrario, los fracasos reiterados provocan sensaciones de incompetencia e indefensión que conducen a la evitación de las tareas.

Factores influyentes en la motivación de logro

La motivación de logro depende de una serie de factores:

- *Nivel de aspiración.* Es lo que cada uno cree que le es posible alcanzar en las tareas que emprende, en función, entre otras causas, de sus éxitos o fracasos anteriores. Los alumnos con mayor motivación de logro suelen tener niveles de aspiración altos pero realistas, es decir, ajustados a sus posibilidades reales, mientras que los alumnos con baja motivación de logro presentan aspiraciones desmesuradas o irrelevantes.
- *Nivel de esfuerzo.* Cada alumno tiene una determinada capacidad de liberar esfuerzo en una tarea determinada, que depende de:
 - Expectativas de tener éxito en la tarea.

- Expectativas de obtener algún tipo de recompensas externas (buenas calificaciones, reconocimiento, mensajes positivos, premios).
- Valor subjetivo de las recompensas a obtener.
- *Experiencias pasadas.* El historial de éxitos y fracasos se refleja en cada alumno en su autoconcepto académico, es decir, en la imagen de sí mismo como estudiante, que le sirve de punto de referencia para decidir si puede abordar o no las tareas con garantías/probabilidades de éxito, con un esfuerzo asequible.
- *Estrategias de aprendizaje.* La rentabilidad del esfuerzo liberado aumenta cuando el alumno posee recursos-técnicas eficaces de aprendizaje que optimicen su rendimiento.
- *Valor y utilidad de las tareas.* El alumno sólo acometerá tareas y mantendrá su persistencia en las mismas cuando tengan un valor instrumental, es decir, le sean útiles para el futuro o le sirvan para experimentar sensaciones de autoeficacia.

Propiciar experiencias de éxito: un pez al día, por lo menos

Si un pescador fuera tres días seguidos de pesca y volviera sin un solo pez, el cuarto día probablemente no volvería a pescar, iría sin la caña o con ella, pero pensando en entretenerse en actividades alternativas sin atender para nada a la actividad de la pesca. Nadie persiste en una tarea si no experimenta alguna sensación de éxito y, sin embargo, muchos alumnos son pescadores que regresan a casa día tras día sin haber pescado nada (académico, se entiende). Si no pescan nada en el desarrollo académico de la clase, es natural y lógico que busquen otros «peces» que le proporciona el contexto: diversiones con los compañeros, protagonismo haciendo chistes o molestando a los demás, relaciones sociales o afectivas gratificantes, aficiones compartidas con otros iguales con las mismas perspectivas... Una fuerte competencia para los peces que el profesor puede ofrecerle. Es por lo tanto necesario que el profesor esté atento a

conseguir que todos y cada uno de sus alumnos acabe su clase con un pez, por lo menos. Esta sensación de autoeficacia es especialmente importante en los primeros intentos, por lo que conviene tener en cuenta las siguientes observaciones:

- Emitir *mensajes* que transmitan al alumno sensación de competencia («lo estás intentando, que es lo más difícil», «muy bien, sigue así», «esto cada vez va mejor»).
- Abundar en *actividades autorreforzantes* que busquen, más que la motivación para una actividad concreta, una satisfacción más estable y transferible a otras actividades.
- Plantear *tareas con niveles de dificultad diferente*, 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 eludirá adoptando posturas evasivas para evitar el más que posible fracaso.
- *Cerrar todas las tareas iniciadas*, procurando que los alumnos con un ritmo más lento de trabajo o con dificultades de aprendizaje puedan completar las tareas iniciadas con tiempo suficiente y, si es preciso, con ayudas por parte del profesor o de otros compañeros. Una tarea terminada con éxito, con o sin ayuda, motiva para realizar otra; una tarea inacabada es un freno ante futuras tareas.
- Dar *retroalimentación frecuente* durante las tareas, corrigiendo errores, proporcionando ayudas y prestando atención a los procesos en curso.
- *Fortalecer el autoconcepto académico* (véase en el capítulo 8, p. 167). Para ayudar a superar las tensiones que implica la continua exposición a situaciones de éxito y fracaso, el profesor puede ayudar a los alumnos a:
 - Relativizar tanto el éxito como el fracaso (ni inflarse ni hundirse más de lo necesario).

- 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 superación.
- Considerar la ausencia de resultados positivos más como un obstáculo a superar y un error a corregir que como un fracaso irremediable, procurando concentrar la atención en qué se puede hacer en el futuro para superar las dificultades.
- Aprender de los errores y usarlos como ocasión para entrenar su afán de superación.
- Plantearse objetivos realistas, ajustados a las propias posibilidades.
- No tener reparos en pedir ayudas, cuando se considera que el esfuerzo no rinde los frutos esperados.
- Potenciar sentimientos de aceptación personal, resaltando las capacidades y valores propios.

Reconocimiento e incentivación del esfuerzo habitual

Algo que se puede y debe pedir a todos los alumnos sin excepción es esfuerzo. Pero si se les pide, se les debe valorar. Aunque esta afirmación es aceptada teóricamente por casi todos los profesores, no es aplicada en la práctica en la misma medida: cuando un alumno problemático hace algunos intentos por realizar las tareas escolares, no suele recibir el mensaje claro de lo importante que es el esfuerzo...habitual. Para que el esfuerzo habitual sea visto por el alumno como algo que le resulta rentable como fuente de satisfacción-autorrealización, debe cumplir ciertas condiciones:

- Debe aparecer de forma *destacada en los criterios de evaluación*.
- Los criterios de evaluación deben comunicarse a los alumnos y los padres a principios de curso.

- Deben estar formulados en términos *claros y comprensibles* para todos los alumnos y padres, independientemente de su nivel de formación.
- Se deben *dar al alumno señales* inequívocas de que realmente el esfuerzo habitual «cuenta mucho» y no es algo que aparece teóricamente en los criterios de evaluación, pero que en la práctica el examen y los conocimientos académicos van a seguir decidiendo en exclusiva las calificaciones.
- Se deben contemplar también como criterios de evaluación los *hábitos de trabajo y la actitud* del alumno ante la materia, que van ligados al esfuerzo.
- El reconocimiento al esfuerzo se puede mostrar mediante:
 - *Reconocimiento verbal directo*: comunicación al alumno de sus progresos, de que somos conscientes de su esfuerzo y de que lo tenemos en cuenta.
 - *Reconocimiento mediante calificaciones*: la evaluación continua basada en la observación diaria permite darle al alumno retroalimentación e incentivos en forma de buenas notas («ya estás empezando a aprobar»).
 - *Reconocimiento mediante mensajes a los padres*: las comunicaciones a los padres de los esfuerzos y progresos de sus hijos sirven para que reciban éstos un doble reconocimiento (el del profesor y el de los padres).

Fomentar la participación

El alumno es el que aprende, y no hay aprendizaje sin actividad. Pero no se trata de actividad sin más, sino que debe cumplir una serie de condiciones para que sea efectiva:

- Tener tiempo. El profesor no debe tener prisa, y debe romper el guión cuando sea preciso, sin cortar preguntas e intervenciones

espontáneas de los alumnos.

- Respetar todas las intervenciones, resaltando los aspectos positivos de las mismas aunque sean incompletas, evitando burlas.
- Aprovechar las intervenciones para reforzar defectos de comprensión, ampliar contenidos, aportar ideas nuevas...
- Promover debates periódicamente.
- Evitar monopolios en las intervenciones, enseñar a respetar los turnos de palabra, enseñarles a escuchar.
- Promover las intervenciones de los alumnos más reticentes.
- Fomentar rutinas de petición de ayuda, petición de palabra y participación.
- Escuchar activamente (mirar, asentir, pedir aclaraciones...) cualquier intervención.
- Distribuir responsabilidades (mantenimiento de las instalaciones y mobiliario, limpieza, partes de asistencia, transporte y distribución de material...).
- Reconocer el trabajo, el esfuerzo y especialmente la actitud.
- Intercalar preguntas de oxigenación en las explicaciones del profesor, pues son un mecanismo muy potente para mantener la actividad en el aula, además de mejorar la atención, la comprensión, la expresión oral o las habilidades sociales. Se amplía este punto en el apartado sobre mantenimiento de la atención.

Procurar que la actividad sea variada

No basta con que haya actividad: ha de ser variada e interesante, pues la monotonía lleva indefectiblemente al aburrimiento, y éste a la distracción y la interrupción. Algunas sugerencias para conseguir dicha variedad en la actividad son:

- *Proponer actividades y no pasividades.* El nivel de actividad nos lo

marca el grado de concentración en la tarea: se puede estar activo mentalmente contemplando una película interesante, y pasivo realizando una tarea manipulativa tediosa y aburrida.

- *Limitar el tiempo de explicación*, que no debería sobrepasar los veinte minutos en niveles educativos obligatorios tempranos, a no ser que se vayan intercalando preguntas de oxigenación de la atención.
- *Combinar diferentes modalidades de trabajo*:
 - Individual.
 - Por parejas.
 - Exposición del profesor.
 - Trabajo en pequeño grupo.
 - Trabajo en gran grupo.
 - Exposiciones de alumnos.
 - Mixta. Algunos alumnos trabajan individualmente, mientras se forman algunas parejas de trabajo con un alumno-ayudante y un alumno-ayudado, con el fin de reducir brechas cognitivas que hagan imposible seguir el ritmo a determinados alumnos más lentos o con dificultades.
- Enseñar *procedimientos instrumentales* y practicarlos hasta el sobreaprendizaje y la mecanización. Un modo útil puede ser: empezar por la *exposición* (lo hago yo), seguida de la *práctica guiada* (lo hacemos juntos), para acabar con la *práctica independiente* (lo haces tú).
- Distribuir el tiempo de los alumnos en tareas diferentes. Véase la página 213 sobre mantenimiento de la atención.
- Detectar indicios de fatiga y/o aburrimiento, y aprovechar para cambiar de actividad o conceder unos minutos de relajamiento (mesetas).

Aprovechar las calificaciones como incentivos: motivación extrínseca

Las calificaciones son una de las principales fuentes de recompensa (también de castigo) a disposición del profesorado, pero suelen utilizarse poco (tres veces al año) y no se suelen explotar como incentivador del esfuerzo. Su eficacia como reforzador puede incrementarse adoptando medidas como las siguientes:

- Llevar a cabo una *evaluación continua* real, de carácter formativo, lo cual implica:
 - *Observación y valoración diaria* del trabajo de cada alumno, con mensajes frecuentes de retroalimentación durante los procesos, pero sin caer en sistemas de evaluación burocráticos y complicados.
 - *Corrección sistemática de errores*.
 - *Ayudas* durante los procesos (directas del profesor o de otros compañeros).
- Aplicar *criterios de evaluación diversificados*, que incluyan variables alcanzables por todos los alumnos sin excepción (esfuerzo habitual, hábitos de trabajo, participación, actitud favorable, contribución a la convivencia, progreso).
- *Entrega de los boletines de calificación conjuntamente a padres y alumnos*. La entrega del boletín de calificaciones conjuntamente al alumno y a sus padres puede ser aprovechada para intercambiar información sobre los factores que puedan estar perjudicando la trayectoria académica del alumno, tales como:
 - *Variables* que inciden negativamente: actitud, influencias de su grupo social (compañías), hábitos de trabajo, deficiencias en conocimientos previos, etc.
 - Propuesta de *soluciones* que atajen las variables descritas.
 - Adopción de *compromisos* por parte del alumno referentes a

rendimiento y conducta, con seguimiento de los mismos por parte del tutor y la familia, determinando plazos.

- *Aumentar el número de evaluaciones a algunos alumnos/grupos.* El efecto reforzador de las calificaciones 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. Tres evaluaciones son pocas, pero su aumento acarrearía un aumento no deseable de la burocracia. Para hacer posible el aumento sin demasiado incremento de tareas administrativas, se puede aplicar el aumento de evaluaciones sólo a algunos grupos especialmente problemáticos por su bajo rendimiento/mal comportamiento, o incluso solamente a algunos alumnos puntuales de cada grupo con los que se considere conveniente un intercambio de información con los padres más frecuente. Para ello se pueden utilizar los boletines personalizados que se describen a continuación.
- *Informe personalizado.* Es un boletín informativo que sirve para hacer un seguimiento a corto plazo del alumno, contemplando una serie de variables académicas y/o conductuales que el mismo alumno puede controlar, y que se hace llegar a los padres con una periodicidad quincenal hasta que se consolide una mejora significativa, volviendo entonces a una evaluación en las mismas condiciones y la misma regularidad temporal que el resto de la clase. La medida ha de ser aceptada voluntariamente por el alumno, para lo cual hay que explicarle bien que es una medida de ayuda y no una discriminación negativa respecto a sus compañeros. Además, los padres se deben comprometer a acudir al centro a recoger el boletín personalmente en los plazos pactados. El boletín puede contener variables positivas (que indican las conductas a mejorar) o negativas (que indican las conductas a extinguir). Se acompaña un modelo a título de ejemplo (véase el [cuadro 31](#), en la página siguiente).

Promover la automotivación de los alumnos

La automotivación es la capacidad de iniciar y mantener de forma autónoma conductas dirigidas al logro de un objetivo. Como es evidente que un profesor no puede estar continuamente «tirando del carro» y pendiente de buscar estrategias motivadoras, hay que auspiciar en los alumnos la capacidad de motivarse a sí mismos, sin rendirse al desánimo o la ansiedad, y sacando fuerzas de flaqueza frente a los obstáculos. Esta capacidad de hacer planes y cumplirlos está en la base del éxito en los estudios (también de otras actividades). Aprobar un curso es un plan a largo plazo (a varios meses) que resultará una tarea ingente para alumnos con carencias en las siguientes competencias:

Cuadro 31. Informe individualizado

	Plástica	Castellano	C. sociales	Matemáticas	Física y química	Biología y geología	Inglés/francés	Música	Educación física	Tecnología	Lengua autónoma	Optativa
Comprende textos escritos.												
Se expresa bien por escrito.												
Participa.												
Domina técnicas de aprendizaje.												
Hace los deberes.												
Es desorganizado.												
Tiene buena ortografía.												
Tiene buenas compañías.												
Otros...												
Otros...												
Firmas de los profesores:												
Enterado/a el padre/madre _____ de _____ de _____												

- *Automotivación*. Capacidad de proponerse autónomamente metas.
- *Esfuerzo*. Capacidad de liberar energía, especialmente en actividades que no apetecen, pero que se deben hacer.
- *Perseverancia*. Capacidad de mantener el esfuerzo en el tiempo, resistiendo flaquezas y desánimos.
- *Resiliencia*. Capacidad de superar adversidades, saliendo fortalecido de éstas.

Para fomentar la capacidad de automotivación de los alumnos, el profesor debe centrarse en conducir al alumno a:

- Adoptar una actitud favorable/querer intentarlo.
- Tener confianza en sus posibilidades.
- Hacer un sobreesfuerzo inicial.

- Buscar objetivos a corto plazo.
- Hacer del estudio un hábito.
- Combatir distractores.
- Emplear técnicas activas de aprendizaje.
- Autograticarse al conseguir metas.
- Desarrollar la curiosidad.
- Tener siempre un plan en activo.

Sobreesfuerzo inicial

Cuando un vehículo está atascado en el barro, cuesta mucho moverlo. Se necesita un sobreesfuerzo enérgico y decidido por parte de varias personas para conseguirlo. Un alumno no habituado a estudiar es como un vehículo atascado, que necesita un sobreesfuerzo para empezar a progresar. Para que ese sobreesfuerzo inicial dé resultado se necesita un apoyo continuado por parte del profesor y la familia, hasta que se compruebe que el vehículo ya empieza a circular por su propia inercia, momento de ir retirando los apoyos. Es importante que el profesor-impulsor se asegure previamente de que el alumno-conductor está dispuesto a colaborar y a responder al esfuerzo que los demás le dispensan, pues es el punto de apoyo imprescindible sobre el que descansa todo el proceso.

Fomentar en el alumno un estilo atribucional interno, controlable y estable

Weiner (1988), en su teoría de la atribución, afirma que las explicaciones que los sujetos dan a sus éxitos y fracasos influye notablemente en sus planes y logros futuros. Se refiere al *estilo atribucional*, que es la forma personal que cada alumno tiene de explicarse sus éxitos y fracasos, y tiene mayor influencia sobre el rendimiento que los mismos éxitos o fracasos. Los sujetos suelen explicar sus logros/fracasos

recurriendo a:

- *Causas internas frente a externas.* La atribución interna se da cuando el sujeto se considera responsable de las consecuencias positivas/negativas de su conducta, mientras que la externa se da cuando el sujeto traslada la responsabilidad a las circunstancias que le rodean, de las cuales se desvincula. La aptitud y el esfuerzo son ejemplos de causas internas, mientras la suerte o la dificultad de la tarea lo son de causas externas.
- *Causas estables frente a inestables.* La atribución estable se da cuando se buscan causas que se mantienen en el tiempo y la inestable cuando se buscan causas que varían fácilmente con las circunstancias contextuales. Hay causas más estables que otras: la aptitud es estable; los estados de ánimo, inestables.
- *Causas controlables frente a incontrolables.* Se atribuyen los éxitos-fracasos a causas controlables cuando uno tiene capacidad de manipularlas, e incontrolables, si no tiene capacidad de influir sobre ellas. La suerte es un ejemplo de factor no controlable, mientras que el esfuerzo es un factor controlable.

Para influir en el estilo atribucional del alumno, conviene tener presente lo siguiente:

- Los profesores suelen contribuir a modelar un determinado estilo atribucional en sus alumnos, para bien o para mal. Lo ideal es que se ayude a construir un estilo atribucional interno-controlable estable (estilo ICE).
- Autoestima y atribución. Los sujetos con baja autoestima atribuyen sus éxitos a factores externos-incontrolables, y los fracasos a factores internos-incontrolables-inestables. Los sujetos con alta autoestima atribuyen su éxito a factores internos-estables, y los fracasos, a factores internos-controlables.
- Se debe realizar un entrenamiento atribucional para conseguir que el

alumno modifique estilos atribucionales perjudiciales.

- El alumno con atribución interna tiene mejor autoconcepto, mayor autoestima, mejor rendimiento, aspiraciones más elevadas, es más persistente. En resumen: rinde más.
- La causa más frecuente de fracaso escolar es la falta de esfuerzo, y la segunda, la falta de estrategias eficaces de aprendizaje, que son dos causas internas, estables y controlables.
- Un fracaso-suspenso atribuido a falta de inteligencia se percibe como más humillante (y por lo tanto más pernicioso para la propia estima) que si se atribuye a falta de esfuerzo. Por lo tanto, se convierte en una necesidad para algunos alumnos disruptivos dejar patente la falta de esfuerzo para evitar que los otros piensen que el fracaso se debe a una falta de capacidad.

El sujeto se siente menos indefenso cuando atribuye el problema a causas inestables (actitud, presión ambiental o mal comportamiento), por lo cual buscará este tipo de causas que le mantienen intacta la autoestima.

Tabla mensual de estudio

Un ejemplo de ejercicio de automotivación que el profesor puede proponer a sus alumnos es la tabla mensual de estudio (véase el [cuadro 32](#)), que consta de una planificación sencilla de las sesiones mensuales de estudio.

Cuadro 32. Tabla mensual de estudio

Hacer del estudio un hábito

- A continuación te presentamos un cuadro-horario mensual (con los días y las horas) para que anotes con cierta antelación cada día la hora de comienzo y final de tus sesiones de estudio.
- Procura empezar todos los días a la misma hora. Te costará cada vez menos.
- Colorea en rojo las horas que piensas dedicar al estudio. Colorea en negro las horas que realmente has dedicado al estudio. El objetivo es que todas las horas que colo-reas en rojo, acaben repasadas en negro, pues ello querrá decir que tienes fuerza de voluntad para cumplir los planes que te propones.
- Conviene que la mayoría de las sesiones sean semejantes y suficientes en duración, y que no haya ningún día sin estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														

- Revisa al final de cada semana la constancia de tus sesiones y el grado de cumplimiento de las horas programadas.
- Si no coincide lo programado con lo cumplido, pasa a detectar tus distractores para combatirlos:

Análisis de distractores

- Localiza en el cuadro anterior las casillas-horas coloreadas en rojo, pero que han quedado sin repasar en negro (horas previstas para estudio, pero no realizadas).
- Anota debajo qué actividad distractora te ha apartado del estudio y busca estrategias para evitar que te vuelva a distraer en el futuro (puedes recurrir a: anular, reducir o aplazar la actividad distractora).

Distractor	Estrategia para combatirlo

Atención

Los procesos atencionales son el centro del control del aula. (Rinne)

- **Qué hacer:**
 - Procurar captar y mantener la atención de los alumnos durante todo el tiempo.
 - Prestar atención a todos los alumnos equitativamente.
- **Por qué:**
 - Porque los procesos atencionales tiene una influencia considerable sobre el control y el rendimiento de los alumnos.
- **Cómo:**
 - Utilizando estrategias para captar y mantener la atención de los alumnos.
 - Prestando el profesor atención a cada alumno en la medida que la necesite.

Captar la atención

- **Qué hacer:**

- Captar la atención de todos los alumnos sin excepción.
- **Por qué:**
 - Porque conseguir un clima de atención generalizado es una condición previa imprescindible para empezar cualquier actividad escolar.
 - Porque la forma de iniciar la clase es a menudo decisiva, y condiciona todo lo que sucede a continuación.
 - Porque crea condiciones favorables al trabajo.
- **Cómo:**
 - Creando rutinas de inicio rápido.
 - Empezando con actividades incompatibles con la distracción.
 - No empezando sin la atención de todos.
 - Neutralizando distractores.
 - Eligiendo formas de distribución de mesas favorecedoras de la atención.
 - Cuidando la ubicación de los alumnos.
 - Iniciando la clase con actividades incompatibles con la distracción.

Crear rutinas de inicio rápido de la clase

Cada profesor va acostumbrando a sus alumnos a un modo de empezar la clase: unos son puntuales y otros no; algunos son diligentes y otros ralentizan el inicio de la clase con rituales que demoran el arranque de la tarea (pasar lista, hacer comentarios o realizar apartes...), lo que va conformando un estilo de inicio lento que, una vez consolidado, cuesta mucho de cambiar. Sabiendo esto, conviene planificar la forma de iniciar las clases y practicarla hasta hacer de ella un hábito... para el profesor y para los alumnos.

Es necesario habituarlos desde principios de curso a un inicio rápido, posponiendo las rutinas distractoras a otros momentos, y poniendo especial énfasis en cumplir y hacer cumplir todo lo referente a:

- Puntualidad del profesor y los alumnos.
- Preparación previa del material que se va a utilizar por parte del profesor y los alumnos.
- Consecución de un clima de atención generalizada como requisito para empezar.

Empezando con actividades incompatibles con la distracción

Una forma de acelerar la concentración y evitar el alargamiento de la distracción inter-clases es empezar con actividades incompatibles con la distracción, con lo que se evita tener que estar reclamando atención continuamente.

Algunos ejemplos son:

- Empezar con preguntas sobre lo tratado el día anterior.
- Requerir actividades prácticas de corta duración (copiar un enunciado, escribir el título de una pregunta, abrir el libro por la página...).
- Plantear problemas/interrogantes que provoquen la curiosidad y el interés.

No empezar sin la atención de todos

Hay que asegurar la atención concentrada de todos los alumnos sin excepción como requisito previo imprescindible: si se empieza permitiendo que algunos alumnos prosigan con sus distracciones, se estará transmitiendo implícitamente la idea de que se puede continuar charlando/estando distraído mientras el profesor se esfuerza denodadamente por arrancar. Si hay alumnos que siguen sin prestar atención, se puede:

- Advertir individualmente a los distraídos, llamándoles por su nombre y evitando en lo posible las advertencias generales, en las que nadie se da por aludido. Conviene que estas advertencias vayan a los focos de distracción, y a ser posible, a los líderes de dichos focos, desde una posición cercana.
- Callar hasta que callen (sólo se debe utilizar excepcionalmente y con precauciones, pues depende mucho del poder del profesor).
- Hacer preguntas sobre el día anterior precisamente a los alumnos distraídos.
- Desplazarse a la zona de distracción y mirar fijamente a algún distraído hasta que se ponga a trabajar.
- Hacer que ocurra algo importante en los primeros momentos de clase, como por ejemplo, preguntas/actividades calificables.

Neutralizar distractores

A pesar del uso de estrategias eficaces, siempre habrá alumnos que buscarán estímulos distractores que les permitan desconectar de la clase. Aunque cualquier estímulo les puede valer para dicho fin, y no se pueden controlar todos («basta con una mosca para distraerse»), sí conviene detectar rápidamente los principales elementos distractores para neutralizarlos. Entre ellos podemos destacar:

- Ubicación en las ventanas o cerca del pasillo.
- Ubicación en zonas de camuflaje (detrás de una columna, en las últimas filas...).
- Aglomeración de mesas en ciertas zonas de distracción (focos de tertulia).
- Mesas contiguas a los alumnos habitualmente perturbadores.
- Mesas llenas de material superfluo y potencialmente distractor.

Localizados los distractores, como condiciones favorecedoras de la

distracción que son, hay que neutralizarlos antes de que empiecen a dar problemas, y sólo permitirlos si los alumnos se comprometen a que no van a ser un obstáculo para el desarrollo de la clase.

Distribución de clase que favorezca la atención

La distribución de la clase debe estar al servicio de la atención, y no debe dejarse al albur de la presión interesada de los alumnos disruptivos. Cada tipo de distribución nos habla de lo que va a ocurrir en clase: si los pupitres están «inteligentemente desorganizados» por los alumnos, conformando un mar de obstáculos para el control, la movilidad del profesor y la atención, estaremos aceptando condiciones favorables a la distracción-disrupción, y no podremos quejarnos posteriormente de ello. Por el contrario, se estará favoreciendo el trabajo concentrado cuando los pupitres estén distribuidos de forma que se anulen barricadas y zonas de camuflaje.

En el caso de que los alumnos y las alumnas se opongan de manera tajante a la distribución propuesta por el profesor, se puede elegir entre estas dos soluciones:

- *Aceptar la distribución propuesta por ellos, pero condicionándola al grado de atención que se consiga con ella. Si el profesor percibe que la distribución pactada le provoca problemas de control y atención, debe pasar a implantar una distribución más propicia, argumentando que ya se les ha dado la opción de ganarse con trabajo y comportamiento la posibilidad de estar «a su manera».*
- *Ponerse de acuerdo con otros profesores para establecer una distribución común a varias materias. Aunque lo ideal es que todo el equipo docente adopte una misma distribución, basta con que la distribución común la acuerden tres o cuatro profesores para que las resistencias disminuyan.*

Cuidar la ubicación de los alumnos

La ubicación de cada alumno debe estar al servicio de su rendimiento y atención, no al servicio de la distracción. Parece que los alumnos poco capacitados rinden mejor si están situados cerca del profesor, mientras que no hay diferencias en los alumnos de capacidad superior. Además, conviene ubicar a los alumnos disruptivos y distraídos en las zonas de mayor control:

- Primeras filas.
- Pupitres centrales...

Mantenimiento de la atención

- **Qué hacer:**
 - Mantener la atención, procurando que el máximo de alumnos atiende el máximo de tiempo.
 - Combatir distractores.
- **Por qué:**
 - Porque los procesos atencionales tienen una influencia considerable en el clima de la clase, pues si se mejoran los índices de atención, mejora el rendimiento y disminuye significativamente la conflictividad.
- **Cómo:**
 - Incrementando la atención positiva y disminuyendo la negativa.
 - Reforzando diferencialmente la atención y la distracción.
 - Diversificando las corrientes atencionales.
 - Alternando modalidades de presentación de contenidos.
 - Cambiando la distribución de la clase, en función de las actividades.

- Vigilando el nivel atencional por tareas.
- Con la movilidad del profesor.
- Mediante la vigilancia activa de zonas-alumnos de riesgo.
- Mediante actividades variadas.
- Detectando indicios de distracción/fatiga y actuando en consecuencia.
- Aprovechando las mesetas para distender y recuperar la atención.

La importancia de mantener la atención

Si captar la atención es importante para conseguir el clima de concentración necesario para acometer tareas, mantenerla cobra una importancia mayor para lograr constancia en el trabajo. No obstante, la atención no puede mantenerse al mismo nivel durante todo el período lectivo, y que hay que asumir como normales ciertos altibajos derivados de la fatiga o el aburrimiento, aunque las dinámicas creadas por el profesor pueden minimizar estos efectos. Veamos algunas estrategias útiles para ello.

Incrementar la atención positiva y disminuir la negativa

Atención positiva es la que se le presta al alumno cuando lleva a cabo una conducta positiva, mientras la negativa es la que se le presta al realizar una conducta inapropiada.

La atención positiva se dispensa mediante el reconocimiento, agradecimiento o la aprobación, y tiene efectos benéficos para el autoconcepto académico del alumno.

La atención negativa se presta mediante reproches, advertencias o amenazas. Aunque en apariencia tiene carácter negativo, en realidad es a

menudo un refuerzo social positivo para el alumno, pues le va construyendo una aureola de líder carismático ante sus compañeros de referencia, que le mantiene alta su autoestima y capacidad de liderazgo.

Hay que ser por lo tanto generoso en atención positiva y parco en atención negativa, ya que, dispensar más atención negativa de la imprescindible fomenta conductas que en realidad querríamos inhibir. El protagonismo es un premio que debe ir asociado a conductas positivas y no a comportamientos perturbadores.

Refuerzo diferencial

Consiste en reforzar alternativas incompatibles con la conducta a extinguir. El agradecimiento por la atención prestada durante la clase (en vez del reproche por la falta de atención), el comentario sobre lo positivo de estar trabajando (en vez de centrarse en si los resultados son buenos o malos) o expresar a los alumnos la satisfacción por el buen desarrollo de la clase («hoy la clase ha ido muy bien»), son ejemplos de cómo facilitar la extinción de conductas no deseadas incentivando alternativas positivas.

Diversificar las corrientes atencionales

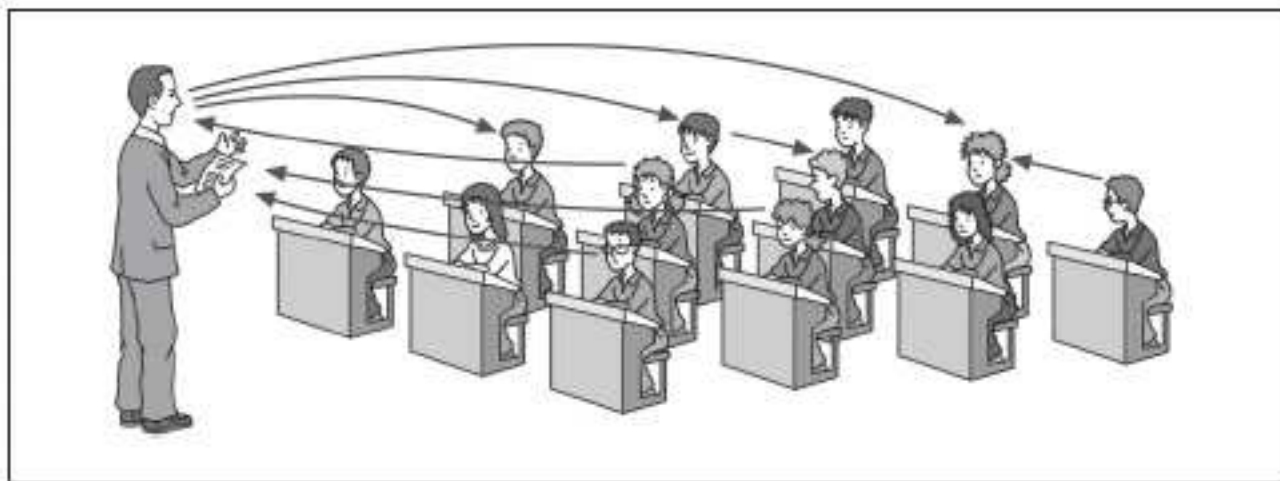
Una de las características de los procesos atencionales es su carácter direccional: el que atiende dirige una corriente de atención hacia el objetosujeto al que atiende. En el aula se dan fundamentalmente tres tipos de corrientes atencionales (véase la [imagen 3](#)):

- Atención de los alumnos al profesor o la tarea.
- Atención del profesor a los alumnos.
- Atención de los alumnos hacia elementos distractores.

La atención del alumno al profesor debería ser concentrada, mientras la del profesor a los alumnos debería ser distribuida equitativamente entre todos. Sin embargo, no es extraño ver justamente lo contrario: que el

profesor concentre su atención en unos pocos alumnos atentos, generalmente ubicados en las primeras filas, mientras otros alumnos dispersan su atención hacia múltiples estímulos distractores.

Imagen 3. Corrientes atencionales



El modo de conducir la clase determina el tipo de corrientes atencionales. Hay profesores que, al abusar de un único tipo de disposición espacial en el aula o permanecer inmóviles tras su mesa todos los días, generan corrientes atencionales monótonas durante todo el curso, con lo que aumentan la fatiga y propician la distracción. Las retransmisiones de espectáculos deportivos nos dan un ejemplo de cómo alternar con diferentes cámaras planos diversos con distancias diferentes y combinación de ángulos y perspectivas, lo que permite una atención sostenida y cómoda. Resultaría mucho más difícil mantener la atención hacia un espectáculo viéndolo siempre desde el mismo ángulo y la misma distancia. El curso escolar es un espectáculo que dura muchísimas horas y no deberíamos permitirnos retransmitirlo con una sola cámara y con un único plano.

La diversificación de las corrientes atencionales mediante el uso de una metodología variada se convierte en una necesidad de primer orden para «refrescar» la atención, retardar la fatiga y conseguir mayores «índices de audiencia».

Alternar diferentes modalidades de presentación de los contenidos

La monotonía es el mayor enemigo de la atención: lleva a la pronta fatiga y al aburrimiento. Para combatirla, conviene diversificar las formas de presentación de los contenidos, recurriendo a:

- Exposición oral del profesor.
- Exposiciones a cargo de alumnos.
- Lectura de textos, artículos de prensa, fragmentos de libros...
- Planteamiento de debates, interrogantes, problemas a resolver, dilemas...
- Proyecciones audiovisuales (películas, documentales, programas de televisión...).
- Presentaciones multimedia (PowerPoint, páginas web...).

Movilidad del profesor

La ubicación del profesor y los alumnos en el aula determina las corrientes atencionales en ella. Si el profesor permanece estático, refugiado tras su mesa todo el tiempo, se producen dos efectos nocivos tanto para el mantenimiento de la atención como para la prevención de conflictos:

- Excesiva lejanía del profesor respecto a ciertos alumnos situados estratégicamente en las últimas filas, lo que dificulta las ayudas a dichos alumnos y su control.
- Fatiga atencional en el alumno, al ver al profesor a la misma distancia y desde el mismo ángulo, y oír su voz de forma monótona durante todo el curso.

Conviene pues que el profesor dirija las actividades desde diferentes lugares del aula, pues ello le permitirá intervenir mediante gestos (un contacto en el hombro, un gesto, una mirada...) o mensajes en voz baja, con la consiguiente reducción de la atención negativa. La ubicación del

profesor a espaldas de los alumnos disruptivos, por ejemplo, da un vuelco a las corrientes atencionales habituales, al pasar a ser él el que controla visualmente y el que está fuera de la vigilancia de estos alumnos expertos en camuflaje.

Atención visual preferente

Consiste en dedicar una atención visual preferente a quien más se distrae o molesta. Partiendo del supuesto de que el profesor debe atender equitativamente a todos, lo que significa que ha de dedicar más atención a quien más la necesita, no es raro que se concentre la atención sólo en la pizarra o en unos pocos alumnos, quedando desatendidos los que sólo podrían integrarse en la dinámica de clase con una mayor dedicación y cercanía del profesor. La atención visual a todos y cada uno de los alumnos es un indicador de disponibilidad y ayuda, además de su utilidad para la prevención de distracciones y problemas de conducta.

Dedicar la explicación a...

Una variante de la estrategia anterior consiste en concentrar la atención, desde una posición cercana, en una persona o un foco de personas con altas probabilidades de perturbar la clase, dedicándole una atención visual exclusiva durante una explicación o un período prolongado de tiempo.

Actividad variada del alumno: el tiempo de alumnos en tareas (TAT)

Como se ha dicho en un apartado anterior, se mejoran los índices atencionales cuando las actividades propuestas son variadas, interesantes y útiles. La variedad de tareas propuestas al alumno y el porcentaje de tiempo que invierte en cada una de ellas pueden ser buenos indicadores de la diversidad o monotonía de una clase, así como del nivel de actividad de los alumnos. Una clase en la que sólo unas pocas tareas ocupan la mayor parte del tiempo (tomar apuntes, escuchar la explicación del profesor...)

nos indica pasividad, aburrimiento y fatiga en los alumnos. Este efecto nocivo se puede paliar conociendo cómo se distribuye el tiempo entre las diferentes tareas, para diversificarlas en la medida de lo posible. Para ello, puede servir la tabla de distribución del «tiempo del alumno en tareas» (TAT), que puede rellenar el profesor reflejando el tiempo que sus alumnos dedican a cada tipo de actividad (véase el [cuadro 33](#)). Se ofrece un ejemplo en el [cuadro 34](#) (en la página siguiente) a título meramente orientativo, pues cada materia tiene actividades específicas, por lo que no cabe una tabla extrapolable a todas las áreas y profesores.

Cuadro 33. TAT. Tiempo del alumno en tareas

Distribución del tiempo en tareas (TAT)					
M: mucho B: bastante R: regular P: poco N: nada	M	B	R	P	N

Cuadro 34. TAT. Tiempo de TAT

Distribución del tiempo en tareas (TAT)					
M: mucho B: bastante R: regular P: poco N: nada	M	B	R	P	N
Tomar apuntes.					
Atender a la explicación del profesor.					
Aclarar y consultar dudas.					
Debatir.					
Trabajar en pequeño grupo.					
Resolver problemas.					
Realizar ejercicios.					
Trabajar en parejas.					
Pedir ayuda al profesor.					
Consultar fuentes de información.					
Responder a preguntas del profesor.					
Resumir explicaciones del profesor o de compañeros.					
Exponer un trabajo.					
Leer.					
Escribir.					
Redactar.					
...					
...					

Una vez detectado el perfil de actividad de la clase (TAT), el profesor puede:

- Añadir actividades variadas, si la lista es corta.
- Añadir actividades que no aparecen en la tabla y que se considere que podrían ser amenas y útiles para conseguir los objetivos

perseguidos.

- Incrementar la frecuencia de las consideradas interesantes pero poco frecuentes.

Detectar indicios de distracción y/o fatiga: las mesetas

Hay que estar especialmente atentos a las señales que denotan distracción, tales como la mirada fija, la tensión corporal o los atisbos de inquietud, para anticipar futuras distracciones. La localización rápida de un foco de distracción permite al profesor desplazarse hacia allí de forma natural, dirigir la mirada o hacer algún gesto de advertencia que ataje problemas que puedan acentuarse si no se actúa a tiempo.

Moldeado

Es un plan de aproximaciones sucesivas a la conducta deseada. Si la distancia entre la conducta actual del alumno y la deseada es demasiado grande, con el moldeado 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 y perseverancia.

Principio de Premack (alternancia de actividades obligatorias y agradables)

Según Premack, cuando una tarea obligatoria y poco agradable (de baja probabilidad de aparición) va seguida de otra tarea agradable (de alta probabilidad de aparición), ésta refuerza a la primera, aumentando su probabilidad de aparición.

Este principio puede ser de gran utilidad en la programación de la secuenciación de actividades, por ejemplo para disponer, cuando la ordenación lógica de los contenidos lo permita, las actividades más agradables a continuación de las más áridas, previo anuncio de aquéllas, o

condicionándolas a la realización de las áridas («cuando hagamos..., haremos...»).

Mejorar el nivel atencional de la clase

Por nivel atencional se entiende el índice medio de atención que presta una clase a una determinada tarea escolar, y viene dado por el número de alumnos que atienden y el tiempo de atención prestado. De acuerdo con esta idea, en cada actividad se consigue un nivel atencional alto, medio o bajo, dependiendo de una serie de factores como la materia de que se trate, tipo de tarea, tipo de alumnado, metodología empleada, ubicación horaria de la clase, etc.

La ponderación del nivel atencional conseguido en cada tarea permite tomar decisiones, como:

- Aumentar la frecuencia de actividades de alto nivel atencional y disminuir las de bajo nivel atencional, si el tratamiento de los contenidos lo permite.
- Realizar una planificación semanal de las actividades, ubicando cada una de acuerdo con su nivel atencional. Así, se podría abordar una actividad de alto nivel atencional el día en que la clase se imparte a última hora, dejando otra actividad de bajo nivel atencional para el día en que la clase es a primeras horas.
- Utilizar las actividades de alto nivel atencional para reflotar la clase en momentos en que decaiga la atención por cansancio o aburrimiento generalizado.

Cómo hacerlo. Una forma sencilla de determinar el nivel atencional de cada actividad consiste en anotar, en una hoja similar a la que se expone como ejemplo en el [cuadro 35](#), las actividades más habituales en la clase, y valorar el nivel atencional que se suele conseguir con cada una de ellas. Una vez determinado el nivel de atención de cada actividad, se puede obtener un perfil atencional de tareas y, en función de éste, planificar las

actividades distribuyendo su frecuencia y ubicación de la forma más conveniente, e intentando convertir los contenidos a abordar en propuestas didácticas de alto nivel atencional.

Regular las mesetas

Las *mesetas* son aquellos períodos en los que el rendimiento sufre un bajón importante debido a la fatiga, el aburrimiento o la distracción. Se caracterizan por indicios generalizados de falta de atención, y suelen aparecer en la segunda mitad de la clase (aunque se puede adelantar su aparición en las últimas horas del día), en las transiciones entre actividades o cuando se alarga excesivamente una explicación oral. Dado que su aparición responde a causas físicas y psicológicas inexorables, es inútil intentar combatirlas y forzar la continuidad de la actividad, siendo preferible dejar paso a algunas actividades de meseta (5 minutos de informalidad y relajación), tales como:

Cuadro 35. Determinación del nivel atencional por tareas

Tarea	Atención alta	Atención media	Atención baja
Exposición del profesor.			
Presentación de un trabajo.			
Trabajo por parejas.			
Proyección de transparencias.			
Debate en gran grupo.			
Proyección de un documental.			
Lectura.			
...			

- Pasar lista.
- Hacer comentarios informales, anécdotas, bromas...
- Reflexionar sobre la marcha de la clase o de algunos alumnos.
- Dejar que hablen, hablar con ellos, conocerlos, escucharlos.
- Preparar un cambio a otra actividad de menor demanda atencional (transiciones).
- Conocer a los alumnos como personas: sus problemas, inquietudes, aficiones...

Esta concesión de minutos de relajación debe estar condicionada al compromiso de volver con rapidez a la tarea cuando lo indique el profesor.

Intercalar preguntas en las explicaciones

Intercalar preguntas en las explicaciones del profesor permite oxigenar la atención, además de trabajar otras competencias, como se ha visto en apartados anteriores. Algunos tipos de preguntas que se pueden utilizar son las siguientes:

- Resumir lo tratado el día anterior.
- Resumir un texto o un párrafo.
- Resumir una explicación del profesor.
- Resumir la intervención de otro alumno.
- Ampliar otra intervención.
- Sintetizar.
- Decir lo contrario.
- Ejemplificar.
- Parafrasear, repetir con otras palabras lo dicho por otra persona.
- Opinar sobre la intervención de un compañero.
- Derivar una pregunta de un alumno: que la conteste otro.

Las preguntas, para que sean eficaces tienen que cumplir ciertas condiciones:

- Respetar todas las intervenciones, sin permitir burlas ni desconsideraciones.
- Aprovechar las intervenciones para reforzar aspectos, ampliar, incorporar ideas nuevas...
- Promover las intervenciones de los alumnos más reticentes.
- Fomentar rutinas de petición de palabra y participación.
- Escuchar activamente (mirar, asentir, pedir aclaraciones, repetir alguna frase...).
- Tener tiempo. No tener prisa, ni miedo a romper el guión. Ante una pregunta de un alumno, detener la explicación y modificar el plan de clase si es preciso.
- Evitar monopolios, respetar los turnos de palabra, habituarles a que sepan escuchar (por ejemplo, haciéndoles repetir el argumento anterior antes de opinar ellos)...
- Mejor obtener respuestas correctas que parciales, y mejor parciales que ninguna. Para ello conviene:
 - Si la respuesta es correcta: confirmar, reconocer.
 - Si es parcialmente correcta: confirmar las partes correctas, resaltar lo positivo e insistir indagando hasta llegar a la respuesta completamente correcta.
 - Si es incorrecta: aclarar la incorrección sin criticar a la persona y plantear la pregunta de forma diferente.

Preguntar a los interruptores cuando están a punto de hablar

El profesor pregunta sistemáticamente a los interruptores habituales cada vez que intuye que están a punto de hablar o de realizar alguna acción inadecuada, de forma que inconscientemente acaben por asociar sus interrupciones con las preguntas del profesor, que pueden ser sobre el

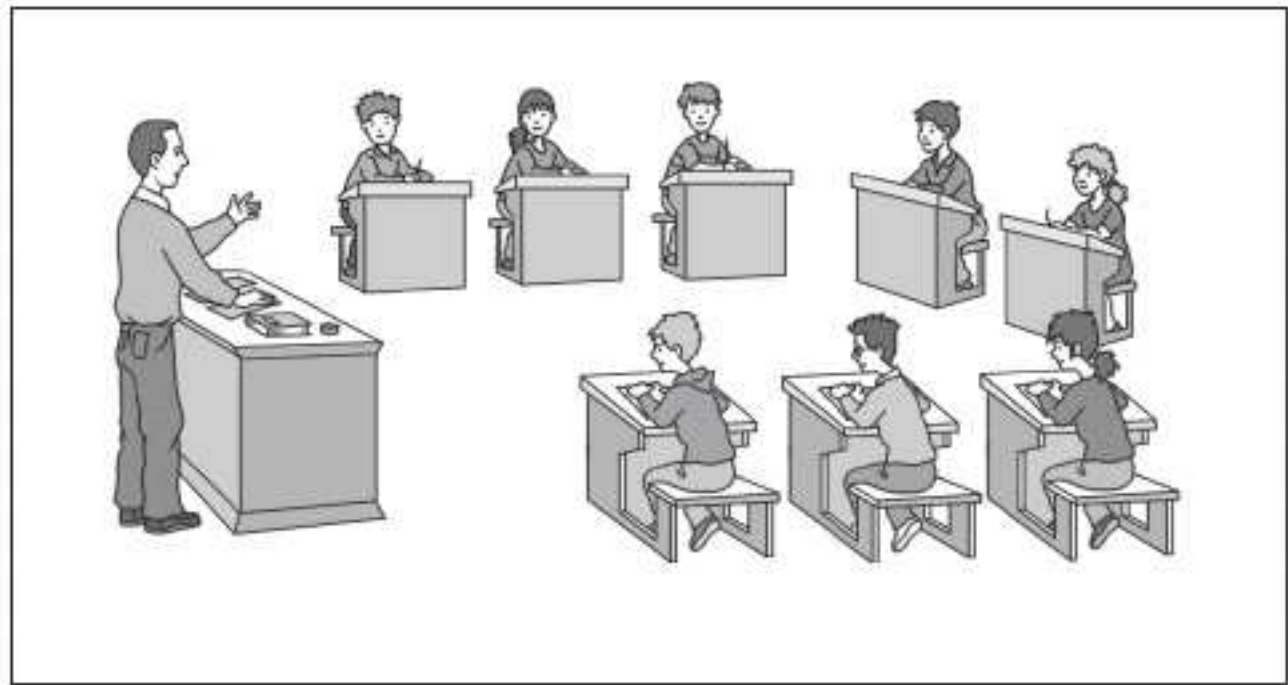
desarrollo de la clase o trabajos adicionales a realizar en ese momento.

Disposición en U

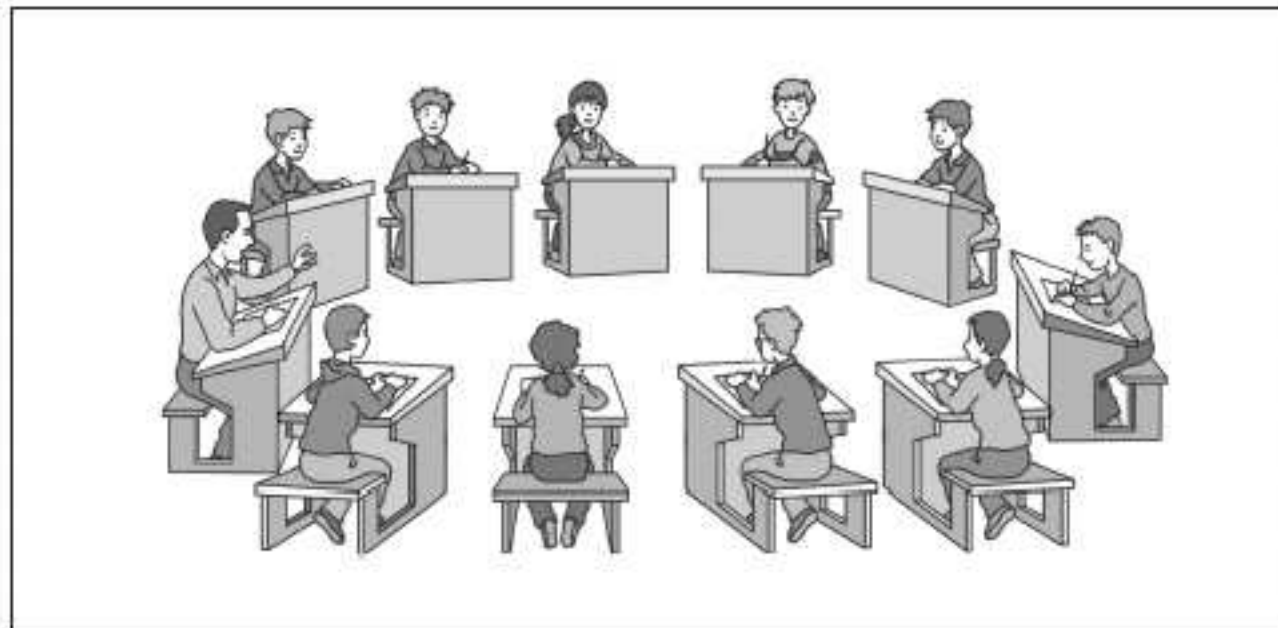
La disposición de los alumnos en U ([imagen 4](#)) suele ser útil para concentrar la atención, ya que:

- Permite controlar a todos los alumnos por igual.
- Elimina las zonas oscuras de la disposición tradicional.
- Permite al profesor distribuir su atención equitativamente entre todos los alumnos.
- Permite diversificar corrientes atencionales, facilitando la comunicación entre los alumnos en debates y otras actividades donde la participación del profesor no sea necesaria ni conveniente.

Imagen 4. Distribución en U



En otra variante de esta disposición el profesor se sienta intercalado entre los alumnos como uno más (distribución en O) ([imagen 5](#), en la página siguiente), o bien se puede mantener la distribución en U, pero invitando a algún alumno a dirigir/moderar la actividad desde el frontal del aula.



Disposición cambiante

El mantenimiento de una misma disposición espacial durante todo el curso favorece la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos, además de generar fatiga atencional. Para evitar estas dinámicas negativas, se pueden realizar ocasionalmente (no se puede estar todos los días moviendo muebles) cambios en la disposición del alumnado. Estos cambios pueden ser de varios tipos:

- *Uso de diferentes estructuras de clase.* Se cambia la disposición de la clase según el tipo de actividades que se vayan a realizar. Además de los efectos beneficiosos de cada tipo de disposición, los cambios en sí predisponen a atender más, pues cada cambio abre expectativas de que va a ocurrir algo novedoso. Algunos de disposición pueden ser:
 - Filas de dos mesas.
 - Filas de mesas individuales separadas.
 - Grupos de cuatro a seis mesas.
 - Mesas en U.
 - Distribución mixta: una fila de dos mesas en el centro y dos

filas de una mesa en los laterales.

- *Cambios de ubicación de un alumno.* Referidos a un alumno concreto, pueden suponer el cambio a una posición más cercana al profesor, el alejamiento de otro compañero perturbador, la unión con un compañero de influencia positiva, etc.
- *Cambios de ubicación de un subgrupo perturbador.* Se puede intervenir separando a todos los miembros del grupo, al líder o bien a algunos de sus miembros.
- *Ganarse el sitio.* El alumno/ subgrupo conserva su ubicación si se compromete a un cambio en su conducta o rendimiento y cumple dicho compromiso.
- *Solicitar al alumno que pida el cambio de ubicación.* Si, en vez de ordenar el profesor el cambio de ubicación, se sugiere al alumno que lo puede solicitar él «libremente» para evitar consecuencias punitivas, se aumenta la sensación de autonomía del alumno y, en consecuencia, la eficacia de la medida.

Disposición en parejas... controladas

La disposición por parejas es una alternativa interesante para emprender actividades individuales (ejercicios, lectura, trabajos...), estableciendo un sistema de ayudas entre compañeros que salve la heterogeneidad de niveles. Pero para que sea efectiva, se deben adoptar ciertas precauciones al formar las parejas: lo ideal es que el alumno tutor (que presta las ayudas) sea, en la medida de lo posible, un alumno APC según la taxonomía de roles de Bales (1970) —es decir, ascendente-de aceptación positiva-colaborador en las tareas—, o si no es posible, al menos que cumpla dos de los tres requisitos.

Se puede utilizar una distribución mixta en la que la mayoría de alumnos trabajan individualmente, pero se forman cuatro-cinco parejas integradas por alumnos-tutores APC que ayudan a alumnos-tutelados con necesidades de apoyo, siempre que éstos muestren un mínimo de

disposición favorable al trabajo.

Cuidar el final de clase

El final de la clase es un momento comprometido dado que a la fatiga se une la ansiedad por acabar, y la mente del alumno se va desplazando hacia lo que se va a hacer en el descanso interclases. En este momento estratégico, conviene:

- *Anunciar el final de la clase* («cinco minutos más y acabamos», «si me atendéis unos minutos, acabamos enseguida») y acabar puntualmente, pero exigiendo atención hasta el final, que puede ser pactado o simplemente avisado.
- *Resumir lo hecho durante la clase*. Las sinopsis al final de la clase permiten captar una visión de conjunto de la temática desarrollada, además de estructurar las actividades realizadas y servir de anuncio implícito del final cercano. Se puede complementar con la especificación del trabajo para casa y las instrucciones precisas para trabajar posteriormente lo aprendido.
- *Procurar cerrar todas las actividades iniciadas*. Es conveniente que se cierren todas las actividades abiertas, por lo que la planificación de la clase debe contemplar cierta holgura para que incluso los más lentos puedan acabar las tareas acometidas.
- *Dejar para el final actividades de poca abstracción*. Es más fácil mantener la atención al final de la clase si se dejan para entonces tareas que demanden poca concentración, tales como debates, actividades manipulativas o exposiciones a cargo de alumnos.
- *Acabar la clase de forma amistosa*. Las primeras y últimas impresiones de la clase quedan más marcadas en el alumno en forma de emociones agradables o desagradables, por lo que hay que procurar que el cierre de la clase sea amistoso y distendido, aunque haya habido problemas. El profesor debe transmitir sus sentimientos sobre cómo ha ido la clase, especialmente si ha ido bien o se ha

mejorado respecto a clases anteriores. Se puede complementar esta finalización distendida con valoraciones por parte de los alumnos («hoy ha ido mejor la clase; estoy contento. ¿Qué pensáis vosotros?»). En esta expresión de sentimientos se debe incluir el reconocimiento y agradecimiento por la atención prestada, especialmente a los que más les cuesta mantenerla.

El equipo docente

- **Qué hacer:**
 - Potenciar los ED como unidad de actuación.
 - Facilitar la comunicación entre profesores de un ED.
 - Unificar criterios de actuación entre los profesores de un mismo grupo/etapa.
- **Por qué:**
 - Porque la unión hace la fuerza.
 - Porque las actuaciones conjuntas aportan poder y coherencia.
 - Porque los alumnos conflictivos suelen actuar en equipo.
- **Cómo:**
 - Arbitrando medidas y estrategias tendentes a potenciar la coordinación y la comunicación entre profesores de un mismo ED.
 - Llevando un diario del ED que permita la comunicación entre sus miembros.
 - Aplicando criterios unificados al menos frente a las rutinas negativas más molestas y/o frecuentes.
 - Creando informalmente micro-ED como mal menor si no es posible el funcionamiento coordinado de un ED.
 - Buscando vías de inyección de poder a los profesores que

carecen de él y que no pueden de ningún modo con la clase o con algunos alumnos.

- Con reuniones del ED, si hay problemas generalizados en un grupo conflictivo.

El inexistente equipo docente (ED)

Un ED que actuara como tal debería intercambiar información, coordinarse, unificar criterios, aliarse, apoyarse mutuamente, adoptar medidas conjuntas... Pero en la práctica esto es casi imposible. Si hay un órgano de coordinación didáctica que necesitaría reunirse al menos semanalmente es el ED, pues tiene a diario temas que tratar y problemas que compartir. Sin embargo, no tiene asignado un espacio en el horario semanal para intercambiar opiniones y adoptar decisiones conjuntas, y aunque lo hubiera, sería inviable intentar coordinar a todos los ED mediante reuniones (hay profesores que tendrían que acudir a ocho reuniones semanales).

Y sin embargo, es necesario ponerse de acuerdo y comprometerse colectivamente en la aplicación de estrategias conjuntas, ya que numerosos fracasos en la gestión en la clase se explican por no entender que la batalla se libra a nivel colectivo y no individualmente. La unificación de criterios potencia las actuaciones de todos y cada uno de los miembros del ED, pero especialmente de los que tienen menor capacidad de control. Esto, que es obvio, resulta especialmente complicado de llevar a la práctica debido al excesivo número de profesores que imparten clases a cada grupo en secundaria, a las diferencias de talante personal y a la diversidad de estilos profesionales, pero, a pesar de los obstáculos estructurales existentes, es necesario hacer funcionar los ED a toda costa (si es necesario, ha de ser posible), para lo cual se pueden arbitrar algunas estrategias de coordinación, sencillas a la par que eficaces, que sirvan para superar los

déficits estructurales existentes:

- Compañero de apoyo.
- Diario del ED.
- Tabla actitudinal grupal.
- Reuniones del ED.

Con estas medidas se pretende superar tres defectos estructurales de los ED, especialmente en secundaria:

- Reducir el número de profesores que se han de poner de acuerdo.
- Reducir la temática.
- Micro-ED.

Micro-ED

Los ED, especialmente en secundaria, son excesivamente numerosos, lo que complica la adopción de medidas unificadas, pero la alternativa a esta dificultad no tiene por qué ser la actuación en solitario de cada profesor. Cabe una vía intermedia: los micro-ED. Son alianzas de algunos profesores de un mismo grupo que tienen problemas similares y una misma percepción de la situación, y que están dispuestos a adoptar estrategias conjuntas ante problemas comunes. Por ejemplo, pueden fijar límites conjuntamente, poniéndose de acuerdo en aplicar tolerancia cero a unas cuantas conductas y acordando aplicar las mismas consecuencias ante los incumplimientos. Otra utilidad es la posibilidad de hacer advertencias conjuntas a determinados alumnos perturbadores: no es lo mismo que un profesor advierta en solitario a un alumno apoyado por sus compañeros, que una advertencia conjunta realizada por varios profesores en privado a un alumno en solitario y fuera de su contexto.

El seguimiento conjunto de la marcha de la clase se puede llevar mediante el diario del ED o mediante conversaciones informales con cierta regularidad.

Compañero de apoyo

Es la ayuda puntual de un profesor con capacidad de control y recursos de gestión de la clase a otro compañero que no la tiene. Es la mínima expresión del micro-ED. El profesor asistente puede ser un directivo, el tutor u otro profesor con recursos y disposición a ayudar. Este apoyo permite inyectar poder a quien carece de él, y se puede llevar a cabo mediante de diferentes maneras:

- *Aporte de consejos o pautas que seguir.* Conviene ser realista y no aconsejar lo que nos funciona a nosotros, sino lo que le podría funcionar al compañero en apuros.
- *Unificar criterios de actuación o establecer alianzas.* Puede servir para ello una breve reunión de los dos profesores (el asistente y el asistido) con el grupo para indicarles una serie de pautas básicas de comportamiento que van a ser seguidas y evaluadas periódicamente por ambos de forma conjunta.
- *Intervención directa ante los alumnos del asistente* para conseguir un cambio de actitud del grupo con el otro profesor.

Diario del ED

Es un cuaderno-registro del grupo, ubicado en un lugar accesible (sala de profesores), donde cada profesor anota aquellas incidencias que considera relevantes y susceptibles de ser comunicadas a los otros profesores del grupo, referentes a la conducta y/o el rendimiento de los alumnos (véase el [cuadro 36](#), en la página siguiente). Permite la comunicación entre los profesores que imparten clase a un mismo grupo y la adopción rápida y eficaz de medidas conjuntas. Debe ser revisado por el tutor semanalmente, decidiendo si procede adoptar algún tipo de medidas en función del número y tipo de quejas existentes sobre cada alumno. Algunas medidas pueden ser:

- *Reunión de un micro-ED.* Cuando sólo son unos pocos los

profesores que tienen problemas de control con algunos alumnos o con la clase en general, basta con que el tutor les convoque a una breve reunión con el fin de acordar medidas conjuntas.

- *Reunión del ED*, si las quejas son generalizadas y están suscritas por la mayoría de profesores.
- *Entrevista del tutor/jefe de estudios con un profesor*, si sólo dicho profesor manifiesta problemas de control, para averiguar si se puede deber a un problema de incomunicación o incompatibilidad entre el profesor y los alumnos, y adoptar medidas correctoras.
- *Intercambio de información entre el tutor y el jefe de estudios*, para determinar conjuntamente (tutor y jefe de estudios) la conveniencia de adoptar medidas con algunos alumnos, en función de la reiteración o la gravedad de sus conductas, o bien de la falta de rendimiento.
- *Sanciones*, si la naturaleza de la incidencia aconseja una actuación rápida para evitar males mayores.

Cuadro 36. Diario del ED

Alumno	Incidencia	Profesor	Fecha

Resumen actitudinal grupal

Es una tabla-resumen semanal (véase el [cuadro 37](#)), ubicada en la sala de profesores (con un lápiz y una goma al lado), en la que cada profesor anota exclusivamente la actitud habitual de cada alumno en su clase, según

las siguientes abreviaturas:

Cuadro 37. Resumen actitudinal

Evaluación actitudinal del grupo												
Grupo:				Tutor/a:								
Mes:				Hoja n.º								
Alumnas/os	PLAS	CAS	SOC	MAT	FQ	BIO	ING	MÚS	EF	TEC	VAL	Observ.
Categorías												
MM	Muy mala actitud. No trabaja nunca y molesta siempre. No hace caso nunca al profesor.											
M	Mala actitud. Apenas trabaja, molesta a menudo y no suele hacer caso al profesor.											
R	Trabaja a veces. Actitud aceptable.											
B	Buena actitud. Se comporta y trabaja aceptablemente, independientemente de su rendimiento.											
BB	Excelente actitud. Se comporta y trabaja siempre, independientemente de su rendimiento.											
NT	Se comporta, pero no trabaja.											
↗	Está mejorando su actitud.											
↘	Está empeorando su actitud.											

El seguimiento se puede realizar del siguiente modo (véase el [cuadro 38](#)):

- Cuando el tutor detecta una actitud negativa generalizada de un

alumno en varias materias, mantiene una entrevista con el alumno y le emplaza a una mejora de la actitud mediante advertencias o compromisos.

- Si persiste en su actitud, se informa al jefe de estudios, para decidir la conveniencia de aplicarle alguna sanción o conseguir algún pacto si el alumno lo solicita sinceramente.
- Si la actitud es negativa sólo con algunos profesores, conviene que dichos profesores hablen conjuntamente con el alumno.
- Si hay algún profesor que no tiene problemas con ningún alumno, es un buen candidato para tutelar individualmente a los alumnos especialmente conflictivos o para mediar en ayuda de algún compañero en apuros, siempre que su disposición sea favorable.

Cuadro 38. Seguimiento de la casuística actitudinal

ACTUACIÓN DEL ED SEGÚN CASUÍSTICA

Situación	Actuación
Actitud negativa de un alumno con un profesor.	Ayuda/triangulación de otro profesor con recursos.
Actitud negativa de un alumno con varios profesores (pocos).	Creación de un micro-ED. Advertencias conjuntas en privado. Advertencia del equipo directivo.
Actitud negativa de un alumno con todos los profesores (o la mayoría).	Sanción, salvo que asuma un pacto ante algún directivo.
Actitud negativa de varios alumnos con un profesor.	Ayuda/triangulación de otro profesor con recursos. Creación de un micro-ED. Estrategias de inyección de poder de un directivo al profesor (nos vemos en una semana, borrado de quejas...).
Actitud negativa de varios alumnos	Micro-ED.

con varios profesores.	Advertencias conjuntas. Demandas conjuntas de los profesores al equipo directivo de medidas.
Actitud negativa de varios alumnos con todos los profesores (o la mayoría).	Reunión del ED, con presencia de directivos. Intervención del equipo directivo. Sanciones, salvo que pidan asumir compromisos.
Actitud negativa generalizada del grupo con algún profesor.	Asamblea grupal de un directivo y el tutor con el grupo para reconducir la situación y averiguar causas del conflicto. Entrevista de un directivo con el profesor para averiguar causas del conflicto.
Actitud negativa generalizada del grupo con todos los profesores (o la mayoría).	Reunión del ED previa preparación de este encuentro. Adopción de medidas de cambios de grupo de algunos alumnos, si fuera necesario. Sanciones.

Reunión del ED

Aunque no se puedan reunir todos los ED regularmente, por imposibilidad de tiempo, sí es necesario que algunos de ellos se reúnan puntualmente cuando se detectan problemas graves y generalizados de rendimiento y/o conducta en un grupo.

Dada la dificultad de celebrar reuniones por motivos logísticos, conviene evitar aquéllas destinadas a tratar problemas muy concretos, convocando sólo las que responden a una necesidad de la mayoría de los

profesores del ED.

La reunión del ED, según su planteamiento y desarrollo, puede ser provechosa o convertirse en un foco de discusiones y enfrentamientos, dejando los problemas sin resolver. Para que sea eficaz proponemos algunos aspectos que se deberían tener en cuenta:

Cuadro 39. Funciones del moderador de una reunión

EVITAR	PROCURAR
Desviaciones del tema. Monopolios e intervenciones extensas. Repeticiones. Críticas destructivas. Desviaciones del tema. Monopolios e intervenciones extensas. Repeticiones. Críticas destructivas. Silencios.	Regular los turnos de palabra. Resumir de vez en cuando. Concretar/aclarar de vez en cuando. Enumerar los acuerdos que se tomen. Hacer una sinopsis al final. Recordar los compromisos y la necesidad de cumplirlos.

- Tener claros los *objetivos* de la reunión (que deben ser pocos), y salir de ella misma con ellos cumplidos.
- Controlar rigurosamente 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 muy poco tiempo.
- 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 conjuntas de actuación).
- Existencia de un *moderador* que se ocupe especialmente de (véase el [cuadro 39](#)).

Las fases de una reunión, para optimizar su eficacia, son:

1. Introducción.
2. Delimitación del problema a abordar.
3. Intercambio de información.
4. Propuesta de soluciones, valoración y selección de éstas.

Algunas de estas fases pueden ser abordadas por separado por los miembros del ED con antelación, con el fin de acortar el tiempo de la reunión y centrar la problemática en la producción de propuestas. A continuación se propone un modelo de preparación de una reunión de un ED para tratar problemas de conducta y/o rendimiento (véase el [cuadro 40](#)).

Cuadro 40. Modelo de preparación de reuniones

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, y el ambiente general es negativo.
- Hay grupitos de alumnos que no dejan dar la clase.
- Hay algún alumno problemático que interfiere la marcha de la clase, y resta atención al resto de alumnos.

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 1: roles	Subgrupo 1: roles	Subgrupo 1: roles	Subgrupo 1: roles	Subgrupo 1: roles	Subgrupo 1: roles

Medidas que propones y grado de eficacia (puedes sugerir medidas que estás utilizando y que te van bien, u otras que crees que podrían funcionar)

Responsable	Medidas
Profesor	
Tutor	
Equipo docente	
Dirección/ Jefe E.	
Familia	
Otros:	
Observaciones: (datos reseñables que quieras destacar)	
.....	
.....	
.....	

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2003): *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Elda. CEFIRE Elda.
- ACKERMAN, J.M. (1976): *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela*. Madrid. Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona. Edebé.
- BALES, R.F. (1970): «Bales'Role Theory: An Attribution Theory Interpretation», en MORGAN, W.R. (1975): *Sociometry*, vol. 5138, núm. 4, pp. 429, 444.
- BROPHY, J.E. (1983): «Conceptualizing student motivation». *Educational Psychologist*, núm. 18.
- BURGUET, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- BURÓN, J. (1995): *Motivación y aprendizaje*. Bilbao. Mensajero.
- CASAMAYOR, G. (1988): *La disciplina a l'escola*. Barcelona. Graó.
- CASAMAYOR, G. y otros (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Graó.
- COLL, C. y otros (1999): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE de Barcelona-Horsori.
- CRESPO, M. (2002): *El estrés docente: estrategias para combatirlo*. Madrid. Santillana.
- CURWIN, R.L.; MENDLER, A.N. (1987): *La disciplina en clase*. Madrid. Narcea.
- DAVIS, G.A. (1989): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid.

La Muralla.

- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Narcea.
- FONTANA, D. (1989): *La disciplina en el aula*. Madrid. Santillana.
- FRENCH, J.; RAVEN, B. (1960): *The bases of social power*. Nueva York. Harper and Row.
- GORDON, T. (1979): *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México. Diana
- GOTZENS, C. (1997): *La disciplina escolar*. Barcelona. ICE de Barcelona-Horsori.
- RODRÍGUEZ, R. I.; LUCA DE TENA, C. (2001a): *Programa de disciplina en la ESO*. Málaga. Aljibe.
- (2001b): *Programa de motivación en la ESO*. Málaga. Aljibe.
- (2001c): *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Málaga. Aljibe.
- RUSSELL, B. (1938): *Power: a new social analysis*. Londres. George Allen & Unwin. (Trad. cast.: *El poder: un nuevo análisis social*. Barcelona. RBA, 2010.)
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.
- TORREGO, J.C. y otros (2006): *Modelo Integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona. Graó.
- VAELLO ORTS, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana. — (2005): *Habilidades sociales en el aula*. Madrid. Santillana.
- VALLÉS, A. (1988): *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy. Marfil.
- VALLÉS, A.; VALLÉS, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.
- VIÑAS, J. (1998): «Comunicación y participación en el centro y en el aula

para la resolución de conflictos», en CASAMAYOR, G. (coord.):
Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona. Graó.

VOLI, F. (2004): *Sentirse bien en el aula*. Madrid. PPC.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona. Graó.