

# La disciplina escolar

Propuesta de trabajo  
en el marco global  
del centro



Chris Watkins  
Patsy Wagner

Temas de educación  
Paidós




Ministerio de Educación y Ciencia

Chris Watkins  
Patsy Wagner

# La disciplina escolar

Propuesta de trabajo  
en el marco global  
del centro

 Ediciones Paidós  
Barcelona - Buenos Aires - México

 Ministerio de Educación y Ciencia

Título original: *School Discipline: a whole-school approach*  
 Publicado en inglés por Basil Blackwell Ltd., Oxford  
 Traducción de Fernando Inglés Bonilla  
 Cubierta de Ferran Cartes

1.<sup>a</sup> edición, 1991

© 1987 by Chris Watkins and Patsy Wagner, Oxford  
 © de la presente edición: Centro de Publicaciones  
 del Ministerio de Educación y Ciencia  
 Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y  
 Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,  
 Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona  
 Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.e.  
 y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.  
 Tirada: 3.000 ejemplares  
 ISBN: 84-7509-707-3

e-version, 2016 © Chris Watkins and Patsy Wagner

Introducción	11
¿Por qué otro libro sobre la disciplina escolar?	11
¿Cuál es la queja que se plantea en este libro?	11
¿Qué ofrece este libro?	12
¿Por qué un análisis en tres niveles?	13
¿Qué contiene cada capítulo?	13
Utilización del libro	15
¿Servirá este libro para cambiar algo?	15
1. Disciplina escolar: ¿A qué nos referimos?	17
Contenidos .	17
Una definición de disciplina.	18
Explicaciones que dan los profesores a los problemas de disciplina	22
Consideraciones de sexo y etnicidad .	35
Estudio de la opinión del profesorado sobre la indisciplina.	40
La perspectiva de este libro.	43
Resumen	46
Sugerencias para la discusión y la investigación	47
2. La perspectiva global del centro.	49
Contenidos .	49
La importancia de la escuela	50
La influencia de la escuela como un todo.	51
El clima escolar como elemento determinante de las diferencias entre los patrones de conducta de cada centro .	54
Los patrones de disciplina que se dan dentro de cada escuela.	57
Características del currículo y de las técnicas pedagógicas.	58

Características de la organización y dirección del centro	61	Influencia de la dirección tutorial	167
Características del profesorado	64	Resumen	173
Características de la escuela como sistema social	66	Sugerencias para la discusión y la investigación	173
«¿Por dónde empiezo en mi escuela?»	68	Bibliografía	177
Métodos de recogida de información sobre los patrones de conducta	69	Índice analítico	181
Resumen	73		
Sugerencias para la discusión y la investigación	73		
3. La perspectiva global del aula	75		
Contenidos	76		
Características de la situación del aula	76		
¿Adónde nos lleva esta perspectiva?	83		
¿Dónde queda aquí la disciplina?	84		
¿Se da de verdad en las aulas una conflictividad generalizada?	85		
La conflictividad de parte del grupo	89		
Identificación de los roles que desempeñan los alumnos en el grupo	93		
Cuestiones relativas a la dirección de la clase	109		
Seminarios sobre dirección de la clase	109		
Resumen	111		
Sugerencias para la discusión y la investigación	112		
4. La perspectiva global del individuo	115		
Contenidos	115		
Comprensión de la conducta de un alumno	116		
Reflexión diagnóstica sobre la conducta	121		
Organización de una reunión para tratar la conducta de un alumno	129		
Preparación de la reunión	129		
Clarificación de objetivos y facilitación de la reunión	130		
Conclusiones, estrategias y seguimiento	134		
Cuándo y cómo es importante conocer a la familia	136		
Resumen	144		
Sugerencias para la discusión y la investigación	145		
5. La contribución a largo plazo del sistema tutorial	147		
Contenidos	147		
Adopción de una perspectiva a más largo plazo	148		
La práctica de la acción tutorial	149		
Facilitar a los alumnos la comprensión de la escuela: actividades centradas en las normas	153		
1. Las normas en las organizaciones	155		
2. Las normas en la escuela: «Las normas del colegio»	157		
3. Descubrimiento de las distintas normas informales que cada profesor aplica en el aula	160		

### **¿Por qué otro libro sobre la disciplina escolar?**

Da la impresión de que cada mes aparecen dos nuevos libros sobre la disciplina en la escuela, lo que quizá sea indicativo del grado de interés que este tema suscita. Para nosotros, no obstante, muchas de estas propuestas son, por diversas razones, decepcionantes. Algunas las firman sociólogos cuyo interés se centra, sobre todo, en las explicaciones. y otras están escritas por profesores que pretenden solucionar problemas. Casi nunca hay un nexo de unión entre estas dos tendencias.

Con esta obra intentamos presentar, en tres niveles principales, algunas soluciones que puedan ser de utilidad para los profesores, así como estrategias prácticas derivadas de tales soluciones. Lo que pretendemos evitar con ello es dar explicaciones simples, únicas o sensacionales a un tema que tiene múltiples facetas y que se manifiesta bajo formas también múltiples dentro de un ámbito tan complejo como es la escuela.

### **¿Cuál es la queja que se plantea en este libro?**

El primer motivo de queja es que muchas de las explicaciones que se dan a los problemas de disciplina sugieren, muy a la ligera, que la causa de tales problemas está en cierto modo en el alumno, en su familia o en la educación que han recibido. La principal consecuencia de este enfoque es que se dejan de lado otras facetas u otras posibles causas del problema, y más concretamente las asociadas con el contexto escolar. Lo que así se consigue es desvincular del problema a los propios profesores, al tiempo que se les niega (sin quererlo) cualquier posibilidad de actuar sobre él. Para nosotros, esta tendencia a consi-

derar a los alumnos como la única causa del problema es un reflejo de la poca atención que se les ha prestado a otros patrones más amplios que se dan en las conductas objeto de estudio.

La segunda queja va referida al sistema tutorial' de la escuela. Son demasiados los centros en que la acción tutorial se ha convertido en un sistema improductivo cuya única función parece consistir en ocuparse de los casos concretos de indisciplina que se produzcan. Para nosotros esto puede hacer fracasar al sistema tutorial (véase también HAMBLIN, 1986): es éste un sistema represivo a corto plazo que distorsiona el auténtico papel del equipo tutorial y el de otros miembros de la comunidad educativa y que, además, da poco valor al desarrollo personal, intelectual y social de los alumnos, asunto éste que compete a todos los profesores y que en principio debería ser potenciado por el sistema tutorial. Pensamos, igualmente, que no hay una sola causa ni un único culpable de este estado de cosas, sino que tiene su origen en el equipo tutorial y en el sistema escolar en su conjunto.

### ¿Qué ofrece este libro?

Para los profesores supone una oportunidad de reflexionar sobre las múltiples causas de la conducta y sobre la relación que existe entre ellas, de tal manera que puedan sentirse autorizados a actuar de forma realista (y no de forma manipuladora) sobre todo aquello que sea de interés para su escuela. y al equipo tutorial, con su privilegiada visión de la conducta del alumnado, le ofrece estrategias prácticas para clarificar las situaciones conflictivas y diseñar los cambios más convenientes. Los autores de este libro están convencidos de que son muchos los beneficios que puede reportar un sistema tutorial apropiado y hacen las propuestas que creen más eficaces al respecto.

Esta obra no ofrece simples remedios o recetas que podrían aplicarse a cualquier centro docente, sino que sugiere instrumentos prácticos que ayuden a nuestros colegas de las escuelas a desarrollar las soluciones que mejor se adapten a sus propios centros. Se ofrecen métodos con los que podrán conseguir la

1. Adoptamos aquí, y en lo sucesivo, los términos «sistema tutorial, .. acción tutorial, «equipo tutorial» y otros derivados como traducción del inglés «pastoral care system», «pastoral team», etcétera. Es ésta una figura que no tiene una correspondencia exacta en el sistema educativo español, donde sus funciones están repartidas entre los tutores, los educadores, los cuidadores y, donde los hay, los prefectos de disciplina. En el Reino Unido, el equipo tutorial está compuesto por profesionales que se ocupan tanto del bienestar social y personal de los alumnos como de aspectos relacionados con la disciplina. En aquellos casos en que un grupo de alumnos convive en una casa dependiente del centro al que pertenece, al frente de cada una de estas casas hay una persona encargada de su buen funcionamiento, coordinación y organización; estas personas no realizan tareas docentes, pero participan en las reuniones del consejo pedagógico o junta de evaluación del centro. [T]

información que precisen, y se potencia el debate sobre estos temas dentro del propio marco escolar.

En nuestro trabajo con los profesores hemos observado que a muchos de ellos no les satisfacen los modelos simplistas de comprensión de la conducta y otras teorías, también muy simples, que suelen exponerse respecto a sus causas. Las ideas y estrategias que se proponen en este libro han tenido una respuesta muy receptiva por parte de los profesores con los que hemos trabajado.

### ¿Por qué un análisis en tres niveles?

Una de las formas más rápidas de oscurecer un debate sobre la disciplina es confundir el «nivel» al que pertenecen los distintos aspectos que se estén tratando. Por ejemplo, al intentar comprender la conducta de Diana será útil considerar ciertos aspectos referidos a ella misma y a su contexto social (es decir, considerar al individuo globalmente), pero no resultará tan útil utilizar una explicación como «las escuelas fomentan ese tipo de conducta» (una hipótesis global sobre la escuela en general). Del mismo modo, al intentar comprender los patrones de conducta de un curso concreto, por ejemplo, puede ser útil considerar ciertos aspectos de la situación y la evolución que ese grupo ha tenido dentro de la organización escolar, pero ya no será tan útil proponer una explicación como «son un hatajo de vagos. (nivel individual de hipótesis). Es necesario determinar de qué nivel del fenómeno estamos hablando, y buscar nuestras explicaciones dentro de ese nivel. Esto nos ayudará a encontrar explicaciones válidas, y nos ayudará también a ver que explicaciones que en un principio parecían incompatibles en realidad no lo son tanto una vez que se ha clarificado a qué nivel pertenecen.

Hemos elegido tres niveles principales que se dan en cualquier escuela: el nivel de la escuela en su conjunto, el nivel del aula y el nivel individual.

### ¿Qué contiene cada capítulo?

1. El capítulo 1 examina las distintas formas de percibir y explicar la disciplina escolar, especialmente la forma en que los profesores la perciben y la explican. Presentamos también aquí la perspectiva que se adopta en este libro, una perspectiva que parte de la comprensión de la conducta en su contexto y que presta particular atención a aquellos aspectos internos de la escuela sobre los que los profesores pueden ejercer alguna influencia.

2. El capítulo 2 se centra en los patrones de conducta propios de la escuela considerada en su conjunto. Las diferencias entre las escuelas se tratan aquí desde la perspectiva del clima informal que prevalece en cada una de ellas. En cuanto a las diferencias que se dan dentro de cada escuela, se discuten

aspectos como el currículo, los métodos de enseñanza, la organización, la dirección, los sistemas de apoyo y la coherencia global. Se sugieren aquí estrategias para identificar los aspectos que merecen atención en cualquier escuela, estrategias éstas que se basan en un seguimiento de los casos conflictivos.

3. El capítulo 3 trata del grupo y de sus rasgos característicos. Se sugieren aquí estrategias para enfrentarse a los conflictos que pueden surgir dentro de toda una clase o de un grupo de alumnos pertenecientes a ella, al tiempo que se esboza un esquema para comprender los roles de los alumnos. También se analizan las estrategias que utilizan los profesores para dirigir el grupo, y se discuten algunas de las posibles formas de realizar cambios positivos en la dinámica de la clase.

4. El capítulo 4 se centra en el alumno como individuo y en su conducta en diversas situaciones. Se propone una ficha para recoger las distintas opiniones de los profesores sobre un alumno concreto, y para llevar a cabo reuniones de discusión de las que se puedan derivar estrategias productivas. Se detallan y se explican también aquí aquellos casos concretos en que es conveniente disponer de información sobre la familia.

5. El capítulo 5 abunda en la discusión del papel que desempeña el sistema tutorial en lo tocante a la disciplina escolar. A la larga, es conveniente que el currículo tutorial preste atención a la conducta en la escuela, y se sugieren actividades que se centran en las opiniones que los alumnos tienen de las reglas que rigen en la escuela en general y en el aula. Se discuten también en este capítulo las líneas de acción tutorial a largo plazo, prestando especial atención a la corrección de las distorsiones que suelen darse en los roles de tutor del grupo y de jefe de equipo. También se pone de relieve, brevemente, la necesidad de realizar un análisis del funcionamiento de la escuela que permita corregir las deficiencias que se observen.

En algunos capítulos hay estudios de casos que nosotros mismos hemos trabajado, y hay también ejemplos con los que se puede practicar. Cada capítulo termina con sugerencias para la discusión en grupo o para la investigación dentro del centro escolar.

Hemos intentado usar un lenguaje accesible. Algunos colegas nos han comentado que la terminología empleada era demasiado específica de nuestro sistema educativo, como *pastoral care*, *head of house*, etcétera. Esperamos que esto no constituya un problema insalvable para los lectores de otros países, y esperamos también que el capítulo 5 arroje algo de luz sobre los sistemas tutoriales de los centros británicos de enseñanza secundaria.

## Utilización del libro

Con el orden en que se han dispuesto los capítulos pretendemos no centrarnos ya desde el mismo comienzo en los individuos. Para ello, antes de hablar de los alumnos analizamos el contexto de la escuela y el del aula, y esto después de considerar el significado y la explicación de la indisciplina.

Esperamos que la inclusión de una detallada tabla de contenidos al principio de cada capítulo y de un resumen al final facilite su comprensión.

## ¿Servirá este libro para cambiar algo?

Por sí solo no, pero esperamos que influya positivamente en quienes lo lean. Esperamos que cada lector encuentre en él alguna perspectiva nueva que le resulte útil y que lo impulse a cambiar algo. Esperamos también que haya lectores que tomen la iniciativa y que se pongan en contacto con otros profesores de su escuela para abordar el tema de los problemas de disciplina. Normalmente, en nuestras escuelas estos temas no se someten a un debate estructurado, pero confiamos en que las sugerencias que se dan en cada capítulo para la discusión y la investigación en grupo lleguen a usarse y a adaptarse de forma creativa en ese proceso. Más aun, esperamos que temas como los conflictos entre el alumnado, la organización del grupo y la comprensión de la conducta de los alumnos se incluyan en los programas de formación del profesorado de los centros a los que pertenezcan los lectores de esta obra así como en el programa de acción tutorial.

Para nosotros escribir este libro ha supuesto un reto por cuanto hemos tenido que reunir en un todo coherente nuestras ideas sobre el tema que nos ocupa, y ha sido éste un reto que nos ha resultado gratificante. Aunque escribir no siempre nos resulta fácil, esta vez, quizá deliberadamente, hemos disfrutado haciéndolo. Esperamos que también nuestros lectores disfruten.

CHRIS WATKINS - PATSY WAGNER  
Londres  
Enero de 1987

\* Véase nota 1.

¿Una definición de disciplina?	18
Diversas definiciones	19
Una conducta que genera conflictos	21
Explicaciones que dan los profesores a los problemas de disciplina	22
«Es que son así»	23
«No son demasiado listos, no pueden con el trabajo»	27
«Son sólo unos cuantos»	28
«Es la edad»	29
«Estamos en un barrio conflictivo»	31
Consideraciones de sexo y etnicidad	35
Estudio de la opinión del profesorado sobre la indisciplina	40
Las explicaciones de los alumnos	42
La perspectiva de este libro	43
Resumen	46
Sugerencias para la discusión y la investigación	47

### Contenidos

El objetivo del presente capítulo es establecer y analizar algunas de las cuestiones derivadas de las distintas concepciones sobre la disciplina escolar. Cree-



mos que es importante reconocer desde el principio que entre los profesores, quizá también entre los alumnos, y entre los investigadores, hay diversos puntos de vista sobre este tema, y también es importante reconocer que esta situación no es nueva.

En los principales apartados de este capítulo vamos a analizar algunas de las formas más frecuentes de explicar la indisciplina dentro de los colegios. Se exponen aquí las conclusiones de algunas investigaciones sobre el tema y se evalúa igualmente lo acertado o no de ellas. También prestaremos atención a diversos aspectos relacionados con las diferencias entre clases, entre sexos y entre grupos de distinto origen racial.

Esto va a contribuir a la exposición de la perspectiva con que abordaremos el tema a lo largo del libro, una perspectiva que se centra en las escuelas, en la influencia que los profesores tienen en las escuelas y en lo que los profesores pueden aportar de positivo en el área de la disciplina escolar. En toda la obra, nuestra perspectiva confiere gran importancia a la comprensión de la conducta en su propio contexto.

Este capítulo analiza, pues, cómo se manifiestan en la práctica, tanto en la escuela como en otros ámbitos, las distintas teorías sobre el tema, y delimita también el enfoque teórico de sus autores. En una primera lectura, el lector que se vea apremiado de tiempo puede empezar por los capítulos finales del libro, pero en última instancia la adecuación y la realización de nuestras propuestas prácticas se basa en la adecuación de nuestras ideas.

## ¿Una definición de disciplina?

No podemos, y tampoco consideramos conveniente, dar una única definición de la expresión «disciplina escolar», pues con ello privaríamos al tema que nos ocupa de una de las implicaciones que más importancia tiene dentro de la escuela, y es el hecho de que incluso dentro de cada claustro de profesores hay diversas concepciones de éste. No es esto algo de lo que nos vayamos a lamentar, pues, hasta cierto punto, pensamos que no podía ser de otra manera y, aunque creemos que hay deficiencias en muchos de los puntos de vista existentes (algunos de los cuales se van a analizar en este capítulo), para nosotros la mejor solución no es que cada autor imponga su personal visión sobre el asunto. (Idéntica opinión tenemos sobre los que pretenden formular una definición única de la «función tutorial» o incluso de la «educación». Cualquier definición :1 la que se llegase o sería parcial, o sería tan general que no tendría más validez que la que al respecto pudiésemos encontrar en un diccionario.)

La diversidad de connotaciones que implica la expresión «disciplina escolar» es, pues, de primordial importancia. Como autores de esta obra, nos preocupaba que algunas de las connotaciones de esta expresión que para nosotros son

más estériles (por ejemplo las asociadas con la idiosincrasia militar) pudiesen infiltrarse en el título de la obra y que, debido a ellas, nuestra idea básica no llegase a algunas personas que en principio podrían estar interesadas y a las que, sin embargo, el título pudiese producir cierto rechazo. Pero nos resultó imposible encontrar otro que se refiriese con mayor precisión a este tema, y finalmente tuvimos que aceptar que quien lea la obra lo hará porque previamente haya conseguido librarse de tales asociaciones y habrá sido capaz de adivinar lo que se oculta tras el título.

Pero, al reconocer la diversidad que existe entre los profesores, ¿tenemos que concluir forzosamente que tal diversidad es inevitable? ¿No sería una señal de progreso conseguir que los profesores de cada centro se pusiesen a trabajar juntos y consiguiesen llegar a una definición común de lo que es la disciplina y de lo que es la indisciplina? Nuestra respuesta es, hasta cierto punto, afirmativa. Si el profesorado de un centro se muestra dividido en sus opiniones sobre esta cuestión, puede que sea importante, para el centro y para sus miembros, aumentar el grado de cohesión, lo que puede conseguirse mejorando la capacidad de comunicación de esta colectividad a través de discusiones sobre el tema. (Que esto sea provechoso o no depende en último extremo de otros aspectos de la organización: véase capítulo 2). Esto, no obstante, no significa que se haya llegado a un consenso sobre qué acciones de los alumnos se han de considerar faltas de disciplina y cuáles no. Eso sería llegar demasiado lejos. No es realista pensar que se vaya a dar un consenso de este tipo, ya que ello pasa por alto otro aspecto de la diversidad como es el que, incluso para cada profesor, una determinada acción de un alumno puede considerarse o no como infracción dependiendo de una serie de factores como el momento, el lugar, las personas ante las que dicha acción se produzca y las características personales del propio sujeto. Es, pues, poco realista pensar que se puede llegar a tal grado de consenso (aun cuando las discusiones sobre este tema pueden desembocar en valiosas conclusiones al respecto), y para algunos colectivos su propio grado de divergencia sobre el asunto puede constituir una gran dificultad. Nosotros pretendemos, a un mismo tiempo, fomentar entre los profesores un acuerdo lo más amplio posible sobre el plan de trabajo a seguir y ponerlo en práctica; en el resto del libro, nuestro plan de acción viene marcado por este objetivo.

Proponemos a continuación algunos ejemplos sobre cómo la conducta de un alumno se puede considerar infracción o no dependiendo de diversos factores:

- *Dependiendo del momento en que tenga lugar la acción.* Normalmente, lo que Steve haga durante la semana se valorará en la escuela de forma distinta a como se valoraría si lo hace durante el fin de semana, y esta valoración también variará según el profesor que lo observe y según su carga horaria sea mayor o menor. Igualmente, las escuelas a veces vigilan más el cuidado del material por parte de los alumnos que el interés que pongan en la realización de los deberes, o la asistencia a clase que el uniforme. El que en un

momento determinado haya más o menos infractores es un simple reflejo de la política que se siga en ese momento. Nuestras definiciones sobre lo que es una falta de disciplina varían también en función de cada momento histórico. Un ejemplo «oficial» es que en 1944 en Inglaterra y Gales no había alumnos inadaptados, y hacia 1960 había 1742. Sin embargo, la categoría de inadaptación no se introdujo hasta 1945. (La explicación del aumento a 13 000 en 1975 no está tan clara.)

- *Dependiendo del lugar.* Lo que Mary haga puertas afuera del colegio se percibirá de forma distinta que si lo hace dentro, aunque algunas escuelas todavía se enfrentan al dilema de si esto debe ser así. El que Mary cante en el colegio tendrá una consideración distinta según que el lugar elegido para ello sea la clase de arte, la de música o el despacho del director. Si comparamos distintos centros, lo que a un alumno se le tolera en uno de ellos puede ser absolutamente inaceptable en otro.

- *Dependiendo de las personas ante las que realice la acción.* Probablemente, si Nigel critica a uno de sus profesores mientras está hablando con su tutor por un problema de conducta, tal crítica se valorará de forma distinta a como se valoraría si esa misma crítica la hiciese mientras el tutor está dando clase en el aula. Cuando en un centro se recibe una inspección o una determinada visita, las normas habituales suelen verse reforzadas por otras adicionales o más estrictas. La conducta recibe un tratamiento distinto en estas ocasiones en que una determinada acción puede tener una proyección hacia el exterior.

- *Dependiendo de las características personales del alumno.* Linda tiene fama de molestar durante la clase: su conducta puede recibir una consideración distinta a la que reciba otro compañero suyo que no tenga la misma reputación. Del mismo modo, la falta de asistencia de un alumno de primero no se valora igual que la de uno de quinto. Una pelea provocada por Denise quizá sea más grave que otra provocada por Denis. El que un alumno discuta con un profesor puede que no siempre tenga la misma importancia, quizá dependiendo de que el alumno en cuestión sea hijo de un abogado o de un albañil. De John se dice que siempre va gritando y alborotando por los pasillos, pero a Joel, que es de ascendencia afrocaribeña, se lo toman de otra forma.

- *Dependiendo de quién sea el afectado.* No es lo mismo si Andrew le quita una regla a un compañero de cuarto que si se la quita a un alumno de primero. Ann va dando empujones por el pasillo cuando más gente hay: cuando se lo hace a un compañero sin ningún problema físico, esto no pasa de ser una «gracia», pero no es lo mismo cuando se lo hace a Maria, que va en silla de ruedas.

Podríamos poner muchos más ejemplos, pero esperamos que la cuestión haya quedado lo suficientemente clara con lo que acabamos de citar. El que la acción de un alumno se vea como una «falta de disciplina» o no dependerá de quién

la realice, de dónde, cuándo, por qué, a quién, delante de quién, etc. No queremos decir con esto que tal variedad sea mala por injusta. Antes bien, reconocemos que en la percepción de la conducta se mezclan complejos juicios pluridimensionales, y que no basta con una definición unívoca de la indisciplina. Aún más, admitimos que en estos juicios sobre la conducta pueden habitar amplias consideraciones históricas, institucionales y sociales (edad, clase, sexo, raza). Quizás a la «justicia» sólo se llega a través de un proceso de público escrutinio de tales juicios y no persiguiendo su uniformidad.

Los anteriores ejemplos ilustran también la gran importancia de la persona que juzga una conducta como aceptable o no aceptable. Los juicios de los profesores no siempre son uniformes, y ello es porque el mecanismo clave en este proceso es el decidir cuál es el motivo o la finalidad de una conducta determinada: «Jo se comporta así porque ... », «Jo actúa así para ... ». En la investigación realizada por STEED, LAWRENCE Y YOUNG (1983), se prueba que los profesores tendían a dar más importancia a un incidente si percibían que no era ésta la primera vez que el alumno en cuestión se veía implicado en una acción similar, o si percibían que el alumno actuaba deliberada o intencionadamente y quizá con malicia. La otra cara de la moneda es que a veces los profesores perciben y explican una determinada conducta quitando importancia a las acciones de los alumnos: «Martín no puede evitarlo; es su familia ... », «Martina no es así; se deja llevar por los otros.» En todos estos casos se puede ver la trascendencia de las explicaciones que los profesores dan de la conducta de los alumnos y de la razón por la que éstos actúan de una determinada manera. Analizaremos estas explicaciones en el próximo apartado de este capítulo.

Para finalizar este apartado sobre la definición de disciplina, lo anteriormente dicho explica en cierto modo la existencia de definiciones aparentemente circulares que, no obstante, a veces son útiles. Por ejemplo, LAWRENCE, STEED Y YOUNG (1977) definen la conducta conflictiva como aquella que «influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar». Conducta conflictiva es aquella que genera conflictos. Estas definiciones aparentemente circulares tienen la ventaja, para lo que a nosotros nos interesa, de que reconocen el decisivo papel que desempeña el contexto en la formulación de juicios sobre lo que es o no inaceptable, y no niegan la relatividad que, como apuntábamos antes, se da en tales juicios. Estas definiciones no pretenden ser una lista de las conductas que suelen catalogarse como conflictivas. En otros campos relacionados con el que nos ocupa también se dan definiciones circulares, por ejemplo en el de los niños con necesidades educativas especiales. La definición que se da en la Ley de 1981 afirma, en esencia, que los niños que tienen necesidades educativas especiales son aquellos cuyas necesidades educativas no se pueden satisfacer sin recursos especiales. En el mismo sentido la COMISIÓN UNDERWOOD (1955) definía al niño inadaptable como aquel «cuya conducta tiene un efecto negativo sobre él mismo o sobre sus compañeros, sin que esto pueda ser remediado con la sola ayuda de sus

padres, de sus profesores y de otros adultos que están en continuo contacto con él». (Dejamos sin responder la pregunta de si estas definiciones de tipo circular son las más adecuadas para los documentos oficiales y para la posterior dotación de recursos.)

El hecho de que no se pueda lograr un consenso pleno no significa que los profesores sean excesivamente idiosincrásicos a la hora de formular juicios pues, aunque es verdad que, según la ocasión, cada profesor puede tachar la conducta de un alumno de inaceptable, indisciplinada, conflictiva o de rechazo, lo cierto es que existe un cierto consenso de trabajo en cuanto a los temas que les preocupan y en cuanto al tipo de incidentes conflictivos. Estudios como los de BIRD y otros (1980), LAWRENCE y otros (1977, 1981) demuestran que hay descripciones como las de «rechazo» (es decir, negativa a recibir enseñanza, a obedecer, a trabajar, o a aceptar la autoridad), el hablar en clase y la «conducta agresiva» que representan más de la mitad de los casos de conflicto. Esto suscita una interesante reflexión sobre las aulas y las escuelas tal como las conocemos y sobre nuestros adolescentes. Los incidentes que se pueden describir como «ser mal hablado», «ser insolente», «ser poco diligente», «llegar tarde» y «tirar cosas» elevan la proporción de casos de mala conducta a un 90 %. Evidentemente, las conductas de este tipo pueden a veces interferir, de una forma u otra, con ciertos aspectos de la vida escolar, y constituyen la mayor parte de lo que se engloba bajo el enunciado de «disciplina escolar». Pero, como hemos visto, hay casos en que este tipo de conductas no acarrea conflicto alguno, con lo que no sería necesario actuar sobre ellas, sino analizar las causas de tales incidentes y sus posibles explicaciones, especialmente las que dan los más interesados en el tema, los profesores.

### Explicaciones que dan los profesores a los problemas de disciplina

Hay un hecho que en cierto modo está íntimamente relacionado con la percepción de un acto como conflictivo, y es el de determinar la razón por la que el sujeto realiza dicho acto y la explicación que se da de por qué se ha producido. Cuando se investiga un problema de disciplina en una escuela, conviene analizar primero los tipos de explicaciones que se dan en este centro, cuáles se suelen utilizar, etc. Cualquiera que se interese por procesos de esta naturaleza se enfrentará de inmediato a este tipo de explicaciones y, probablemente, una vez que las haya analizado se encontrará en mejor disposición de abordarlas.

Las explicaciones de los profesores se ven afectadas por toda una serie de influencias. Posiblemente, cualquier explicación individual de un profesor reflejará aspectos de la personalidad de ese profesor, pero esta dimensión en concreto no es la más adecuada para formarnos una imagen global del asunto. Hasta cierto punto, las explicaciones que den los profesores pueden reflejar los resulta-

dos de alguna investigación que pudiese haber llegado hasta esa comunidad escolar, pero frecuentemente estos resultados llegan distorsionados, se aceptan sin ningún tipo de crítica o se adoptan sólo de forma parcial. Las explicaciones de los profesores pueden quizá responder a la necesidad de disponer de una explicación que los ayude a enfrentarse a la vida escolar y poder así sobrellevar-la pero, paradójicamente, los propios profesores dan en muchos casos una imagen de impotencia. Las explicaciones que dan los profesores pueden también responder a una serie de patrones más amplios de nuestra sociedad; se puede detectar la influencia de dimensiones tales como la clase social, el sexo o el origen étnico, y podemos encontrar también explicaciones que son reflejo de otras procedentes de periódicos o de otros medios.

Hay, no obstante, una influencia omnipresente en la explicación que un profesor da de una conducta conflictiva concreta y es la situación en que se encuentra el profesor en ese momento. Aquí se incluye tanto el «marco» en que se encuentra, como su situación inmediatamente anterior (especialmente si fue con el alumno o los alumnos en cuestión), o las personas con las que está hablando sobre el tema, los objetivos que pueda tener en mente en ese momento, etcétera. Como veremos más adelante, las explicaciones pueden variar considerablemente dependiendo de que se haya llegado a ellas con un mayor o menor grado de reflexión, lo cual, a su vez, puede depender en gran medida del contexto en que tal explicación se formula. La mayoría de nosotros «condenamos» una determinada acción a la ligera cuando la valoramos «en caliente», mientras que posteriormente tomamos en consideración otros aspectos más amplios. y muchas de las «explicaciones» sobre determinadas acciones de los alumnos que suelen darse en la sala de profesores durante el recreo tienen la importante función de aliviar las tensiones de la clase, y no necesariamente se formulan en los mismos términos ante personas distintas, ni tienen por qué influir en la actitud de esos profesores hacia sus alumnos en las clases siguientes.

Vamos a analizar los cinco tipos principales de explicaciones que podemos encontrar en algunos trabajos sobre el tema y en nuestra propia experiencia dentro de los colegios. Vamos a enunciarlos utilizando un lenguaje cotidiano:

- «Es que son así.» (Por su educación, por su familia ... siempre han sido así.)
- «No son demasiado listos, no pueden con el trabajo»
- «Son sólo unos cuantos.»
- «Es la edad.»
- «Estamos en un barrio conflictivo.»

«Es que son así» Aunque podemos oír distintas versiones de este comentario, muchos profesores reconocen que esta «tipificación» de los alumnos no aporta mucho y lo más probable es que no tenga ningún resultado constructivo. Pero puede ser importante señalar que esta explicación es más frecuente cuando un profesor trata de caracterizar a un alumno en concreto que cuando se refiere

a un grupo, y es posible que con ella el profesor intente expresar su propia incapacidad de comprensión del hecho.

Este comentario se ve ampliado con frecuencia con la inclusión de alguna referencia a la educación recibida por el alumno en el seno familiar. En ocasiones se intenta apoyar esta idea con vagas referencias a alguna investigación. Pero las investigaciones que se hicieron en los años sesenta para demostrar que el éxito académico estaba relacionado con un ambiente familiar positivo, normalmente no midieron con la misma escala las características del ambiente escolar. Igualmente, las investigaciones que en el campo del desarrollo del niño se llevaron a cabo en los años setenta, y que intentaban demostrar que la «inadaptación» era más frecuente en los grupos de un nivel socioeconómico más bajo, se realizaron tomando al individuo como punto de partida y, por tanto, lo más probable era que pusiesen de manifiesto correlaciones con la educación de un individuo concreto. Una investigación de esta naturaleza lo más que puede revelar es un grado parcial de conexión entre una muestra amplia de alumnos, y no podemos considerar que esto sea la demostración de cuál es la «causa» de una determinada conducta en un caso concreto. DAVIE y otros (1972), por ejemplo, realizaron un amplio estudio donde midieron la «inadaptación» pasando a los profesores cuestionarios estandarizados (que no habían sido elaborados con esta finalidad) de descripción de los alumnos. En dicho estudio se sostiene que alrededor del 20 % de los alumnos de las clases sociales IV y V se podían clasificar como alumnos con conducta inadaptada, frente a aproximadamente un 8 % de las clases I y II, Pero este resultado no sustenta en forma alguna esas explicaciones que consideran a la educación recibida dentro de la propia familia como justificación de la conducta de un «individuo», pues el que a un sujeto se lo pueda encuadrar dentro de las clases sociales IV y V es algo que no nos permite dilucidar si ese alumno se encuentra en ese grupo de un 20 % que presenta conducta inadaptada. O si, por el contrario, pertenece al 80 % restante y, por lo tanto, tampoco podemos concluir de aquí que su conducta sea inadaptada (o no lo sea) debido al ambiente familiar.

Otra versión de este tipo de explicación se centra en aspectos concretos de la familia del alumno: padres separados, falta de uno de los padres, divorcio, desavenencias conyugales, etc. Los que utilizan esta explicación siempre podrán disponer de alguna investigación que justifique su punto de vista, pero una vez más no debemos confundir las conexiones estadísticas parciales con la «causa» que mueve a un individuo a actuar de una determinada manera. Eso sería olvidar el amplio abanico de posibilidades que tiene una familia para responder a esas situaciones y enfrentarse a ellas. Aun cuando una familia esté pasando por una situación difícil, y sea la propia familia la que utilice esa situación para intentar justificar la conducta del niño, es necesario que seamos cautos al adoptar esto como la única o principal explicación. En la propia escuela nos encontramos abundantes ejemplos que contradicen este tipo de explicación

«familiar», como por ejemplo cuando dos niños de la misma familia responden de forma radicalmente distinta a la situación que viven en su casa.

Esta explicación puede quizás apoyarse en una creencia implícita que equiva para la conducta en la escuela con la conducta en casa. El trabajo de GRAHAM y RUTTER (1970) constituye una aportación interesante a este tema. Estos autores señalaron que cuando padres y profesores respondían a cuestionarios idénticos referidos a los mismos niños había un grado de coincidencia comparativamente bajo entre lo que ambos grupos consideraban como «desórdenes». Por tanto, aun cuando el porcentaje global fuese similar y los profesores dieran explicaciones familiares a unas determinadas conductas de unos determinados alumnos, es posible que padres y profesores no se estuviesen refiriendo al mismo grupo de niños.

Estos resultados sugieren también que la conducta de los niños en la escuela puede estar más relacionada con la escuela en sí que con sus hogares. No obstante, encontramos con frecuencia opiniones que se niegan a aceptar las pruebas que desautorizan estas explicaciones basadas en el ambiente familiar. Como señaló CHESSUM (1980):

Algunos profesores expresaban su asombro cuando los alumnos se mostraban particularmente reacios a aceptar la autoridad del profesor, a pesar de vivir en un ambiente familiar aparentemente propicio. Se sorprendían también cuando los alumnos modelo de pronto les confesaban que la situación familiar no era demasiado buena. Ante un alumno rebelde poco dispuesto a colaborar, los profesores tendían a pensar que algo tenía que ir mal en casa, aun cuando no hubiese nada que justificase de manera explícita tal asunción.

Hay otro aspecto de la relación entre el hogar y la escuela que confirmaría la idea de que las explicaciones basadas en el ambiente familiar raramente se apoyan sobre un conocimiento real y completo de la familia del alumno.

La última versión del «Es que son así» que queremos mencionar no hace referencia alguna a la educación recibida en el seno familiar ni a las relaciones entre sus miembros, sino que se manifiesta como «Siempre actúan así» o, aún más, «Siempre han sido así». Esto puede quizá llevar implícitas ciertas concepciones ya superadas sobre la naturaleza inmutable de la conducta de la persona, o sobre supuestas influencias genéricas o experiencias por las que se atravesó durante la infancia. Sin embargo, tales concepciones no sólo tienen una validez más que dudosa desde el punto de vista científico, sino que tampoco se pueden aplicar de forma directa al caso individual.

A veces, los profesores de enseñanza media piensan que «Ya eran así en el colegio». Aunque puede que esto sea cierto en algún caso, no se trata en absoluto de la norma. La conducta de los alumnos de enseñanza media no es una simple prolongación de la conducta que tuvieron en el centro donde cursaron la enseñanza primaria. Por ejemplo, en el trabajo de RUTTER y otros (1979)

se ha demostrado que los centros de enseñanza media a los que llegan alumnos que ya han dado problemas en su centro de procedencia no son los únicos que tienen problemas con la conducta de los alumnos. «La relación que había entre la conducta en el colegio y en el instituto era mínima.» (MORTIMORE, 1980.)

Estas tres versiones del mismo tipo de explicación hay que verlas en el contexto en el que surgen, junto con las medidas concretas que, en ese contexto, se pudieran tomar. Quizá sea interesante señalar aquí algunas de las medidas que se pueden tomar cuando la explicación dominante es la de «Es que son así»: si la conducta del alumno no constituye una influencia perturbadora para la marcha de la clase, no será necesario tomar ninguna medida («Es que son así»), pero en caso contrario lo más conveniente sería remitir al alumno en cuestión a profesionales que, en principio, están capacitados para tratar a «ese tipo de personas».

Estos profesionales son a veces asistentes sociales, educadores, psicopedagogos o psicoterapeutas infantiles que parecen guiarse por una concepción demasiado individualista del sujeto y cuya capacidad para «arreglan» determinados problemas individuales está erróneamente sobrevalorada, lo que posteriormente provoca en los profesores una cierta decepción.

Todas estas estrategias de trabajo se apartan del profesor para tomar como centro de interés al alumno, su educación y su historia personal, y a profesionales ajenos a la enseñanza. Es demasiado simplista sugerir que lo que se pretende con este tipo de explicación es «quitar de en medio al profesor», pues con ello se reduciría el número de personas realmente implicadas, y lo cierto es que son muchos los profesores que dedican largas horas a trabajar por su cuenta con estos alumnos. Sin embargo, es conveniente poner de manifiesto que, al prescindir del profesor, lo que quizá se quiera dar a entender es que ni él ni sus métodos de enseñanza pueden hacer que cambie la situación que se intenta explicar. Esto es comprensible como expresión casual de nuestra sensación de impotencia ante ciertas situaciones, pero no tiene ningún valor como teoría permanente, pues lo único que se consigue así es alimentar y mantener dicha sensación de impotencia. De la misma manera, estas explicaciones dejan también al alumno fuera del problema y son expresión de un estilo determinista de predicción de su conducta; no se lo considera capaz de elegir su propia conducta y, por tanto, no se admire que pueda provocar un cambio en ella, con lo que se elimina a otro de los principales protagonistas.

Pero quizás el fallo más importante de estas «explicaciones» es que no reconocen ni utilizan la significativa y reveladora variedad que se da en toda conducta social. Como veremos en el capítulo 4, una teoría que tome en consideración este aspecto, la «perspectiva global del individuo», puede desembocar, reflexionando de forma estructurada sobre tales patrones, en toda una serie de estrategias de acción.

Vamos a ver a continuación cómo algunas de las explicaciones que dan los

profesores sí que demuestran que se ha reflexionado sobre los patrones de conducta.

«No son demasiado listos, no pueden con el trabajo.» Este tipo de explicación

podría parecer a primera vista una variante de la anterior. De ella se podría decir que es determinista. que quizá se base en una información poco clara sobre la capacidad de los alumnos, o en teorías desfasadas que consideran la capacidad intelectual como algo inalterable, que no reconocen la naturaleza diversa de las habilidades de las personas, etcétera. Pero todo este tipo de objeciones pasa por alto el hecho de que los juicios sobre la capacidad de los alumnos tienen una significación adicional en el contexto escolar, y están estrechamente vinculados con la organización de la propia escuela. Por consiguiente, esta explicación de la indisciplina también nos dice algo sobre las aulas, sobre el currículo y sobre la escuela.

Hay muchos y variados ejemplos de alumnos cuya capacidad para rendir normalmente en la escuela parece estar limitada y que ocasionan episodios conflictivos (a veces con demasiada soltura). Al explicar esta conflictividad como una consecuencia de su propia capacidad se puede estar soslayando algunas cuestiones de gran importancia. Por ejemplo, esta explicación del fenómeno nos puede llevar a olvidar la pregunta de «¿Por qué han de ser los alumnos de bajo rendimiento los que actúen de esta manera?». No podemos responder simplemente que estos alumnos no comprenden las normas ni saben cuál ha de ser su comportamiento. Si hacemos esta pregunta, nos podemos ver obligados a reconocer que lo que les ocurre a algunos alumnos que tienen un rendimiento bajo es sólo una forma de respuesta a algunas características más globales de la escuela. Como veremos más detenidamente en el capítulo 2, posiblemente rengamos que reconsiderar el bajo status que otorga la escuela a aquellos alumnos cuyo rendimiento no es brillante, así como la propia oferta curricular. Además, cuando nos paramos a considerar un caso concreto de un profesor que utiliza este tipo de explicación sobre la conducta de uno de sus alumnos, tendremos que determinar también hasta qué punto el profesor ha tenido en cuenta los distintos niveles de capacidades que se dan dentro de su clase a la hora de organizarla y darles cabida en ella; habrá que considerar, por otra parte, los métodos pedagógicos que se emplean, la adecuación de los materiales, etcétera. Estas cuestiones no son fáciles de abordar, pero son de capital importancia. En el capítulo 3 analizamos especialmente el tema de la organización de la clase.

Esperamos que, de esta forma, la explicación «No son demasiado listos» nos acerque a una consideración positiva de la experiencia de los alumnos que presentan fracaso escolar a nuestros centros. La alternativa es aceptar al pie de la letra este tipo de explicación, lo que implicaría dar por sentado que los alumnos que tuviesen una capacidad concreta tienen que ser conflictivos. Tal alternativa es inaceptable por cuanto también da por sentado que no es posible

mejorar su experiencia educativa. La explicación «si no son demasiado listos, nosotros no podemos hacer nada), parece exigir una respuesta pasiva. Los que dan este tipo de explicación están diciendo en realidad que no es posible corregir el fracaso escolar.

«*Son sólo unos cuantos*», Esta explicación adopta un punto de vista que sobrepasa el ámbito estrictamente individual; reconoce que puede haber un mismo patrón de conducta en todos los alumnos implicados, pero que sólo algunos de ellos son los responsables. Este tipo de explicación se puede encontrar también en contextos distintos al de la escuela, y lo que se pretende conseguir con ella es convencernos de que la causa de la conducta que nos amenaza tiene un carácter limitado.

Lo que ocurre cada día en las escuelas nos hace dudar de que esto sea realmente así. Cuando Lawrence y sus colaboradores estudiaron los 101 episodios conflictivos ocurridos en una escuela comprensiva de medio urbano durante una semana de noviembre y otra de febrero, observaron que el 15 % de los alumnos de la lista aparecían implicados en uno o más de los incidentes. Pero, ¿había un «sector duro» dentro de ese 15 %? Quizá lo que más nos llame aquí la atención sea el hecho de que los alumnos que protagonizaron los conflictos las dos semanas suponían un 1 % de la lista. ¿Son ellos el «sector duro», los responsables de los incidentes graves? Quizá no, ya que el total de los incidentes que los profesores calificaron de «muy graves» ascendía al 9 %, y en algunos de ellos se vieron implicados grupos muy numerosos de alumnos. En conjunto, todo esto sugiere que hay una conflictividad de tipo más general con un grupo variable de alumnos, cada uno de los cuales desempeña, sin lugar a dudas, un papel distinto en el conflicto.

Así pues, puede que sea mejor analizar la interrelación de una serie de roles de los alumnos (véase el capítulo 3) que echar «la» culpa a uno o dos individuos.

Otra característica de este tipo de explicación que afirma que «son sólo unos cuantos» es que tras ella se puede ocultar la idea de que esas «minorías» son diferentes a «nosotros»: se los dibuja como un grupo que obedece unas reglas (o que no obedece ninguna regla) muy diferentes a las nuestras, y que son tan diferentes (a nosotros) que lo más probable es que nunca lleguemos a entenderlos. De esta manera, lo que se logra es acentuar las divergencias, y muy a menudo se exageran las auténticas diferencias. Es éste un importante mecanismo de identificación, y puede ser muy eficaz tanto en un nivel individual como social; es un proceso similar al de buscar una cabeza de turco. Uno de los métodos que a nosotros nos ha resultado útil para suscitar este tema cuando hemos trabajado con profesores es el de simular una clase, y enseguida hemos visto que a muchos profesores les resulta tremendamente fácil representar el papel del alumno indisciplinado. Los alumnos conflictivos no constituyen un grupo con características inherentes, pero parece haber una fuerte presión pnm que se les dé tal consideración. Son muchas las veces que nos sorprende-

mos de las grandes dudas que se les presentan a algunos profesores muy experimentados al admitir o hablar sobre sus propios problemas de conducta de su e-tupa escolar.

Las medidas que se suelen asociar con este tipo de explicación son evidentes: identificarlos y separarlos, ya sea con castigos o sin ellos. «Si nos libramos de los alumnos problemáticos, todo irá bien.» Pero a la larga eso no es una solución. Como señaló RABINOWITZ (1981), a menos que tal separación sea estrictamente temporal, el lugar donde se envíe a los alumnos acabará por llenarse. Si aceptamos que la escuela puede ser un medio propicio para la aparición de problemas, acabaremos reconociendo que sacar a los alumnos del aula y llevarlos a algún otro lugar es una medida que sólo nos servirá una vez: para cuando estos lugares se hayan llenado, el centro se habrá acostumbrado a utilizarlos y querrá seguir enviando alumnos allí. «Dentro (del centro) se empezará a presionar para que se habiliten más plazas, se crearán, se volverán a llenar de inmediato, y así sucesivamente. Aparentemente, de esta forma se resuelven muchos problemas de conducta, pero lo cierto es que se crean más de los que se solucionan.»

Durante los años setenta, se dio una rápida proliferación de unidades especiales para alumnos conflictivos o para alumnos expulsados de sus centros; estas unidades podían estar integradas en el propio centro o ser ajenas a él, y los alumnos podían estar en ellas a tiempo parcial o durante todo el día. La experiencia de esas unidades sirve para ilustrar lo que acabamos de decir. Los autores de este libro trabajaron ocasionalmente en la dirección de unidades especiales. Sus objetivos y su razón de ser, así como sus alumnos, sus métodos y sus logros plantean grandes dificultades. Aunque creemos que las unidades especiales pueden ser importantes en circunstancias concretas (por ejemplo, cuando un alumno necesita clases de apoyo durante un cierto tiempo o un ambiente con un nivel menor de exigencias), para nosotros no abordan eficazmente las conductas conflictivas, principalmente porque su existencia se basa en la consideración del alumno como el único culpable de la situación. Así, no es de extrañar que los avances que se consigan en este contexto no se sigan manifestando cuando el alumno vuelve a su clase normal. DAINES (1981) sugiere que «la conducta que motivó el problema reapareció en más del 60 % de los alumnos reintegrados). En muchos casos tales unidades parecen actuar como contextos educativos alternativos para alumnos de cuarto y quinto con problemas de rendimiento que ya nunca vuelven al contexto del aula «normal».

Esto último sugiere que hay otro patrón que explicar.

«*Es la edad*». Esta expresión parece de gran utilidad para explicar algunos de los datos que tenemos sobre las edades de los alumnos que ocasionan conflictos. Sin embargo, esta frase se puede tomar de dos formas distintas.

A veces «Es la edad» se puede emplear de forma despectiva, como si fuese una explicación categórica que no necesitase respuesta. En estas ocasiones se

expresan opiniones estereotipadas sobre los adolescentes a quienes tildan de caprichosos o imprevisibles, de sujetos con problemas de personalidad o excesivamente influidos por los amigos, como si éstas fuesen concepciones realistas sobre todos los adolescentes, o (en la medida en que sean válidas) como si sólo se pudiesen aplicar a los adolescentes, o a aquellos adolescentes que rechazan la escuela más que los demás. Esta concepción, por el hecho de que se centre en el momento individual de desarrollo en que se encuentren los alumnos, no tiene por qué ser mejor para explicar los problemas de disciplina en la escuela que aquellas explicaciones que centran en el alumno la causa del problema. El tipo de medida que podría también contribuir a dar un tono despectivo al problema: tanto en su forma activa de «hacerlos hombres) como en la pasiva «ya crecerán».

Por otra parte, esta explicación podría centrar nuestra atención en uno de los patrones más fuertes y más contestados de la disciplina escolar, su considerable aumento en los cursos cuarto y quinto de la escuela secundaria. Pero decir que esto se debe a la edad del alumno no deja de ser una simplificación: la explicación no está en una cualidad absoluta de la edad (es decir, tener quince años), sino en la posición que han alcanzado los alumnos durante sus años de escolaridad (es decir, uno o dos años antes de llegar al final de la escolarización obligatoria). Hasta cierto punto este patrón refleja, por tanto, la cada vez mayor conciencia que tiene el alumno de su inminente paso a la vida no académica, y la falta de percepción de la conexión existente entre la vida escolar y su futuro. Aquí se entrecruzan aspectos como el currículo, los contenidos de las enseñanzas impartidas, los métodos pedagógicos y las relaciones profesor-alumno, al igual que los aspectos organiza ti vos. Mientras que la escuela sigue siendo una de las organizaciones donde se da una segregación por edades más rígida, es sorprendente que no utilicemos este aspecto de una forma más creativa para conseguir la implicación de los adolescentes y para ayudarlos en su lucha por que se los reconozca como adultos. Normalmente el status y la responsabilidad que se reconoce a los alumnos permanece prácticamente inamovible mientras van progresando dentro de la organización escolar. Como resultado, muchos de ellos apenas son capaces de asumir la más mínima responsabilidad en la escuela (a veces sólo el autocontrol que desean los profesores), lo que está en un acusado contraste con las responsabilidades que tienen en el hogar y en sus empleos a tiempo parcial (BIRD y otros, 1980).

De una forma un tanto indirecta, las explicaciones que los profesores dan sobre la indisciplina durante los años de vida escolar también reflejan y reconocen este aumento de los problemas de conducta de los cursos cuarto y quinto. Los problemas del alumno de primero provocan explicaciones que aluden a trastornos emocionales o a una escasa socialización («Es que son así»). A los de segundo se los ve como alumnos bulliciosos que están comprobando hasta dónde se les permite llegar («Es la edad»). Pero cuando el alumno ya está a mitad de cuarto o en quinto, su descontento suele considerarse como un rechazo deliberado de los valores y del trabajo en la escuela. Estas diferencias pueden tener

una cierta credibilidad, pero sería un tanto ingenuo pensar que son sólo los alumnos de cuarto y quinto los que dan una respuesta racional o tienen una crítica que articular; esto también puede ocurrir en cursos anteriores, donde el descontento puede empezar a forjarse aunque se manifieste en actitudes menos conflictivas.

Así pues, la explicación «Es la edad» puede ser productiva en la medida que atrae nuestra atención hacia patrones más amplios de la escuela, y se centra en el currículo y en la trayectoria de los alumnos en el centro, no limitándose a adscribir los fenómenos de conflictividad escolar a una concepción fija de la adolescencia.

«*Estamos en un barrio conflictivo*». A esta explicación se le puede dar una interpretación despectiva, pero también puede llevarnos a la consideración de otro conjunto de patrones enormemente importantes.

La primera interpretación sitúa la causa de los problemas de disciplina en el vecindario, de tal forma que es una especie de versión ampliada de la explicación que tratamos anteriormente referida a la educación recibida en la familia. Con frecuencia, esta interpretación hace asociaciones con las características concretas de las familias que viven en la zona a la que pertenece la escuela, pero tales asociaciones no son siempre detalladas ni precisas. Al igual que ocurría con las explicaciones anteriores, ésta no presta atención alguna al centro concreto donde estudia el alumno: se considera a la escuela como una entidad fija e incuestionable, y ante la cual unos vecindarios reaccionan de una forma distinta a otros. Esto, sin embargo, no es del todo cierto.

Todos los estudios sobre diferencias escolares realizados en Inglaterra y Gales (por ejemplo, POWER y otros, 1967; REYNOLDS, 1977; RUTTER y otros, 1977) han demostrado que no todas las escuelas situadas en el mismo vecindario o en otros de similares características se pueden asociar con el mismo tipo de comportamientos (delincuencia, asistencia a clase, conducta, rendimiento) por parte de los alumnos. Lo que podemos deducir de estos estudios es que este tipo de explicación no sirve por sí sola para dar cuenta del problema, y que una vez más tenemos que incluir en su análisis (utilizando los mecanismos que se apuntan en el capítulo siguiente) a la propia escuela.

Esta explicación contiene una referencia a otra consideración importante: la mención del vecindario es a veces una alusión implícita a la clase socioeconómica, y muy frecuentemente el éxito escolar se distribuye de forma variable según las coordenadas de clase. Esto mismo ocurre, y de forma muy significativa, con los problemas de disciplina en la escuela. Para nosotros la clase socioeconómica no es una «variable» única o un simple conjunto de categorías, pero pensamos no obstante que, aunque no resulte fácil, hay que intentar explicar los distintos aspectos de este fenómeno, pues su existencia se deja sentir día a día en la escuela, como lo prueba el hecho de que gran parte de los problemas de disciplina estén protagonizados por los alumnos de clase trabajadora de mayor edad.

Al intentar clarificar esta cuestión la mejor solución no es recurrir, por ejemplo, a otra versión que sitúe la causa de los problemas en la educación recibida por el alumno, sugiriendo que los que pertenecen a la clase trabajadora tienen un grado de autocontrol, o de cualquier otra característica supuestamente importante, menor; esto significaría seguir sin hacer caso a la posible influencia de la escuela y achacar la indisciplina del alumno a causas relacionadas con la falca de autocontrol o con procesos de tipo irracional. Como ya hemos apuntado, los alumnos que no se sienten identificados con la escuela suelen hacer críticas claras sobre ella. Como señalaron las investigaciones realizadas para el *Hargreaves Report* (ILEA, 1984), los alumnos de quinto, tanto si procedían de hogares obreros como si no, tenían actitudes similares hacia la escuela, hacia los profesores y hacia el currículo.

Por otra parte, tampoco es adecuado explicar los patrones que se dan en la indisciplina caracterizando a la escuela como un organismo cuya misión consiste en reproducir una sociedad dominada por una clase, es decir, en oprimir a las clases trabajadoras imponiéndoles la escolaridad obligatoria. Los alumnos no lo ven así; los profesores no son simples agentes de un estado opresivo; las escuelas no son simples cuerpos armados del poder del Estado.

Con un análisis más complejo, WILLIS (1977) sugiere que muchos alumnos de clase trabajadora han puesto de manifiesto la contradicción existente entre el objetivo básico de la escuela de «oportunidad para todos» y los distintos resultados que se dan en la realidad según la clase social a que pertenezca el alumno. Con su crítica hacia la escuela, y quizá con una cierta experiencia de fracaso, estos alumnos tienden a adoptar una actitud que se puede enunciar como «La escuela no es para mí». En este punto de nuestro análisis aún no disponemos de una explicación de por qué tal descontento habría de convertirse en conflictividad: también podría derivar en absentismo escolar o en cualquier otro tipo de actitud escapista que produjese menos problemas. Pero lo que aquí se sugiere es que los alumnos en cuestión están envueltos en un proceso de creación de su propia cultura, y que este proceso se nutre de muy diversas fuentes (en gran medida ajenas a la escuela) que son relevantes para ellos y para sus futuras identidades como adultos. ASÍ, la cultura producida por los alumnos varones de mayor edad pertenecientes a la clase trabajadora tiene relación con el papel que desempeñan en la escuela, y con una cultura de clase más amplia con la que está estrechamente vinculada; en el caso de la investigación de Willis, esta cultura es la de la clase trabajadora industrial, estableciéndose paralelismos entre la conducta de tales alumnos y la forma de vida de los trabajadores de las fábricas, especialmente en lo relativo al inconformismo, n sus relaciones con la autoridad, y a su contacto con otros grupos culturales. En esta descripción, la creación por parte de los alumnos de su propio estilo cultural se considera como la respuesta positiva que ellos dan ante la falta de objetivos del modelo educativo que se les propone. Su actitud les proporciona emoción y diversión, y eligieron unas determinadas formas de conducta porque

«encajaban» con la visión que tenían de sí mismos y porque «sintonizaban» con el resto de sus experiencias vitales. En este conjunto, la escuela no se presenta como una entidad única, o como un «conjunto de valores», o como una institución con fines opresivos: de hecho, los profesores dedican parte de su tiempo y de sus energías a abordar con este tipo de alumnos temas como la orientación profesional. Pero la cultura del alumno, que tampoco se puede ver como un simple «conjunto de valores», contribuye a obstruir los esfuerzos pedagógicos y a impedir la consecución de objetivos educativos liberales.

El razonamiento de Willis tiene sentido por cuanto se refiere a un grupo de chicos que buscan una salida laboral de tipo manual tras su experiencia en una *secondary modern school* con alumnos pertenecientes en su mayoría a la clase trabajadora. Su descripción nos recuerda quizás otras muchas experiencias realizadas en distintas escuelas, aunque no es (y tampoco pretende serlo) un panorama completo de lo que es el sistema escolar. De esta exposición sobre el papel que desempeña la escuela en la reproducción de los esquemas sociales, y sobre todo lo que la escuela puede ofrecer a estos alumnos de clase trabajadora, surgen cuestiones fundamentales, que se acentúan de manera muy significativa en el caso de las escuelas comprensivas que determinan su éxito o su fracaso a través de exámenes públicos, pero que podría llegar a extenderse a todo tipo de centros en una época de desempleo estructural de la juventud.

Como en esta explicación de los problemas de disciplina en la escuela intervienen aspectos más amplios de nuestra sociedad, puede que sea conveniente tener en cuenta otras características más globales de la escuela. El tema de la relación entre la escuela y las diversas culturas que la rodean y que habitan en su seno, más que quedarse en un simple reconocimiento de la relación existente entre la actitud de los alumnos que muestran rechazo hacia la escuela y de las actitudes con las que conviven en la calle, suscita la cuestión de hasta qué punto los planes de estudios preparan al alumno para (da vida real). No se trata de reivindicar o de aceptar incondicionalmente una moralidad determinada, en este caso la de la clase trabajadora industrial, pero está claro que la imposición de una autoridad formal por parte de la escuela en un intento por defender sus propias contradicciones es un camino equivocado (como lo es, en un plano inferior, el rechazo por parte del profesorado de la cultura de los alumnos, ya que se corre el riesgo de generar un doble significado de la guerra de clases).

Desde esta perspectiva, para reducir la conflictividad se podrían adoptar distintas medidas: buscar una orientación de la finalidad de la escuela que no dé tanta importancia a los títulos, valorar públicamente los logros no convencionales, buscar formas de trabajo más colectivas, comprender que «el vecindario» no es algo «de ahí fuera», etcétera. No es éste, por supuesto, el tipo de recursos que producen cambios trascendentales en la estructura de la clase; sería ingenuo pensar que ésta es una de las principales funciones de la escuela, o hacer caso omiso de los límites que tiene la escuela para actuar como agente



generador de cambios dentro de una sociedad de clases (aunque sea una sociedad democrática liber-al). Pero los profesores y las escuelas pueden optar por explotar el grado de autonomía que existe entre los procesos de escolaridad y los de reproducción social (sin esperar a que los sociólogos lleguen a un acuerdo sobre el alcance de tal autonomía).

Pero, en definitiva, esta perspectiva es expresión de la idea de que no es posible erradicar los problemas de disciplina: las conductas indeseables se pueden considerar como una característica inevitable y «normal» de las organizaciones y de la sociedad. No se trata de justificarlas, ya que la capacidad de crear mecanismos de control es también una característica «normal» de las organizaciones y de la sociedad. Pero esta consideración de «normalidad» sí que nos ayuda a definir la función de la escuela desde una perspectiva realista. Algunos han llevado este argumento todavía más lejos. HARGREAVES (1979) sugirió que quizá no sea en los alumnos a los que se considera como «oposición- en los que haya que centrarse principalmente. Estos alumnos demuestran tener unos niveles aceptables de integración en el grupo, y la respuesta que los alumnos varones pertenecientes a la clase trabajadora, y que luego van a optar por un trabajo de tipo manual dan en la escuela, puede constituir una forma de transición eficaz hacia su primer trabajo: son muchos los profesores que tienen alumnos conflictivos y que han detectado la presencia entre ellos de sujetos bien adaptados. Debido a la existencia de programas de educación de adultos que contribuyen a que estos alumnos no tengan esa sensación de «cuando te vas a dar cuenta ya es demasiado tarde», la escuela puede verse obligada a aceptar que tiene un papel accidental en la formación de estas personas. Por otra parte, hay otro tipo de alumnos a los que sí se les debe prestar especial atención. Son aquellos cuya actitud hacia la escuela está marcada por un sentido «instrumentalista» o de «indiferencia» que es reflejo del individualismo que cada vez está más presente en el marco escolar, y que tiene gran importancia desde el punto de vista de la solidaridad social.

Quizá merezca la pena señalar que el orden en que hemos analizado los cinco tipos de explicación que los profesores dan a los problemas de disciplina ha venido marcado en cierto modo por un tratamiento cada vez más profundo de los temas. Dicho de otra forma, algunas de las últimas explicaciones apuntadas provocaron un análisis de otros mecanismos más complejos que se dan en los problemas de disciplina, y nos llevaron a considerar otros aspectos más globales de la vida escolar. Es éste un proceso crucial, aunque a veces complicado, para el equipo tutorial. En última instancia, siempre será más productivo ocuparse de estos patrones más globales y darles respuesta que limitarse a responder a las crisis individuales que se presenten en un momento determinado.

Sin embargo, hay dos consideraciones que quizá los lectores hayan echado de menos y que, por diversas razones, pueden faltar en las explicaciones que los profesores dan a estas cuestiones. La primera es que, aunque se ha tratado

explícitamente el tema de los chicos, no ha ocurrido lo mismo con las chicas. ¿Es que ellas no dan problemas de disciplina? ¿Es que nunca provocan conflictos? En segundo lugar, las consideraciones culturales se han centrado hasta el momento en la clase social y no han hecho referencia alguna a otros aspectos culturales. Pero algunos alumnos negros, especialmente los chicos de origen afrocaribeño, parecen tener una representación superior a la media en el índice de expulsiones, en las unidades especiales de los establecimientos educativos y en algunos centros de educación especial. ¿Cómo se entiende esto?

### Consideraciones de sexo y etnicidad

Para nosotros, las consideraciones relativas al sexo son de crucial importancia en lo tocante a los procesos educativos. Estas consideraciones no se deben trivializar o reducir a simples quejas basadas en estereotipos, pues por ese camino se corre el riesgo de sobrevalorar la importancia del propio estereotipo sin tratar en cambio cuestiones que sí son fundamentales. El tema del sexo está estrechamente vinculado al del fracaso escolar, pues son las chicas las que, con gran diferencia, presentan un índice más alto de fracaso. La influencia del estereotipo sobre el bajo rendimiento de las chicas habrá que revisarlo en ocasiones, pero esto no quiere decir que haya que cambiarlo para que la escuela pueda cambiar.

Unas veces, los profesores pueden considerar a sus alumnas como menos problemáticas que los chicos; en cierto modo, las chicas pueden sentir el mismo descontento que sus compañeros, pero lo expresan de forma distinta; hasta cierto punto, puede que las chicas den menos importancia a todo el proceso educativo. Todos estos aspectos pueden revelar indicios de cambio en el momento presente, pero ninguno de ellos se puede aplicar de manera uniforme a todas las chicas.

Cualquier intento de medición del grado de conflictividad de alumnas y alumnos exigiría un trabajo de análisis de la fuente de información y de los métodos que se han utilizado para conseguir tal información.

DAVIES (1979) utilizó un método autoinforme que administró a los alumnos de los últimos cursos de una escuela comprensiva mixta de las Midlands inglesas y, en conjunto, los resultados revelaron niveles similares de conflictividad en los chicos y en las chicas. Por otra parte, en el estudio que LAWRENCE, STEED y YOUNG (1981) realizaron en una escuela comprensiva de las afueras de Londres, el profesorado se refirió a incidentes en que alumnos y alumnas estaban implicados en una proporción de casi 3 sobre 2. Estos resultados pueden tener distintas explicaciones: que las chicas oculten sus acciones mejor que los chicos [una posibilidad que a los ojos de algunos las haría doblemente culpables]; que las chicas manifiestan su conflictividad mediante acciones menos provocativas y que por tanto se notan menos; que las alumnas y sus profesores responden

de forma distinta a como lo hacen los alumnos y sus profesores cuando se descubre lo que han hecho y por tanto el número de casos que se denuncian es menor. Los pocos datos de que disponemos parecen dar más credibilidad a las dos últimas explicaciones.

Las formas de conflictividad que aparecen como más apropiadas de algunas chicas que de los chicos son, en los primeros años de enseñanza media, la pasividad y la puesta en marcha de diversos mecanismos de escape, como por ejemplo dedicarse durante la hora de clase a crear fantasías relacionadas con la cultura pop y, en los últimos años, creándose un espacio y un tiempo personal alrededor de la escuela utilizándola para, por ejemplo, ver a sus amigos, escuchar la radio, fomentar las relaciones sociales, las de pareja o dar determinada imagen de sí mismas. Estas formas de conflictividad suelen ser menos provocativas y agresivas que las empleadas por los chicos.

Aunque durante los primeros años se suelen formar grupos de chicas con un alto grado de cohesión (MEYENN, 1980), no hay muchos indicios de que se creen grupos compactos de oposición a la escuela como ocurre en el caso de los chicos pertenecientes a la clase trabajadora. Quizá cuando sí se den es en los últimos años de la escuela, como señala BIRD (1980) en su estudio sobre un grupo de chicas difíciles de quinto curso: «A través de su común rechazo de las normas de la escuela, se habían convertido en un grupo muy homogéneo. Sin embargo, muchas de ellas ni siquiera habían estado en la misma clase». DAVIES (1979) también describe una contracultura de chicas de las mismas características. Pero quizá no hay tantos ejemplos de este tipo de grupos formados por chicas.

Esta escasez de ejemplos de grupos de alumnas «difíciles» se puede deber a otros aspectos de la vida de las chicas. McROBBIE y GARBER (1976) sugieren que hay menos pruebas de que se den identidades grupales coherentes entre las chicas de clase trabajadora debido a las grandes limitaciones a que están sometidas. Para poder explicar el nivel aparentemente más bajo de conflictividad de las chicas en la escuela, hay que comprender las culturas específicas -que crean las chicas de clase trabajadora (y no considerarlas simplemente como similares a las de los varones). La «cultura de dormitorio» que se da en los primeros cursos se manifiesta como una cultura del póster, de la música y de la juventud que encuentra fácil acomodo dentro del propio hogar, mientras que la conflictividad en la escuela está en la fantasía del mundo pop y no constituye ninguna amenaza para ella. En los últimos cursos, la cultura de afirmar la «feminidad» tiene expresión en un interés por la madurez física, el maquillaje y la sexualidad más que por el trabajo escolar, y, al tener la sensación de triunfar en «el mundo real» de las relaciones adultas, su actitud en la escuela no adoptará la forma de conflicto o de agresión hacia los profesores. A este respecto, McRobbie y Garber sostienen que, pese a que su actitud sea menos conflictiva, no deberíamos asumir que las chicas sean, en absoluto, menos críticas con su situación en la escuela.

Independientemente de cuál sea la explicación que más adelante quede confirmada al disponer de mayor número de datos, de momento aún tenemos que limitamos a tomar en consideración las respuestas que los profesores dan a los alumnos y a las alumnas. A veces, los profesores intentan controlar a las chicas verbalmente, mientras que con los chicos las estrategias que se utilizan quizá sean más de tipo físico. Esto puede reflejar diferencias de percepción por parte de los profesores respectó a unos y otras. DAVIES (1984) sugiere que n los chicos se los veía como más difíciles de controlar, pero que era más fácil comprenderlos: se pensaba que los chicos se comprometían más con el trabajo y que no encubrían sus acciones. Probablemente esta combinación de «conflictivos pero cumplidores» muestra cómo los niveles más altos de actividad de algunos chicos en el aula pueden influir sobre otros juicios de los profesores, por ejemplo los relativos a la capacidad del alumno. Como han demostrado WALDEN y WALKERDINE (1985), los profesores diferencian de forma no intencionada sus explicaciones sobre el rendimiento de sus alumnos en el aula, percibiendo a los chicos como «inteligentes» y a las chicas como «trabajadoras».

Finalmente, aunque es difícil encontrar pruebas definitivas sobre la existencia de razones distintas a la influencia del estereotipo histórico y cultural, muchos profesores están deseando encontrar la forma de enfrentarse a los problemas que plantean las chicas. A veces, cuando estos problemas son demasiado perceptibles, a las chicas «problemáticas» se las considera «un problema mayor» que a los chicos. Por el contrario, las respuestas pasivas o evasivas se toleran más si provienen de una chica que si vienen de un chico. Estos ejemplos concretos deberíamos considerarlos dentro de los patrones globales de la interacción profesor-alumno, especialmente en el aula, y en la forma en que estos patrones afectan al sexo, a los niveles de actividad más altos de los chicos, a las distintas formas que tienen los alumnos y las alumnas de abordar la relación con sus profesores, y, lo que quizá sea más importante, a la sutil e involuntaria percepción que los profesores tienen de cada uno de los dos sexos y de sus capacidades. Todos estos aspectos requieren nuestra atención para intentar aumentar la igualdad entre los sexos en la escuela.

Un último aspecto que se debe considerar en las explicaciones que los profesores dan a la indisciplina es el de la etnicidad. No utilizamos aquí el término «raza» porque éste podría dar la impresión de que la problemática que estamos tratando tiene causas biológicas, cuando a lo que nos enfrentamos es a un fenómeno social. A pesar del marcado carácter cosmopolita de Europa Occidental, las minorías étnicas aún están discriminadas en distintos frentes. En este contexto, los alumnos negros crean sus identidades adultas intentando salvaguardar su autoestima, pero a veces los métodos que emplean para ello les crean conflictos con los profesores, que pueden llegar a considerar a estos alumnos como problemáticos.

En este apartado de la etnicidad citamos investigaciones realizadas sobre alumnos negros de origen afrocaribeño, así como las opiniones que de ellos

se tienen en la escuela. Con ello pretendemos suscitar algunos temas de nivel general sobre la escuela y la cultura, con la esperanza de que la interpretación global de la conducta de los alumnos pueda verse ampliada, lo que no tiene nada que ver con tomar como objeto de estudio a un alumno con un origen cultural concreto, sea afrocaribeño o no. Aquí las generalizaciones no sirven de nada, y por tanto esta sección del libro no se debe leer como si fuese posible concluir: «Los afrocaribeños son así». Quizás la única generalización que podemos hacer respecto a estos alumnos es que son víctimas de la injusticia racista de nuestra sociedad.

Los chicos de procedencia cultural afrocaribeña son con frecuencia objeto de especial atención por parte de los profesores. Para algunos, el camino que siguen para llegar a su identidad adulta se centra principalmente en la consecución de su propio «estilo», lo que genera una reputación social que se expresa a través de la ropa, la música, las formas de hablar, las relaciones de pareja y la relación con la escuela. La misma escuela adquiere importancia como foro para la interacción social con los amigos, y es éste el aspecto que puede originar conflictos con los profesores si choca con la opinión que éstos tienen de cuál debe ser la actitud del alumno. Ciertamente, hay conductas como la charla continua con los amigos o el aparente interés por éstos en detrimento del trabajo que no serán recibidas con agrado por muchos profesores. Pero la descripción que hemos hecho hasta este momento no se debe considerar como una reivindicación de un estereotipo único referido especialmente al compromiso o la falta de compromiso con la escuela. Como ha demostrado FURLONG (1984), sería erróneo concluir que los alumnos no valoraban la educación. Los alumnos que él estudió estaban comprometidos con su rendimiento escolar; creían que éste era importante para su futuro profesional: los trabajos que más valoraban eran aquellos que exigían mayor capacitación, y sus familias daban gran importancia al rendimiento escolar. Pero esto no significó una aceptación por parte de estos alumnos de las expectativas de la escuela respecto a la conducta, pues con ello no podían conseguir esa reputación que buscaban. Esta posición, que vista desde fuera podría parecer contradictoria, incluso a los profesores, se puso de manifiesto especialmente con un grupo de chicos a los que se los consideraba difíciles aunque casi nunca faltaban a clase. Estaban muy interesados por su buena marcha en la escuela, diferenciándose así de los chicos blancos pertenecientes a la clase trabajadora descritos por Willis.

Las chicas de origen cultural afrocaribeño presentan en ciertos aspectos características similares. Para poder comprender la situación hay que referirse una vez más a la cultura que producen estos jóvenes. El trabajo de FULLER (1982) sugería que las chicas negras que ella estudió parecían no estar integradas en la escuela: irritaban a los profesores, para los que constituían un problema, pero sin embargo no era cierto que no les interesasen sus estudios. Aunque rara vez se veían implicados en conflictos, su comportamiento no era señal de que para ellas la escuela fuese irrelevante. Consideraban que la escuela era

necesaria para obtener una titulación que (es permitiese acceder a un puesto de trabajo, pero esto no implicaba en absoluto conformismo. Para estas chicas la necesidad de trabajar en un futuro, aun cuando se casasen, se situaba a la misma altura que su deseo de dar una determinada impresión a los chicos, y más concretamente que éstos no las viesen como personas de carácter débil.

No hay que generalizar demasiado ninguna de estas «conclusiones», pues se corre el riesgo de convertirlas en un estereotipo. Su importancia radica en que nos ayudan a fijarnos en una serie de cuestiones que nos permiten comprender la cultura que están creando los jóvenes y, de esta forma, aclaran los factores que determinan la conducta. Las opiniones que tienen los jóvenes sobre la identidad adulta y sobre cómo ésta se forma son de capital importancia, y no se ven fácilmente influidas por la escuela. Sería, por tanto, un error que la escuela no tomase en consideración la cultura que crean los jóvenes y que, en una sociedad tan plural como la nuestra, intentase imponer la suya propia: en una sociedad culturalmente plural es necesario que haya un conjunto más amplio de ideas.

Un tema recurrente en las consideraciones que hemos expuesto hasta el momento sobre la clase social, el sexo y la etnicidad es el de hasta qué punto la indisciplina puede suponer un rechazo de una de las supuestas finalidades de la escuela: la consecución de unas titulaciones que permitan acceder a un puesto de trabajo. No se ha demostrado que haya una conexión directa entre estos extremos, y por tanto es necesario acoger con un cierto escepticismo algunas explicaciones que dan los profesores del tipo «Se porta así porque cree que la escuela no sirve para nada». Además, es importante señalar la rapidez con que han cambiado desde 1980 (y por tanto desde que se realizaron algunos, de los estudios anteriormente reseñados) las posibles salidas de los jóvenes tras dejar la escuela. En 1987 hay en Europa Occidental *doce millones* de jóvenes en paro. En algunas zonas de Gran Bretaña son minoría los jóvenes que encuentran trabajo al salir de la escuela. ¿Tendrá algún efecto esta situación económica sobre la disciplina escolar? Como cada vez es más evidente que la función de la escuela como expendedora de títulos es puesta en cuestión por un número mayor de alumnos, se puede argumentar que cada vez más alumnos van a adoptar la posición de «La escuela no es para mí» y que, quizás, esto lo van a manifestar con una actitud conflictiva (a menos que la escuela cambie). Aún no tenemos muchas pruebas de ello, pero la investigación que COFFIELD (1986) realizó en el noroeste de Inglaterra, donde la industria se ha venido abajo y cada vez hay mayor pobreza, puede arrojar alguna luz sobre el tema. Los jóvenes parados de larga duración aún piensan que «si trabajas mucho saldrás adelante», y no consideran a la escuela responsable de su falta de oportunidades. Si bien esto puede hacer que algunas escuelas experimenten un cierto alivio en sus problemas de disciplina, el coste personal y social que se deriva de que estos jóvenes *se echen la culpa a sí mismos* no beneficia a nadie.

Sin embargo, a pesar de tan urgentes retos, se puede considerar que estos

hechos apoyan, al menos por el momento, el principal argumento que venimos exponiendo en este libro: que los patrones de indisciplina que se dan en la escuela deberían entenderse principalmente en referencia a características de la propia escuela. Antes de desarrollar en mayor profundidad esta tesis, quizá merezca la pena detenerse a comprobar si tal afirmación se ve apoyada con las opiniones de los profesores y si podemos descubrir el germen de una estrategia más positiva.

### Estudio de la opinión del profesorado sobre la indisciplina

En la primavera de 1981 un investigador americano (DIERENFIELD, 1982) analizó las explicaciones que los profesores dan a los problemas de disciplina en un 10 % de las escuelas comprensivas mixtas de Inglaterra. Gracias al alto índice de respuesta a los cuestionarios enviados por correo (más del 50 %), se consiguió reunir las opiniones de varios profesores de cada uno de los centros.

En respuesta a una pregunta que invitaba a los profesores a puntuar de uno a diez una decena de posibles «causas» de los problemas de conducta que se producían en estos centros, la proporción en que se valoraba cada ítem como «una causa importante» fue:

Ambiente familiar desfavorable	49,6 %
Presiones de los compañeros	35,6 %
Falta de interés por la asignatura	30,7 %
Desinterés general por la escuela	30,5 %
Inestabilidad psicológica o emocional del alumno	29,4 %
Incapacidad para el trabajo de clase	21,9 %
Rechazo de la autoridad adulta	20,8 %
Baja autoestima	13,7 %
Rechazo del profesor	12,7 %
Consumo de drogas	4,9 %

Con estos resultados se confirman algunas de las «explicaciones» que hemos comentado hasta el momento. La idea de que las «causas» pueden estar en la propia escuela también parece encontrar algún apoyo (aunque siempre es posible interpretar la «falta de interés por la asignatura»). Fueron muchas las causas que resultaron elegidas por los encuestados, y las puntuaciones que se les dieron fueron variables, lo que refleja a su vez la diversidad de las explicaciones que se dan a este problema. Hay un dato interesante, y es que para los directores de los centros la familia, los compañeros y la inestabilidad emocional revestían mayor importancia que para el resto del profesorado.

Al pasar de las «causas» a las respuestas, hay un interesante cambio en la valoración. De los veintidós «factores» que se propusieron para determinar

qué factores podrían ser más útiles para controlar la conducta conflictiva, los diez que con mayor frecuencia fueron calificados como muy importantes fueron:

Personalidad positiva del profesor	89,7 %
Métodos de enseñanza eficaces	87,6 %
Establecimiento desde el principio de normas de conducta y su mantenimiento	86,3 %
Firme apoyo por parte de la dirección a las medidas disciplinarias de los profesores	70,8 %
Aplicación igualitaria de las normas a todos los alumnos	69,3 %
Apoyo a la escuela por parte de los padres	68,7 %
Tratamiento de las causas de los problemas de conducta	66,6 %
Influencia del director	56,0 %
Programa de acción tutorial	40,3 %
Estrictas medidas disciplinarias por parte del profesor	39,9 %

Aquí el profesor y otros aspectos relativos a la escuela aparecen de forma muy marcada, y los porcentajes globales de apoyo a los factores de control son mucho más altos que los de las causas. Quizá esto refleje la postura pragmática de los profesores. Otros factores como la expulsión, las clases especiales, In agrupación rígida de los alumnos por edades y capacidad intelectual, el castigo físico y el asistente social de la escuela recibieron un respaldo menor (aunque quizá también significativo). Se observó que los directores y el resto del equipo directivo apoyaban con una frecuencia superior a la media aquellos factores que implicaban a los padres y al programa de acción tutorial (este último fue calificado como muy importante por el 55 % de los directivos de los centros, porcentaje similar al que dieron al ítem referido a la «influencia del director»).

Para terminar este análisis de las explicaciones de los profesores, tenemos que volver una vez más sobre el objetivo de esta sección. No hemos tratado aquí de atacar sin más las explicaciones que suelen utilizarse en las escuelas, pues una crítica de este tipo raramente lleva aparejado un cambio, sino hacer un análisis de ellas. Tampoco ha sido nuestra intención proporcionar al lector información que le ayude a rebatir las explicaciones parciales que se oyen en la sala de profesores, pues, dada la función expresiva de los intercambios de comunicación que allí se producen, lo más probable es que por esa vía no contribuyese a cambiar nada. Antes bien, lo que nos ha guiado aquí ha sido demostrar que algunas explicaciones tienen más sentido que otras por cuanto se hacen teniendo en cuenta patrones más amplios, con lo que podemos afirmar que las estrategias prácticas que se proponen en este libro pretenden dar pie a que los profesores puedan reflexionar juntos (y no en conversaciones de sala de profesores) sobre los patrones que se dan en su propio centro. Si estas reunió-

nes se ven sustentadas por una información bien estructurada, las diferentes explicaciones generales que cada profesor pueda aportar se podrán tratar sin que sean causa de conflictos. Finalmente, no ha sido nuestra intención caracterizar las explicaciones de los profesores como algo fijo o que sea un reflejo de la idiosincrasia personal de cada docente: como apuntó STEED (1983), en un país que tenga un sistema educativo con estructuras y recursos organizativos más flexibles las respuestas que se den a los alumnos difíciles pueden ser diferentes: «La primera pregunta que se hacen muchos profesores daneses sobre un alumno que es difícil es "¿Qué he hecho o he dejado de hacer para que esto ocurra?" F.1 término que se suele aplicar a la conducta de estos alumnos es "cansancio de la escuela"».

Para terminar, merece la pena considerar brevemente las explicaciones que los propios alumnos dan de su conducta, y lo haremos brevemente porque este libro es sobre profesores que trabajan con otros profesores sobre aquellos aspectos de la vida escolar que pueden solucionar de forma conjunta (esperamos así evitar la crítica que muy justamente se hace a muchos Libros sobre la escuela en ti sentido de que dan más importancia a la perspectiva de los profesores que a la de los alumnos}. Como son los profesores quienes suelen decidir cuándo una conducta es o no apropiada, cabría deducir que los alumnos no tuviesen una opinión demasiado formada sobre cuál es su papel real. De hecho, se ha sugerido que las explicaciones que dan los alumnos son muy generales y siempre las hacen tomando como punto de referencia el elemento que para ellos es más relevante, el profesor. Los alumnos siempre se refieren a «ofensas» específicas realizadas por profesores que son, desde su punto de vista, las causas desencadenantes del conflicto, como por ejemplo su actitud distante o no saber el nombre de los alumnos (MARSH y otros, 1978). Esto tiene una cierta similitud con el interesante trabajo de TATTUM (1982), quien señaló que los alumnos de unidades especiales utilizaban las siguientes explicaciones:

1. La culpa la tuvo el profesor.
2. No nos tratan con respeto.
3. Relajación en la aplicación de normas.
4. Sólo estábamos de cachondeo.
5. La culpa es del sistema educativo.

Aunque el contenido de estas explicaciones no está exento de importancia, es también evidente que funcionan como una forma de justificación, o como lo que podríamos llamar «excusas». Pero no hay que desecharlas, pues con ellas el alumno busca fórmulas potencialmente eficaces de neutralizar las acusaciones que recaen sobre él. Utilizando la terminología de SYKES y MATZA (1957), estas explicaciones son ejemplos de:

Negación de la responsabilidad	(1)
Negación del daño	(4)
Negación de la víctima	
Censura del censor	(2)
Invocación de instancias superiores	(3,5)

Todas ellas se dan de forma regular en la escuela. Lo importante aquí es reconocer que, más que calificarlas de excusas, deberíamos verlas como actitudes que los adolescentes podrían adoptar frente a una acusación.

Finalmente, muchos profesores que hayan discutido con los alumnos las razones de la conflictividad escolar, se habrán encontrado con la opinión, semejante a la que subyace a este libro, de que los problemas cambian dependiendo del contexto. «Varía de una clase a otra y según el profesor de que se trate ... Tu comportamiento hacia ellos es el mismo que ellos tienen hacia ti.» (Citado en BIRD y otros, 1980.)

### la perspectiva de este libro

Después del análisis que hemos hecho en este capítulo de los diversos factores que influyen sobre la disciplina en la escuela, queda claro que las conductas que entorpecen el normal funcionamiento de la escuela pueden tener:

- aspectos personales, referentes al alumno y a su vida;
- aspectos institucionales, relativos a los profesores, las clases, la organización, etcétera;
- aspectos culturales relativos a otros aspectos más amplios de clase social, etnicidad y sexo.

A veces en una sola aceren de un alumno se puede reconocer a un mismo tiempo los tres aspectos. Este reconocimiento constituye la perspectiva global que actúa como telón de fondo de cualquier otra consideración. Eliminar de nuestra comprensión global del problema cualquiera de estos tres aspectos supone adoptar una perspectiva parcial.

Centrándonos ahora en la consideración más concreta de lo que un centro de enseñanza puede hacer respecto a los casos de indisciplina que se den en él, está claro que es la propia escuela la que puede modificar el segundo de los aspectos anteriormente señalados. Son muchos los datos que sugieren que las escuelas pueden influir sobre los patrones que se dan en su seno adaptando sus propios procesos. Por el contrario, la influencia a corto plazo de la escuela sobre las disposiciones personales de los alumnos y sobre las características estructurales de nuestra sociedad es escasa, y tampoco es cierto, como a veces se afirma, que la escuela puede tener una gran influencia a largo plazo sobre

tales aspectos. Esto, no obstante, no debe llevar a la conclusión de que hay que dejarlos de lado. En circunstancias individuales, la escuela deberá tomar en consideración aspectos puntuales de la vida de sus alumnos, especialmente las crisis familiares. y en el marco más global de la conducta de los alumnos como colectivo, la escuela debe considerar si lo que se está manifestando es un determinado proceso cultural. Pero intentar dar una explicación de los casos de indisciplina centrándose exclusivamente en lo personal y lo cultural revelaría una actitud defensiva y una cierta estrechez de miras: es esencial prestar gran atención a lo institucional. La tesis que proponemos aquí se acerca a aquella que efectuaba una distinción entre las «condiciones determinantes» y los «factores desencadenantes» de la conducta. Hay toda una serie de aspectos sociales que se pueden considerar como influencias determinantes a largo plazo sobre la disciplina escolar (siempre y cuando recordemos también que si ha llegado a ejercer esa influencia es sólo por la forma en que la escuela está construida en la actualidad). En este contexto, podemos pasar ahora a considerar los factores desencadenantes que se pueden encontrar dentro de la escuela. No se trata de echar la culpa a nadie, sino de transmitir el mensaje de que los profesores tienen un papel importante que desempeñar. De esta forma, reduciendo los factores desencadenantes, la indisciplina se puede reducir también, aunque no eliminar.

Como libro que trata sobre la escuela y que va dirigido a los profesores, esta obra se ocupa de la función específica de ellos. Esto no significa que vayamos a dar aquí una lista de prescripciones generalizadas, de sugerencias o de recetas. Por el contrario, hacemos algunas propuestas que pueden ayudar a conseguir datos útiles sobre patrones de conflictividad, a poner en marcha discusiones estructuradas sobre las posibles influencias y a llevar todo esto a la práctica. Estas propuestas pretenden generar una comunicación mayor entre los profesores sobre estos temas, lo que puede tener, por tanto, como efectos secundarios la reducción del aislamiento individual de cada profesor (especialmente en lo relativo a aspectos tan angustiosos como la disciplina dentro del aula), y un aumento en los niveles de comunicación en el marco global de la escuela. Para los alumnos, en general, la consecuencia principal sería que fuesen capaces de trabajar en una atmósfera que los ayudase a responsabilizarse de sí mismos y donde cada vez les resultase más fácil conseguir lo que esperan de la escuela; por otra parte, lo que pueden conseguir aquellos alumnos sobre los que normalmente recae todo el peso de las medidas disciplinarias es que la escuela no siga siendo para ellos un freno a sus perspectivas profesionales. Para nosotros la indisciplina en la escuela es, pues:

- a) informativa,
- b) hasta cierto punto, ineludible, y
- c) hasta cierto punto, potencialmente perjudicial (para profesores y para alumnos).

Y nuestra perspectiva adopta un enfoque que:

- a) quiere que nos aseguremos de que aprendemos de la experiencia,
- b) reduce en cierta medida el nivel global de indisciplina, y
- c) reduce al mínimo los perjuicios que le puede ocasionar a los implicados.

Dentro de esta propuesta tendrán cabida ingredientes como la reevaluación de las explicaciones existentes y la consideración de la conducta de los alumnos como opciones conscientes que han de ser entendidas en relación como influencias de diverso tipo.

Así pues, la perspectiva global sobre la conducta indisciplinada, que se describe con mayor detalle en los tres capítulos siguientes, considera la conducta como una interrelación compleja de numerosos elementos, de los cuales los más provechosos para el profesor son los más cercanos al contexto social, es decir, la escuela.

Finalmente, parece conveniente indicar que esta perspectiva nuestra no contempla algunas de las medidas que se suelen proponer al hablar sobre la disciplina. Mencionaremos tres, y esperamos que el lector que espere un tratamiento más amplio de ellas no se sienta decepcionado.

Primero, la «detección precoz». Lo que con este término se sugiere es que las escuelas deberían identificar lo antes posible a aquellos alumnos que pueden ser motivo de conflicto y aplicar medidas preventivas. Al igual que en otras áreas, no parece que esta estrategia sea eficaz (WEDELL y LINDSAY, 1980), pues quizá localiza la causa de la conducta conflictiva más en el alumno cuya identificación se persigue que en el contexto donde tal conducta se da. La identificación precoz en la escuela primaria es especialmente equívoca dada la tenue relación entre la conducta que allí se observa y la de la secundaria (pág. 25), aunque en algunas zonas las opiniones que se tienen sobre los problemas de conducta del alumno pasan de la escuela primaria a la secundaria de una manera que podría tener como consecuencia principal la consolidación de una determinada reputación (esto no rige para la información bien estructurada sobre otros estilos de conducta y de aprendizaje).

La segunda medida es la de los mecanismos de separación del alumno problemático. Por la perspectiva general adoptada en este libro, el uso de estos sistemas (tanto internos, dentro de la propia escuela, como externos, a otras instituciones creadas al efecto) no se va a tratar en profundidad. Nos hemos referido ya a las unidades especiales (pág. 28) y a las dificultades que plantean. Pero, en general, estos sistemas de separación lo único que consiguen es centrar la discusión principal de la disciplina sobre los alumnos concretos en lugar de sobre el contexto. Somos además conscientes de que hoy en día muchos profesores desconfían de este recurso, aun cuando sea dentro del propio centro, si no se utiliza con la suficiente reflexión; son muchos los profesores que, cuando han hablado con el coordinador de curso sobre la conducta de un determina-

do alumno y no han vuelto a saber nada del caso hasta que el coordinador ya ha tomado una medida al respecto, tienen la sensación de que estos procedimientos más que solucionar los problemas sólo sirven para aumentarlos.

En tercer lugar, el castigo. Esta estrategia no se va a analizar en profundidad por diversos motivos. Durante más de cincuenta años, las investigaciones han demostrado que las recompensas tienen una influencia mucho mayor sobre la conducta que los castigos. El castigo sirve sobre todo para reprimir una conducta concreta más que para enseñar conductas nuevas al sujeto. Normalmente, en las escuelas el proceso del castigo se lleva a cabo sin incidir demasiado sobre la comprensión del contexto en que tuvo lugar la conducta que lo provocó. Las conclusiones de algunos estudios, como el de Rutter, cuestionan la utilidad del castigo:

Los castigos no tenían relación con la conducta en sí, excepto en el caso de niveles extremos de castigos físicos (tanto oficiales como no oficiales) aplicados a casos de mal comportamiento. La política de castigos quizá fue más un reflejo de la historia y las tradiciones de la escuela que de las acciones de los alumnos. (MORTIMORE, 1980)

Pero, en una segunda lectura, quizás encontramos en este comentario de Mortimore una referencia a cuándo puede tener importancia el castigo para las escuelas: cuando un valor claro e importante de la escuela y de la sociedad se encuentra reflejado en una regla que es a su vez importante para los fines educativos. Un ejemplo podría ser el de no permitir insultos de tipo racista. Con tales ejemplos parece explicarse la justificación que Durkheim hace del castigo: «Afirmar, frente a una infracción, la regla que tal infracción negaría» (citado en HARGREAVES, 1979). Sin embargo, sería poco eficaz intentar defender numerosas reglas y el castigo asociado con ellas recurriendo a esta justificación, ya que con ello la escuela se arriesgaría a volverse contraproducente y alienante.

## Resumen

En este primer capítulo hemos visto que pueden existir numerosas definiciones de indisciplina, y que la indisciplina no se puede definir sin referirse al contexto en que se produce una determinada conducta. Se han analizado las explicaciones que los profesores dan al respecto y se han evaluado sus aspectos positivos y negativos. Se ha hecho referencia también a una tendencia muy extendida a explicar la conflictividad escolar recurriendo a las características personales del alumno y a aspectos ajenos a la escuela.

La perspectiva global de este libro es que la conducta que se considera inaceptable en la escuela puede tener dimensiones personales, institucionales

y culturales. Una estrategia práctica para que los profesores entiendan y reduzcan la indisciplina empieza por centrarse en lo institucional teniendo en cuenta también lo personal y lo cultural. Los capítulos siguientes tienen como objetivo estimular la puesta en práctica de esta estrategia en el nivel de la escuela como un todo, en el nivel del aula y en el nivel individual, y para ello se utilizan métodos que permitan reunir información relevante para la discusión en grupo por parte de los profesores.

## Sugerencias para la discusión y la investigación

1. Preste atención a las conversaciones relativas a la disciplina que se produzcan en su escuela (no a las que tienen lugar durante el recreo) e identifique los tipos de explicación implícitos en ellas. ¿Cuáles son las que se utilizan con mayor frecuencia? ¿Qué finalidad tienen? Compárelas con las de las páginas 23-31.
2. Fíjese en aquellos casos en que una misma conducta se considera inaceptable en unas ocasiones y no en otras dependiendo del contexto y de otros (actores (19-20)). Comparta sus observaciones con uno o dos compañeros.
3. Realice una encuesta informal entre los profesores sobre cuáles son a su juicio las causas de la conflictividad que se da en el centro; utilice el cuestionario de Dierenfield (pág. 40). Compare las respuestas que se den en su escuela con la panorámica general de 1981 y busque el cauce más apropiado para hacer llegar sus conclusiones a sus compañeros.

La importancia de la escuela	50
La influencia de la escuela como un todo: el clima y la cultura informales	51
El clima escolar como elemento determinante de las diferencias entre los patrones de conducta de cada centro	54
Los patrones de disciplina que se dan dentro de cada escuela	57
El currículo y las técnicas pedagógicas	58
La organización y la dirección del centro	61
El profesorado	64
La escuela como sistema social	66
«¿Por dónde empiezo en mi escuela?»	68
Métodos de recogida de información sobre los patrones de conducta	69
Resumen	73
Sugerencias para la discusión y la investigación	73

### Contenidos

Este capítulo se ocupa de la comprensión de la disciplina y la indisciplina en el marco global de la escuela. Es éste un tema al que se le suele prestar poca atención, pero sin este nivel de análisis gran parte del esfuerzo de com-



prensión que realicen los profesores en otros niveles puede resultar baldío.

El capítulo empieza reconociendo que el alumnado de cada escuela tiene sus propios patrones de conducta. Estas diferencias entre escuelas son consecuencia, más que de factores formales o tangibles, de importantes características informales: ambiente, relaciones interpersonales, etcétera. Esto nos lleva a una consideración de ciertos ambientes rígidos que llevan aparejada una polarización de la convivencia.

Dentro de cualquier escuela encontraremos, además, otro conjunto de patrones en la conducta de sus alumnos que pueden estar relacionados con una amplia gama de características. Analizaremos cuatro áreas principales: el currículo y los métodos pedagógicos, los aspectos organizativos, ciertos aspectos relacionados con el profesorado del centro y otros aspectos más globales relativos al sistema escolar en su conjunto.

También se presentan en este capítulo algunas estrategias que sirven para identificar los aspectos a los que hay que prestar atención en cualquier escuela. Se sugieren métodos para hacer seguimientos de la conducta del alumnado con los que podemos conseguir una información que puede ser importante para mejorarla. Finalmente, también se apuntan posibles formas de tratar esta información y técnicas para analizar estos temas de forma creativa.

### La importancia de la escuela

Las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento confirman la opinión que muchos padres y profesores han tenido siempre: que cada escuela tiene distintos efectos globales sobre los alumnos.

POWER y otros (1967) señalaron que había escuelas situadas en una misma zona, y que recibían alumnos de características similares, que tenían índices marcadamente divergentes de delincuencia entre sus alumnos. Los datos aportados por CANNAN (J 970) sugerían que incluso el tipo de delincuencia y la edad de inicio variaba entre escuelas similares: mientras que en una se daban casos de pequeños hurtos, en la otra los alumnos estaban especializados en robos de mayor importancia. A otra escala diferente, algunos estudios como el de GALLOWAY y otros (1982) demostraron que había marcadas diferencias entre escuelas de enseñanza media en cuanto al número de alumnos expulsados por motivos disciplinarios. Otros estudios, como por ejemplo el de REYNOLDS y MURGATROYD (1977), han señalado que los niveles de absentismo varían considerablemente entre escuelas situadas en la misma zona y que reciben alumnos de similares características, y que estas diferencias se mantienen durante algunos años. Hay otro aspecto relacionado con el rendimiento de los alumnos, el de los resultados que obtienen en los exámenes públicos, que ha sido tratado en diversos estudios, como por ejemplo los de CHAPMAN (1979), STEEDMAN (1980) y el ILEA (1982). En ellos se demuestra que estos resultados se ven condicionados por

cada escuela y por el tipo de escuela de que se trate. Uno de los estudios más conocidos de los realizados en los últimos años es el de RUTTER y su equipo (1979); en él se manifiesta la existencia de diferencias significativas respecto a una amplia gama de conductas entre doce colegios londinenses.

Resultados como los que acabamos de señalar sirven para demostrar que los colegios tienen una influencia determinante sobre las conductas de sus alumnos. Esto contrasta con la pesimista opinión predominante en los años setenta en el sentido de que, al contrario que el ambiente familiar o la clase social del alumno, las escuelas no tenían ninguna influencia sobre éste (esta opinión se basaba supuestamente en estudios sociológicos realizados por aquel entonces que en realidad no evaluaban en absoluto el proceso escolar). Pero buscar por un lado diferencias entre las escuelas y por otro diferencias entre los hogares de los alumnos es algo totalmente estéril, ya que ello sólo puede desembocar en la simplificación de una situación compleja. Los cambios que experimenta el alumno según va creciendo difícilmente se podrán atribuir, de forma excluyente, a la escuela o al hogar. Lo más probable es que ambas actúen de forma decisiva, e idealmente ambas actúan al unísono como influencias positivas. Esto dibuja, pues, un panorama más complejo en el que los efectos positivos de la escuela tienen que darse en consonancia con los efectos positivos de la familia y el hogar. Igualmente, aunque es probable que la escuela no sea de por sí un agente social lo suficientemente eficaz como para contrarrestar la influencia de otros factores sociales más amplios como la desigualdad, sí que puede evitar en mayor o menor grado que las desigualdades sociales se conviertan también en desigualdades educativas. Así, cuando las influencias ajenas a la escuela son negativas para el desarrollo de un joven, la escuela puede proteger al alumno en cierta medida de las consecuencias de tales condiciones determinantes.

Sin embargo sí, efectivamente, cada colegio actúa de diferente forma sobre los alumnos, lo que aún no está completamente claro es cómo se originan las diferencias entre los centros. ¿Cuáles son las características de la escuela susceptibles de ejercer una determinada influencia sobre los alumnos? ¿Cuáles son las características de los alumnos que son susceptibles de verse influidas por parte de la escuela? ¿Hay una sola respuesta para todos los alumnos? Ninguna investigación ha dado aún una respuesta definitiva a estos interrogantes pero, para los que se ocupan de hacer que la escuela sea más eficaz, tales preguntas suponen un estímulo hacia la investigación que nos ayudará a comprender la influencia que la escuela puede ejercer sobre los jóvenes.

### La influencia de la escuela como un todo

Hoy en día se tiende a explicar las diferencias entre las escuelas como una consecuencia de algunas de las características menos tangibles de la organización, y especialmente de las relativas al carácter de las relaciones interpersona-

les que en ella se dan. Hay algunos para los que esta propuesta es difícil de aceptar, y normalmente ello se debe a que tienen su propia teoría sobre las causas de tales diferencias; se trata con frecuencia de explicaciones que se limitan a alguna de las características más superficiales de la escuela (dimensiones físicas del establecimiento docente, antigüedad de los edificios, existencia de un uniforme para los alumnos, etc). Esta propuesta, aunque compleja, es positiva, pues de ella se deriva que es el personal del centro quien tiene que hacer que sus efectos sean positivos. Además, también confirma lo que decíamos en la introducción en el sentido de que las explicaciones que demos de los fenómenos de disciplina deben enmarcarse en el «nivel» apropiado; es decir, si lo que estamos considerando son patrones que afectan a toda la escuela, nuestras explicaciones deben referirse a alguna característica de toda la escuela (no a características de alumnos concretos, por ejemplo). Por tanto, ¿cómo describiremos estas cualidades interpersonales de nuestra organización?

La noción de «clima escolar» ha sido investigada desde 1960 y ha sido una noción esencial cuando se ha intentado medir el «ambiente» o la atmósfera característica de una escuela en concreto. Los primeros estudios optaron por medir el estilo de liderazgo y las relaciones entre el profesorado y el director del centro; esta elección se hizo tomando como modelo los estudios sobre dirección de organizaciones industriales. Pero otros trabajos posteriores reconocieron las diferencias que existían entre los centros docentes y las organizaciones industriales, con lo que se admitía además la importancia del papel que desempeñan el alumno y sus percepciones. Como resultado de todo ello, los estudios que se realizaron incorporaron las opiniones de los alumnos y pudieron demostrar, por ejemplo, que la participación del estudiante en los procesos de toma de decisiones tenía efectos significativos sobre la actitud que éste tenía hacia la escuela (EPSTEIN, 1981).

Desde que Rutter y su equipo publicaron en 1979 la investigación que analizaba las diferencias existentes entre doce centros de enseñanza secundaria de Londres, se ha prestado más atención al tema del clima escolar. La explicación de las diferencias más significativas que ellos detectaron venía dada por los diferentes «idearios» de cada centro, lo que una vez más hacía que la atención se centrara en las relaciones sociales informales que se daban en la escuela y en los mensajes informales emitidos por la organización.

Los investigadores aún no se han puesto de acuerdo sobre cuál es el mejor mecanismo para medir el clima escolar a partir de estos aspectos informales de la escuela. Para algunos ésta es una noción un tanto escurridiza. Además, es difícil que en una escuela haya un solo clima: puede haber quizá diversos subclimas, como a veces se dice al hablar de los distintos cursos de una misma escuela o de las distintas casas donde conviven sus alumnos.

Pero el hecho es que el clima escolar, sea fácil o difícil de medir, no está relacionado con el funcionamiento del centro en muy diversos aspectos, lo que probablemente es consecuencia de la cultura, importante aunque casi nunca ana-

lizada, de la escuela. Todo ello pone de relieve ciertas asunciones subyacentes respecto a qué tipo de organización es la escuela. Según HANDY (1984), una escuela puede ser:

- a) como un club, que tiene un sistema de control basado en la intimidad y que dedica mucho tiempo a la admisión de la persona «adecuada»;
- b) como un organismo administrativo, con sus organigramas, sus cargos, y con todo su conjunto de procedimientos y rutinas;
- c) como una red de equipos que se agrupan y se reagrupan para llevar a cabo los más diversos planes y solucionar todo tipo de problemas;
- d) un lugar donde el individuo y sus capacidades son lo primero y la organización es sólo un instrumento.

Quizá lo que ocurre es que hay demasiados centros de enseñanza media que funcionan de modo burocrático sin haberse parado a considerar ninguna posible alternativa. Esta «cultura de roles» se caracteriza por estar dirigida de una manera demasiado formal. Hay, no obstante, dos problemas esenciales en este tipo de funcionamiento y en esta forma de ver los centros de enseñanza media. El primero de ellos es que una organización de este tipo sólo funciona cuando lleva a cabo un trabajo de tipo rutinario, estable e invariable, algo por lo que no se caracterizan precisamente las escuelas de los ochenta, que tienen métodos cambiantes de enseñanza, de titulaciones, de empleo, etcétera. A la organización que tiene una «cultura de roles» le resulta difícil adaptarse a este tipo de cambios. El segundo problema es que esta forma de ver la escuela se centra exclusivamente en los aspectos formales de la organización, en «como se supone que es». Esto presenta a su vez otro problema, y es que los aspectos formales de cualquier organización no pueden explicar todo lo que esa organización es: se pasa por alto todo aquello que determina, modifica y contradice estos aspectos formales, y con frecuencia suelen olvidarse en la práctica informal de cada día. Basta recordar ejemplos de escuelas que funcionan bien aunque su director no sea competente o no esté presente en un momento determinado para comprender que el sistema informal de poder, de comunicación y de influencia es más relevante que el sistema de cargos formales.

Al tratar de explicar los procesos disciplinarios que se dan dentro de una escuela, la tendencia a hablar en términos formales sobre la organización puede ser claramente contraproducente. La mejor forma de resolver los problemas no es utilizar rutinas fijas y procedimientos establecidos. Exigir una coincidencia absoluta entre todos los profesores, o exigir que haya una serie de procedimientos comunes que especifiquen cuáles han de ser las respuestas que deben dar los profesores a conductas concretas de los alumnos, es una aspiración poco realista: se olvida con ello la complejidad de las decisiones que han de tomar los profesores ante los casos de indisciplina, al tiempo que se exige que el mundo escolar sea mucho más simple de lo que es en realidad y, aun cuando se llegase a un acuerdo a este respecto, lo más probable es que fuesen pocos los profesores que pusiesen en práctica tales procedimientos. Así pues, la solución

no está en los aspectos formales de nuestra organización: tenemos que confiar en la eficacia de los procesos informales.

### **El clima escolar como elemento determinante de las diferencias entre los patrones de conducta de cada centro**

Las tendencias que están apareciendo en estos momentos, a juzgar por los resultados de los pocos estudios de que disponemos sobre la disciplina y el clima escolar, confirman la importancia de llevar a cabo un análisis de los procesos informales. Surgen aquí dos temas relacionados: el de la escuela que tiene un ideario «polarizador» y el de la escuela con un ideario inflexible.

Un clima polarizador en una escuela alcanza su máxima expresión cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros. Un factor importante aquí podría ser el agrupamiento rígido de los alumnos según su capacidad intelectual. Como señalaron algunos de los primeros estudios sobre el tema, por ejemplo el de HARGREAVES (1967), en los centros donde se sigue este procedimiento de división de los alumnos, los grupos de nivel más bajo se caracterizaban por estar compuestos por alumnos con unas expectativas también más bajas y que además se consideraban a sí mismos «diferentes», al tiempo que se los asociaba con una subcultura «delictiva». El estudio que hizo LACEY (1970) de una grammar school también sugería que los procesos de diferenciación que llevan a cabo los profesores en el curso normal del desarrollo de sus funciones pueden desembocar inconscientemente en una polarización del grupo de alumnos, donde la cultura académica normal va también acompañada de una cultura alternativa de los alumnos. Más recientemente, WOODS (1979) y BALL (1981) han señalado que estas tendencias son más frecuentes desde que se empezó a agrupar los distintos tipos de centros de enseñanza secundaria en uno solo llamado escuela comprensiva. Ball sostiene que esa polarización se está dando a través de mecanismos más complejos que las formas de agrupación de alumnos anteriormente referidas, y principalmente a través de la elección de optativas y de plan de estudios. «Las optativas parecían haber heredado la función de diferenciar a los alumnos, pero de una manera todavía más precisa que con el sistema anterior.»

En una sociedad como la nuestra, no es demasiado probable que las escuelas lleguen alguna vez a abandonar los mecanismos de diferenciación de los alumnos: lo que sí es peligroso es el grado de polarización a que se ha llegado. Al acentuar las diferencias, la escuela está enviando mensajes devaluadores a una parte significativa de la población escolar que después responde en consonancia con ello. Los profesores pueden influir sobre estos mecanismos y cambiarlos, pues algunos de ellos se ven favorecidos por los propios profesores al dar a los alumnos reputaciones positivas o negativas. En los centros donde

esto se da en exceso, se corre el riesgo de generar niveles altos de indisciplina por parte de sectores identificables de la población escolar.

Como consecuencia de lo expuesto, el análisis del nivel global de la escuela debería incluir una reflexión sobre su carácter de sistema social informal, y debería tratar de identificar aquellos aspectos de la dinámica escolar que transmiten a los alumnos un mensaje polarizador y por tanto una sensación de que no todos tienen el mismo valor. Son muchas las formas de hacer llegar a los alumnos el mensaje de que hay una minoría que ha llegado a tener éxito porque su forma de actuar es la única correcta, y que se los premia por ello a costa de infravalorar los logros de los demás y relegarlos a un segundo término. Al separar a los alumnos por grupos según sus distintas capacidades intelectuales, se les puede estar diciendo, por ejemplo, que uno vale más para los trabajos de tipo manual mientras que hay otro que está mejor dotado para actividades de tipo intelectual; asimismo, se puede dar la impresión de que unos van a tener mejores medios, mejores aulas y mejores profesores porque lo van a aprovechar mejor. Cuando tratamos de reducir los niveles globales de disciplina que se dan en el centro, hay que reconsiderar todos estos aspectos. En su lugar, deberíamos intentar producir mensajes más positivos. Frente a la creencia implícita de que la vida es un juego en el que lo que una persona gana es lo que la otra pierde, debemos anteponer el mensaje de que todo el mundo tiene cabida en la escuela y que en su seno hay oportunidades de desarrollo para todos. Esto no significa hacer caso omiso de las diferencias entre los alumnos, sino respetar las diferencias que sean reales y trabajar para llevar a la práctica el principio de que todos valemos lo mismo.

El segundo aspecto del clima escolar que se ha asociado con los niveles de disciplina en la escuela es el tema de la inflexibilidad. Esto nos lleva a considerar la influencia que sobre las relaciones profesor-alumno tienen la aplicación de normas y lo que REYNOLDS (1977) llamó «treguas». Tras estudiar nueve escuelas del sur de Gales y sus patrones de conflictividad, Reynolds concluyó que la mejor forma de explicar las marcadas diferencias existentes entre unas escuelas y otras era atendiendo a las «treguas» que en algunos colegios los alumnos y los profesores imponían sobre la aplicación de determinadas normas, mientras que en otras escuelas unos y otros se oponían a ello. Así, en una comunidad de clase trabajadora, donde según algunas teorías cabría esperar un alto grado de conflicto entre profesores y alumnos, había determinados centros donde existía una significativa ausencia de conflictos en la vida social y en las relaciones interpersonales que se establecían entre sus miembros.

Un factor crucial para determinar la respuesta global favorable por parte de los alumnos a la mayoría de sus escuelas depende de en qué medida profesores y alumnos hayan logrado un serie de acuerdos no oficiales o «treguas» que fijen los límites de conflicto permitidos para los integrantes de la comunidad escolar (Reynolds, 1977).

Las «treguas» se pueden imponer, pues, sobre aspectos muy diversos de la vida escolar que no están directamente relacionados con la enseñanza como, por ejemplo, algunos aspectos relativos a la ropa, a comer chicle en clase, a fumar durante los recreos y a la conducta que observen dentro y fuera del colegio. Con esto, «las clases ya no son el centro del conflicto entre profesor y alumno». En los centros donde no existían «treguas», al empezar tercero ya se había desarrollado una cultura de oposición a la escuela. Los profesores intentaban afianzar su control con medidas coercitivas mayores, ampliadas hasta aquellos aspectos de las vidas de los alumnos donde ellos más importancia daban a la autonomía; el compromiso de los alumnos con la escuela disminuyó y, consecuentemente, los profesores esperaban menos de los alumnos.

Todo esto tiene una serie de implicaciones útiles para el equipo tutorial. El fenómeno que estamos describiendo de la escuela que rechaza la «tregua» puede desembocar en una escalada de los problemas de disciplina, similar a la que trataremos más tarde cuando nos ocupemos del nivel del aula. Los resultados que ha tenido la imposición rígida de ciertas reglas sugiere que tal método es contraproducente para un colegio, ya que ello puede hacer que todo el sistema degenera en una «obsesión por la disciplina» semejante a la del sistema tutorial en su versión más represiva. (Los lectores habrán advertido la significativa excepción a esta regla que discutimos al final del primer capítulo, pág. 47.) Así, en este nivel global del centro, el equipo tutorial tendrá que fomentar un clima de realismo y flexibilidad en lo tocante a la aplicación de las normas. Para provocar el debate de estos temas, se podría instituir una «revisión de normas» que incluyese una consulta a los alumnos respecto a cuáles son las reglas que en su opinión tienen efectos contraproducentes.

Lo que sugerimos aquí no es que la misión del equipo tutorial sea la abolición de las normas; esto sería poco realista y entraría en contradicción con lo apuntado en el capítulo anterior. Pero lo que sí debería hacer es colaborar en la creación de un sistema de normas que no fuese excesivo, que tuviese sentido para los alumnos, y que se negociase con ellos. La revisión de normas es una labor importante para cualquier escuela e, idealmente, debería hacerse de forma periódica. Nosotros creemos, y no somos de los que tachan a las escuelas actuales de permisivas, que para funcionar bien toda escuela necesita un mínimo de normas eficaces. Esta opinión se ve corroborada por el último informe de Her Majesty's Inspectorate respecto a los centros para chicos de 11 a 16 y de 12 a 16 años: «Ninguno de los colegios tiene un régimen excesivamente permisivo». (HMI, 1984).

Es importante aclarar las bases sobre las que se sienta esta propuesta de crear un clima flexible de normas. No se trata de evitar aplicar una regla realista sólo porque un alumno en concreto sea catalogado como difícil y el profesor opine que la aplicación de esa medida disciplinaria sólo serviría para aumentar el problema. Antes bien, estamos convencidos de que el equipo tutorial puede fomentar un clima respecto a las normas que se ha comprobado que tiene efec-

tos positivos respecto al que es principal objetivo de la escuela: la educación del alumno y su desarrollo personal.

Tras examinar algunos de los resultados de las investigaciones sobre las diferencias entre escuelas, pasamos ahora a considerar las diferencias que se dan dentro de cada escuela y que, por regla general, son muy evidentes para el profesional.

### Los patrones de disciplina que se dan dentro de cada escuela

A la larga, las ideas que se tienen dentro de cada escuela sobre el clima informal y su relación con la disciplina pueden ser cuestiones de crucial importancia para los profesionales que desarrollan su labor dentro de ellas. Además, el análisis que los docentes de un determinado centro hagan sobre las diferencias de conducta que se dan entre los alumnos de esa organización puede aportar ejemplos inmediatos y reveladores. Por ello, vamos a pasar ahora a considerar los patrones que se dan dentro de una escuela, recordando que nuestro nivel de análisis sigue siendo el del centro como un todo y que aún no hemos pasado a analizar la dinámica que se da dentro de cada clase. Por el momento, nuestro objetivo es analizar las características internas de la escuela que están relacionadas con los diferentes niveles de conflictividad.

Esos comentarios, aparentemente sin la menor trascendencia, que cada día se hacen en las escuelas sobre la conducta de los alumnos contienen referencias a los patrones que operan dentro de ellas: «Los de segundo son terribles», «Los míos de primero son fabulosos», «Oh, no, acaban de salir de matemáticas!» Pero lo que no suele utilizarse es toda la información que encierran dichos patrones, y los profesores se siguen sintiendo impotentes y resignados ante tales fenómenos. Otras veces, cuando se analizan los patrones de conducta, la conversación se desvía hacia la supuesta influencia que sobre el comportamiento de los alumnos tienen aspectos como la hora del día a la que se da una clase, la altura del curso en que nos encontremos o las dimensiones físicas del centro. No pretendemos negar la relevancia que tales aspectos pueden tener sobre los patrones de conducta (aunque no se ha probado que el tamaño de la escuela sea un factor relevante), pero es interesante señalar que estas influencias suelen tener un rasgo en común, y es que no se encuentran bajo el control directo de los profesores. Esto puede ser un ejemplo de ese fenómeno de mayor amplitud por el que los profesores sitúan la causa de la conflictividad en factores ajenos a ellos mismos, al tiempo que se arrogan el importante papel de controladores de la conducta conflictiva (DIERENFIELD, 1982). Aunque esto puede ser una actitud defensiva, es algo muy fácil de comprender desde un punto de vista humano: es la tendencia natural a pensar que si hemos tenido éxito en algo ha sido por nuestros propios méritos, y que si hemos fracasado ha sido por culpa de otros. No obstante, si lo que pretendemos es analizar los patrones

de conflictividad que se dan en la escuela, no es éste el procedimiento más apropiado, ya que puede desviar nuestra atención de aquellos aspectos que los profesores controlan más directamente y cuyos efectos sobre la conducta de los alumnos son más significativos. De aquí se deduce que no servirá de nada hacer un análisis de los patrones de indisciplina de la escuela si éste se realiza en un clima de defensas y reacciones (como sería el caso si lo que pretendiésemos fuera juzgar el éxito o el fracaso de los profesores). Pero hay una forma de llevar a cabo una discusión de esta naturaleza que puede ser muy enriquecedora para los profesores de un colegio.

Los aspectos de una escuela que pueden generar o influir sobre los patrones de conflictividad del alumnado son diversos. Prácticamente cualquier aspecto de la organización que lleve consigo un mensaje social de infravaloración, o que genere un efecto social de frustración, puede producir formas de conducta que no se pueden atribuir simplemente a los individuos concretos que las manifiestan. La mayoría de los aspectos que se asocian con una conducta indisciplinada de los alumnos son también aspectos de la organización que afectan de forma muy directa a la satisfacción que el profesor encuentra en su trabajo y a las relaciones profesor-alumno.

Para intentar describir algunos de los aspectos más relevantes de la escuela, vamos a utilizar las siguientes categorías:

- Características del currículo y de las técnicas pedagógicas.
- Características de la organización y dirección del centro.
- Características del profesorado.
- Características de la escuela como sistema social.

Obviamente, estas categorías están relacionadas, y todas contribuyen al clima general de las relaciones interpersonales que se dan dentro de la escuela.

### **Características del currículo y de las técnicas pedagógicas**

Un elemento que contribuye a la baja credibilidad que en ciertos ambientes tiene el equipo tutorial es que rara vez fomenta la discusión sobre los aspectos curriculares. Pero es precisamente el equipo tutorial, cuya naturaleza y función le permite tener una visión privilegiada de las respuestas que los alumnos dan ante la escuela, quien mejor puede contribuir al debate sobre el currículo de un centro. Y el tema de los patrones de disciplina no es una excepción: el equipo tutorial dispone de gran cantidad de información al respecto. Como señala HANDY (1984):

Se podría decir que la organización tutorial que surgió en las escuelas comprensivas [es] una agencia interna encargada de comprobar que cada alumno consigue lo

mejor de entre toda la gama de productos disponibles ... Esa función de la organización debería ser su fuerza motriz, la que establezca las prioridades, dé el tono y marque el ritmo.

La oferta curricular de muchos de nuestros centros de enseñanza media se suele percibir como una colección de asignaturas (muy similar a la de la grammar school), y esto lo fomentan muchos profesores que se sienten más seguros conservando su identidad de enseñante de asignaturas. Por consiguiente, el clima para el cambio curricular suele ser adverso, y lo que se ofrece a los jóvenes se sigue caracterizando por su falta de flexibilidad y por su dificultad para aplicarlo. Si se evitasen estos dos aspectos, se podría conseguir que muchos adolescentes se sintiesen más atraídos hacia lo que hacen en la escuela, con lo que se reduciría al mínimo el grado de conflictividad.

La alternativa que se le ofrece al equipo tutorial es considerar el currículo como la oferta total de aprendizaje que hace la escuela y analizar su orientación, sus virtudes y sus deficiencias, y en qué medida recoge aquellos temas que son más importantes. Con un análisis de este tipo se pueden evitar algunas de las deficiencias que se observan en los planes de estudio: una oferta más limitada para aquellos alumnos cuya capacidad se considera que está en la media o por debajo de la media; ofertas descompensadas (por ejemplo, pocos contenidos creativos o artísticos para los más dotados, pocos contenidos científicos para los menos dotados, o muchas asignaturas prácticas para los de personalidad más práctica, especialmente para las chicas); trivialización de la idea de «equilibrio», que se reduce a la agrupación de ciertos tipos de materias; y poca atención a los temas morales, a la cultura política, a la educación medioambiental, a la diversidad cultural, y a la vida adulta y laboral (véase HMI, 1984). La falta de adecuación de la oferta curricular se reflejará en muchas de las respuestas de los alumnos, y es probable que una de estas respuestas sea la conflictividad.

La adopción de una estructura curricular de tipo modular (por ejemplo ILEA, 1984) puede servir para aumentar la motivación y la flexibilidad. La flexibilidad bien enfocada puede dar como resultado un currículo más adaptado a los intereses y a las ideas de los adolescentes.

El análisis de la oferta educativa no se puede separar del examen de los mecanismos de aprendizaje-enseñanza que se suelen utilizar: cada currículo lleva aparejadas unas determinadas técnicas pedagógicas. Es éste un campo que quizás haya sido descuidado por el equipo tutorial, pese a que, evidentemente, todo el conjunto de técnicas didácticas que se utilicen en un colegio estará en íntima relación con los patrones de disciplina que se den en él. En uno de sus instructivos estudios sobre incidentes conflictivos, y al cual nos vamos a referir con frecuencia a lo largo de este capítulo, LAWRENCE, STEED Y YOUNG (1981) presentan la siguiente tabla referida a un trabajo realizado en un centro mixto para alumnos de 11 a 18 años. A lo largo de una semana de observación,

el número de incidentes que se produjeron en las aulas, dependiendo de la dinámica de trabajo que se estuviese siguiendo en cada momento, fueron:

Con toda la clase junta	30
Trabajando en grupos	3
Trabajando individualmente	17
Con toda la clase junta trabajando individualmente	2
Otros	4
	56

A primera vista, esto podría parecer la prueba evidente de que hay una relación entre la indisciplina y los métodos de enseñanza concretos. Para nosotros, tal conclusión podría ser razonable. Sin embargo, es posible que el mayor número de incidentes registrado durante las sesiones conjuntas se debiese simplemente a que ése fuese el método de enseñanza más utilizado en ese centro durante esa semana, en cuyo caso no podríamos concluir definitivamente que hubiese una relación directa entre ambos extremos. Aun cuando no dispongamos de información sobre la frecuencia de utilización de cada uno de estos métodos durante esa semana, para cualquier profesor estos datos sugerirían que puede ser conveniente investigar la posible conexión entre los métodos de enseñanza y la marcha de la clase. Volveremos a tratar este tema en el próximo capítulo.

Para el HMI, el uso de métodos de enseñanza más flexibles es una de las mayores prioridades nacionales en cuanto a formación del profesorado (TOMLINSON, 1980).

Dentro del aula, la mayoría de las conversaciones consisten en una serie de preguntas realizadas por el profesor; son preguntas que buscan respuestas cortas por parte de los alumnos, y son pocas las escuelas que animan a los alumnos a desarrollar sus propios argumentos, incitándolos no sólo a responder a las preguntas, sino también a formularlas, a articular sus ideas a través de una discusión más abierta ... De los alumnos menos dotados intelectualmente, aunque muchos de ellos son trabajadores y sienten interés por lo que hacen, apenas la mitad le encuentra sentido a su trabajo ... El trabajo que se les propone casi siempre está dirigido por el profesor. En cuarto y quinto, especialmente, la mayor parte de lo que se enseña y de lo que se aprende se centra en lo que los profesores piensan, a veces equivocadamente, que se le va a exigir a los alumnos en los exámenes públicos. Como consecuencia, la forma de trabajar en la clase es activa, aunque excesivamente cauta. (HMI, 1984)

Es mucho lo que se puede hacer aquí, y el equipo tutorial puede desempeñar un papel muy importante. Si a veces se abstienen de actuar es por temor a que se les acuse de inmiscuirse en asuntos que no son de su incumbencia, pero recordemos que ellos también son profesores. Quizá su colaboración sirva para

que se comprenda mejor el problema. En muchos casos, los miembros del equipo tutorial son los que mejor pueden estimular la revisión de los métodos de enseñanza, pues ya han estado en contacto con las ideas y los métodos al desarrollar formas más activas de enseñanza y aprendizaje dentro del currículo tutorial, algunos de cuyos aspectos trataremos en el capítulo S. No obstante, el riesgo que corren en ocasiones es el de convertirse en «cruzados» de los métodos activos, lo que sin darse cuenta puede originar divisiones entre el profesorado y, como consecuencia de ello, una inhibición del cambio.

Finalmente, los cambios que se realicen en el currículo para facilitar a los alumnos el aprendizaje pueden contribuir a eliminar el desencanto que sienten respecto a lo que la escuela les ofrece y a disminuir la conflictividad. Son muchas las formas de ayudar a un alumno a desarrollar las técnicas que le permitan aprender de forma independiente, a que se dé cuenta de cómo aprende mejor y a potenciar las técnicas concretas que se necesitan para aprovechar al máximo su experiencia dentro del aula, cuestiones éstas que son fundamentales en el currículo tutorial. Para cualquier alumno, la adaptación de la enseñanza a sus necesidades, capacidades, aptitudes lingüísticas, etcétera, determina en gran medida su grado de atención y de dedicación. Respecto a aquellos alumnos de los que se piensa que requieren una dedicación adicional, la forma de ayudarlos será lo que los convierta en adolescentes alienados que piensan que están en «la clase de los tontos», o en adolescentes perseverantes que reciben de buen wado esa atención extra que un adulto les presta dentro de su propia clase.

Esta última cuestión nos sirve para introducir el tema del próximo apartado, donde se sostiene que el análisis de la disciplina escolar por parte del equipo tutorial no tiene por qué hacerse separando lo tutorial de lo puramente académico.

### Características de la organización y dirección del centro

En este apartado vamos a enumerar algunas de las formas de administración de los centros por su posible influencia sobre los patrones de conducta.

Una cuestión de crucial importancia es el procedimiento de distribución de alumnos por grupos. La primera cuestión se refiere a los criterios que rigen la asignación de los alumnos a un grupo u otro en el momento de ingresar en el centro. A veces, este proceso se lleva a cabo mediante procedimientos bruscos y cuestionables que ya desde el primer momento dificultan la identificación del alumno con el centro: «Esos dos eran muy amigos en la primaria. Vamos a ponerlos en clases distintas». Algunos colegios parecen así negarse a reconocer la dimensión social de la escuela y no querer aprovechar las ventajas que de ello se podrían derivar.

Otro aspecto quizá más evidente es el de agrupar a los alumnos por la «capacidad». En un trabajo realizado en un colegio para chicos de 14 a 18 años situado en un medio urbano, LAWRENCE, STEED y YOUNG (1977) analiza-

ron los episodios de conflicto que se registraron en dos semanas no consecutivas y obtuvieron los siguientes resultados agrupados por cursos y niveles de capacidad:

NÚMERO DE INCIDENTES CONFLICTIVOS

	Cuarto	Quinto
Nivel 1	5	6
Nivel 2	11	19
Nivel 3	34	25

Estos resultados se parecían mucho a los que recogían el número de alumnos implicados:

NÚMERO DE ALUMNOS IMPLICADOS

	Cuarto	Quinto
Nivel 1	9	7
Nivel 2	5	20
Nivel 3	25	21

Sería demasiado ingenuo decir que nos encontramos ante una simple relación de causa-efecto: no se puede afirmar que la distribución por niveles sea la responsable de la conflictividad aun cuando observemos que ésta aumenta en los niveles más bajos. Pero si nos paramos a pensar en el perfil que se podría obtener con un agrupamiento aleatorio de los alumnos y, por tanto, quizá con menor número de mensajes polarizadores, no parece probable que una distribución más uniforme ocasionara una mayor conflictividad. En el ejemplo anterior, que debe corresponder, al menos, a una ten form entry upper school, los grupos de cuarto curso con cuatro de los alumnos mencionados en cada uno de ellos podrían presentar dinámicas muy diferentes a las clases del nivel 3, con más del doble.

Un cambio en los procedimientos de distribución de los alumnos no tiene por qué llevar aparejado, necesariamente, un efecto determinado. Si se realiza un agrupamiento intentando que haya en cada clase alumnos con distintos niveles de rendimiento, ello debe ir acompañado de la utilización de métodos pedagógicos que contemplen tal diversidad. No pretendemos infravalorar el complejo repertorio de técnicas que se necesitan para enseñar adecuadamente en un grupo de estas características, y tampoco subestimamos la particular organización de recursos que se requiere para ello. No obstante, hay pruebas de que este tipo de agrupamiento suele acarrear una dinámica negativa en los grupos de nivel bajo, a los que los profesores suelen catalogar de difíciles, y especialmente en los que presentan deficiencias en el currículo y en los recursos de que disponen. Este proceso se puede deber a diversas políticas organizativas:

un ejemplo de ello es la investigación comentada anteriormente, donde el nivel 3 de tercer curso «parece pasar mucho tiempo trabajando en grupo: su identidad grupal, por tanto, puede ser más sólida que la de otros grupos».

El horario de un centro se puede considerar como la expresión de la opinión que se tiene en ese centro sobre cuáles son las actividades más importantes, las que tienen prioridad sobre otras, las que están mejor dotadas respecto a espacio, profesorado, etcétera. Además, se puede ver afectado por el perfil disciplinario del centro. Enseguida nos vienen a la mente ejemplos extremos de esto, como el caso de esas asignaturas de menor importancia que suelen dejarse pura los viernes por la tarde junto con otras más difíciles restándoles así todavía más importancia, pero hay también ejemplos más sutiles que requieren un examen más detallado. Los detalles de la elaboración de los horarios están rodeados hoy en día de una mística tal que muy a menudo el profesorado no se ocupa de este aspecto tan fundamental de su organización. Sin embargo, es posible realizar una investigación detallada de este tema de la que se puede derivar cambios muy creativos.

La distribución diferencial de los recursos, y especialmente los del espacio de que se dispone en los edificios del centro, puede transmitir importantes mensajes a los alumnos. Un ejemplo al respecto es el de esa escuela donde el despacho de los profesores de tercero es un aseo parcialmente habilitado a tal efecto. Igualmente, hay que considerar otros mensajes sociales que parten del estado físico del centro. Las cerraduras rotas o el mal estado general del equipamiento del aula pueden contribuir a una atmósfera de deterioro, y esto puede degenerar, muy fácilmente, en una espiral descendente. Pero la dirección de esta espiral se puede invertir gracias al esfuerzo conjunto y continuado de todo el personal del centro, y ello puede tener efectos positivos sobre los patrones de conducta.

La segunda gran característica de la organización y dirección de la escuela que afectará al mayor o menor grado de identificación de los alumnos con su colegio es la forma de reconocer la responsabilidad de éstos y la medida en que se los anime a participar en la organización. Hay numerosos centros que no prestan la más mínima atención a este aspecto. Su actitud implícita hacia los alumnos es considerarlos como grupos que pasan el día de aula en aula para que se les apliquen una serie de procesos, con lo que queda claro el paralelismo con un sistema de producción donde el alumno sería un producto más de todo el proceso (HANDY, 1984). No obstante, al contrario que los objetos inanimados de la línea de producción, los alumnos pueden acusar altos niveles de alienación. Los centros que integran a sus alumnos en su funcionamiento, que se toman en serio sus opiniones, que los consultan a la hora de tomar decisiones y que acostumburan a tratarlos más como clientes que como productos, pueden contribuir con ello a fomentar un clima donde la identificación del alumno con el centro sea mayor.

Un equipo tutorial será eficaz cuando se preocupe de hacer que los alumnos

aprendan cómo funciona el centro como organización. Dedicar tiempo a discutir con los alumnos por qué el centro funciona de una manera u otra (sin adoptar una actitud defensiva de justificación incondicional), o a discutir cómo se han creado los sistemas que rigen dentro de él y las diversas formas en que los alumnos pueden hacer uso de él, es invitarlos a participar y a comprometerse. En el capítulo 5 se sugieren algunas actividades que pueden estimular la discusión de algunos de estos temas. Hoy en día prácticamente todo el mundo reconoce el valor que este tipo de actividades tiene cuando los alumnos ingresan en el centro o cuando eligen opciones, y ello se refleja en el tratamiento que se les da en el currículo tutorial, pero tales discusiones con los alumnos sólo tendrán sentido si la escuela dispone de cauces para que éstos participen realmente de forma paralela al profesorado.

### Características del profesorado

Sería contradictorio que el equipo tutorial prestase gran atención a las necesidades y a la situación del alumnado y no se ocupase en cambio de las necesidades y la situación de los profesores. Para nosotros, que a veces ocurra esto se debe a que algunos tutores no sintonizan completamente con las necesidades del alumno: lo único que hacen es tomar partido por el alumno mientras que no demuestran la misma comprensión hacia la situación del profesorado. Los sentimientos, satisfacciones y aspiraciones del profesorado son de crucial importancia para comprender los logros de una escuela. Son muchos los que, como GILLHAM (1984), apoyan esta tesis:

... si un colegio ha de ser un lugar psicológicamente satisfactorio y seguro para los niños, también ha de serlo para los profesores. En gran medida, las condiciones de unos y otros serán las mismas, pues actúan de forma interactiva: si los alumnos están satisfechos, también lo estarán los profesores.

Al tratar los aspectos de la escuela que están asociados con los patrones de conflicto, hemos de considerar también los sistemas de apoyo de que disponen los profesores dentro de ella.

Cualquier intento global de reducir el grado de conflictos y sus consecuencias destructivas, debe incluir una estructura de apoyo para el profesorado dentro de la organización escolar, así como un programa de formación continuada para enseñarles técnicas de dirección de la clase y que les permita exponer las dificultades que encuentran en ella. (GILLHAM, 1984).

A cualquier profesor, tenga más o menos experiencia, le resultará útil participar en un grupo que se reúna de forma regular, a una hora y en un lugar cómodo, quizá con un asesor ajeno al grupo, y que discuta sobre temas relacio-

nados con la dinámica del aula. Esto ayudará a vencer el aislamiento que los profesores pueden sentir en sus clases, por muy bien que les vaya en ellas. El contenido del siguiente capítulo puede proporcionar algunas ideas útiles para llevar a cabo esta discusión de forma estructurada. También será de utilidad incluir este tema en el programa formativo del profesorado del centro. Otro elemento que se debe tener en cuenta será el uso constructivo de las reuniones de equipo ya existentes, parte de cuyo tiempo se puede dedicar a analizar la Información de que se disponga sobre los perfiles de conducta que se observan.

Con todo esto pretendemos introducir un importante tema general, el de los estilos comunicativos del profesorado y los canales por los que se encauza tal comunicación. Desde los casos más concretos, donde hace falta un buen nivel de comunicación en situaciones de crisis, hasta los más globales, en que se impone una comunicación abierta que propicie la reflexión y la discusión sobre las prácticas escolares, la calidad de la comunicación entre el profesorado es de crucial importancia. Su mayor o menor grado de eficacia se verá reflejado en una conducta más o menos conflictiva. Los recursos que se dediquen (incluyendo tiempo y dinero) a mejorar los canales y estilos de comunicación pueden ser inversiones rentables en las escuelas, donde a veces la comunicación se encuentra fragmentada e interrumpida porque la labor de organización y dirección se suele llevar a cabo en los ratos libres.

Si lo característico de una dinámica positiva entre el profesorado es el apoyo positivo, las reuniones y la comunicación, lo contrario se manifiesta en sus actitudes negativas, en los altos índices de movilidad del profesorado, etcétera, factores que pueden hacer descender los niveles de identificación del alumno con la escuela. Las actitudes negativas del profesorado, bien hacia alumnos concretos o hacia grupos determinados (étnicos, de sexo o de clase social), son casi inapreciables para el observador ajeno al centro, pero el alumno las capta enseguida y les hace frente de distintas formas, activas o pasivas. En gran medida, la existencia de tales actitudes dentro de un grupo de profesores está relacionada con los niveles globales de satisfacción/insatisfacción del grupo, y puede ser útil tener en cuenta la forma de percibir tales actitudes al analizar los niveles de disciplina del conjunto del centro docente. El índice de movilidad del profesorado puede tener una relación similar. En el estudio que REYNOLDS (1977) realizó en nueve centros del sur de Gales, el 15 % de la varianza total en los índices de asistencia de los centros estaba relacionado con la variable de movilidad del profesorado (y ello tenía una conexión todavía mayor con los niveles de éxito académico). No obstante, al contrario que otros factores analizados anteriormente, este aspecto del profesorado no refleja tanto la comunicación que se da entre ellos, sino que más bien es reflejo de la coherencia del sistema en su conjunto.



### Características de la escuela como sistema social

Apuntamos aquí, en primer lugar, la conclusión a que llegaron BIRD y su equipo (1980) en un estudio realizado en seis colegios sobre la falta de identificación de sus alumnos:

En los centros donde el clima existente favorecía la formulación de respuestas apropiadas frente a la conducta de los alumnos, lo más característico era lo que, a falta de un término mejor, podríamos llamar coherencia del profesorado. Al contrario que otros centros ... algunos colegios encaraban sus problemas institucionales de forma coherente y consecuente. No había un único modelo de coherencia entre el profesorado ni una explicación única de cómo funcionaba ... No obstante, no hemos de confundir la coherencia con la uniformidad. Dentro de un equipo docente coherente pueden darse muy diferentes estilos personales y muchas técnicas distintas. (Bmn y otros, 1980.)

Esta cualidad de la coherencia se consigue, sin lugar a dudas, con el paso del tiempo y nos dice mucho sobre cómo un centro en concreto entiende y pone en práctica ese trabajo en equipo que puede ser, por ejemplo, de naturaleza interdisciplinar. No es probable que tal coherencia pueda ser impuesta, pues ello sería una conformidad o uniformidad muy superficial. El caso contrario lo tenemos en lo que ocurre en el difícil colegio descrito por LAWRENCE y otros (1984), donde el medio parece haberse desorganizado, con irregularidades aparentemente arbitrarias en el programa de convivencia escolar, y con una inestabilidad general que provoca incidentes que a su vez perpetúan la inestabilidad. Esta descripción sugiere que la sensación de coherencia en un colegio puede estar asociada con otra importante cualidad, la de tener un objetivo claro.

Cada colegio manifiesta de formas muy diversas, a través de numerosos aspectos de su actividad, sus propios objetivos. Pero a lo que nos referimos aquí es a que cada centro (y cada una de sus partes integrantes) puede evidenciar en mayor o menor medida ese sentido de tener un objetivo y una dirección definidos. Algunos de los aspectos que la investigación de Rutter y otros identificó como propios del perfil global de conducta de un centro se pueden agrupar bajo este tema de cuál es el objetivo de la entidad docente: la actitud de los profesores hacia los objetivos académicos, los deberes para casa y su evaluación, el cumplimiento por parte del profesorado de la hora de comienzo y finalización de las clases y la utilización de recompensas por buena conducta tanto dentro como fuera del aula. Estas características no se han de considerar rígidamente, como si su cumplimiento fuese a resolver de forma inmediata los problemas de conducta; se han de considerar más bien como indicadores a través de los cuales se puede comunicar el mensaje del objetivo final que se pretende.

En un colegio que se caracteriza por la coherencia y por tener un objetivo claro habrá diferencias entre los profesores, pero no habrá divisiones entre ellos.

Como sugiere JONES (1984), la capacidad de la dirección para enfrentarse a situaciones complejas tendrá un reflejo en la capacidad del profesorado para hacer eso mismo (esto incluye la capacidad de afrontar las muchas complicaciones que pueden surgir en el ejercicio de cualquier tipo de autoridad y las técnicas para resolver conflictos). Dirección y profesorado conseguirán así evitar que aparezcan dificultades y, cuando aparezcan, podrán evitar que se produzca una reacción desmesurada que domine la vida escolar. El equipo tutorial tiene aquí un papel crucial.

Los objetivos concretos que conforman el objetivo global del sistema variarán de centro a centro dependiendo del contexto y las condiciones sociales que operen sobre cada uno de ellos. Pero estos objetivos estarán relacionados casi invariablemente con las principales influencias que recibe la escuela: padres, comunidad, empresarios, etcétera. Esto prueba otra de las características que tiene la escuela como sistema social, la de su relación con los aspectos más relevantes del medio en que se encuentra. Algunos centros de enseñanza media parecen no haberse desembarazado aún de su herencia monástica por su falta de contacto con el mundo que los rodea. Un centro de enseñanza que puede demostrar a sus alumnos que tiene unos objetivos que conectan con un contexto mayor, y con las metas y aspiraciones de los propios alumnos, tiene más probabilidades de conseguir que los niveles de indisciplina que en él se den sean menores.

Un último punto que se debe considerar, y que guarda una cierta similitud con el último que hemos mencionado, es el de la posición de los profesores al respecto. Probablemente, también ellos reflejarán el grado de eficacia de la escuela en su relación con el mundo exterior y, quizá, con el mundo educativo en particular. Para los profesores, la coherencia y la existencia de unos objetivos claros puede consistir en que la escuela no se desvincule del progreso educativo, lo que se consigue teniendo visión de futuro, previendo los cambios que se van a producir en su medio y con una actitud que tenga más de planificación que de reacción. Es probable que este proceso ponga a prueba otros aspectos de la escuela como organización: algunas escuelas pueden disponer de mecanismos que les permitan hacer frente a los cambios de mayor envergadura, pero toda escuela tiene un límite, especialmente frente a un proceso de cambio de origen externo y, cuando en una escuela este límite se alcanza o se rebasa, la coherencia y los objetivos se resienten y la conducta de los alumnos se ve rumbiéndola afectada.

Vamos a poner fin aquí al análisis de aquellas características de la escuela que influyen sobre los patrones de disciplina para pasar a la cuestión más concreta de cómo trabajar de forma positiva con tales patrones en un centro determinado. Hasta ahora hemos pretendido poner orden en una amplia gama de influencias que el equipo tutorial ha de tomar en consideración, ha de analizar y ha de tratar con el profesorado. En esta exposición hemos incluido aquellos

temas que ya han sido objeto de investigación por parte de distintos autores (y quizá nos hayamos dejando fuera algunos de nuestros «favoritos»).

Pero, ¿cuáles de estos temas serán relevantes en su propio centro?

### „¿Por dónde empiezo en mi escuela? ..

Cada centro tiene su propio nivel y patrón de indisciplina característico que puede reflejar algunos de los rasgos analizados anteriormente. Estos rasgos pueden tener un reflejo en los niveles globales (cuánto) como un fenómeno que afecta a todo el centro, y/o en los patrones (dónde se dan y dónde no) como un fenómeno que se da dentro del centro.

Pero, ¿cómo se pueden analizar y discutir estos patrones en una escuela? Nosotros proponemos un método que tiene tres componentes principales:

- recogida de datos en el centro;
- formación de un grupo de resolución de problemas;
- negociación permanente de los métodos y de los resultados con otros compañeros interesados en el tema.

Antes de analizar en detalle el primero de estos puntos, vamos a esbozar el significado de cada uno de ellos.

Muchas de las veces que el profesorado de un centro discute temas de disciplina, tal discusión no se caracteriza por el análisis de unos datos recogidos en el propio centro. Por esta razón, estas discusiones se caracterizarán normalmente por ser una exposición de opiniones particulares sobre las causas y el control de los problemas de disciplina y no por ser un proceso conjunto de solución de problemas. Como las opiniones personales sobre este tema no suelen proceder de una recogida de datos reales (tal como sugeríamos en el capítulo 1), y lo más probable es que se vean afectadas por toda una gama de actitudes emocionales individuales, estas discusiones suelen estar mediadas por unas dosis de procesos irracionales superiores a lo deseable. La introducción de determinados datos en tales debates puede dar a la discusión una estructura realista y puede así hacer que avance. Esto, por supuesto, dependerá de quién introduzca estos datos y de cómo los introduzca.

El miembro de un claustro que intente por su cuenta conseguir y presentar este tipo de datos se arriesga a correr la suerte de tantos héroes y heroínas innovadores cuyos esfuerzos han quedado sumidos en procesos más amplios del sistema organizativo (GEORGIADIS y PHILLIMORE, 1975). Es importante que este tipo de trabajo se haga en un grupo, pues quienes en él participen saldrán enriquecidos por el contacto con toda una gama de perspectivas diversas, y ello constituirá un modelo importante de trabajo frente a lo que es normal en la vida escolar, donde los profesores no discuten entre ellos los problemas

de conducta. Idealmente, en el grupo deberían estar representados los diversos criterios de credibilidad del profesorado que se dan en el centro, así como sus vertientes tutorial y académica, formal e informal, etcétera.

Cualquier grupo de trabajo que se forme entre el profesorado puede caer en la trampa de ser considerado una camarilla. Para evitar esto y, lo que es más importante, para asegurarse de que el enfoque que dan a su trabajo es eficaz, deben esforzarse por mantener un canal de información abierto permanentemente dentro de la escuela, negociando los detalles del proceso de recogida de información con todos los compañeros a los que tal proceso pudiese afectar. Muchos de los métodos de recogida de datos requieren una colaboración por parte de todos los miembros de la comunidad en el sentido de aportar información y compartir su perspectiva sobre el tema. Por tanto, cualquier grupo de trabajo debe negociar con el resto de la comunidad educativa sus planes, los métodos con los que pretenden conseguir la información y, sobre todo, lo que pretenden hacer con ella.

### Métodos de recogida de información sobre los patrones de conducta

En muchos colegios ya se dispone de información que refleja los patrones de disciplina / indisciplina que se dan en ellos, pero a veces es necesario conseguir una información mayor y más clara.

En un centro donde la función del equipo tutorial es encargarse de los temas de disciplina, los datos relacionados con las normas que determinan la remisión de un alumno a dicho equipo pueden ser significativos y de gran valor. Para un coordinador de curso o responsable de la casa donde vive el alumno, la recogida y organización de esta información, determinando cuál es su relación con otros aspectos como la asignatura, el método de trabajo, el profesor que lo ha remitido, el curso del alumno, etcétera, es un primer paso importante. En muchos casos, para corregir las deficiencias que se observen a la hora de impartir una determinada asignatura, basta con comentar estos datos de manera informal con el departamento de que se depende. En otras ocasiones, se ha constatado que la dispersión de esta información por todo el centro ha servido para que se produjese un debate de mayor amplitud, aunque quizás el inicio de tal debate puede ser un tanto acalorado.

En un centro donde se haya creado una unidad especial para alumnos conflictivos, el criterio que se sigue para enviar alumnos a esta unidad puede también servir para aclarar algunos otros factores e influencias de mayor envergadura que actúan sobre la conducta de los alumnos. En el capítulo anterior (pag. 29) expresamos nuestras reservas respecto al uso de estas unidades especiales para tratar este tipo de problemas y, en consecuencia con ello, pensamos que cuando una de estas unidades funciona de una forma que podríamos calificar de distorsionada (especialmente cuando los objetivos y los criterios de ad-

cripción de alumnos a tales unidades no tienen un apoyo amplio como el que señalamos antes), lo más probable es que los datos sobre los alumnos que reciben allí enseñanza tengan más que ver con aspectos ajenos a los alumnos en sí, por ejemplo el curso al que pertenecen, la asignatura, la oferta curricular, el profesor que los remitió a la unidad especial, etc. Estos datos, utilizados de forma cuidadosa por parte de los profesores encargados de estas unidades o del equipo tutorial, pueden ser un elemento adicional que sea de utilidad para dirigir el debate hacia alguno de estos aspectos.

Se dispone de una amplia gama de métodos para recoger información nueva. La técnica más informal o menos estructurada es cada vez más conocida con el nombre de «caza del alumno». Aquí, un profesor visita las clases a las que suele asistir un alumno concreto o un grupo de alumnos, normalmente a lo largo de todo un día. El estilo de observación es pasivo, es decir, sin implicarse en la actividad del grupo, y el objeto de observación se puede, hasta cierto punto, clarificar de antemano. Los datos que se consigan con este ejercicio, cuidadosamente anotados para poder luego extraer de ellos los aspectos más característicos del nivel que se esté analizando, pueden ser una fuente de información de gran utilidad para posteriores discusiones de tipo más general por parte del profesorado y un ejercicio, también muy útil, de observación individual.

Hay otros métodos más estructurados que pueden a veces ser también eficaces y que además pueden satisfacer a los que buscan resultados cuantificables. LAWRENCE, STEED y YOUNG (1977, 1981), que utilizan técnicas de estudio de los episodios conflictivos mediante autoinformes de los propios profesores a los que tales conflictos afectaron, nos proporcionan un amplio conjunto de resultados al respecto. Esta técnica del autoinforme evita las dificultades que supone la observación directa de las clases de otros profesores, y conserva el importante elemento de la interpretación realizada por el profesor, que es esencial para comprender los patrones de conflictividad. Lógicamente, el uso de este método exigirá dedicar mucho tiempo a negociar minuciosamente sus pormenores con el resto del profesorado: cuándo va a tener lugar este seguimiento, durante cuánto tiempo, cuánta información se va a recoger y, sobre todo, cuál es su finalidad y cuál el análisis que se pretende hacer. Todos estos aspectos deberán ser objeto de discusión y de acuerdo. Es probable que con una definición «circular» como la discutida en el capítulo 1 sea más fácil llegar a un acuerdo por parte del profesorado: conducta que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar (véase pág. 21). El método de registrar incidentes puede ser simple y directo, como muestra la figura 2.1.

Debido a las reservas que aún tienen los profesores a la hora de describir los incidentes conflictivos que se dan en sus clases, cabe esperar que el número de informes sea inferior al total de casos reales. Sin embargo, el perfil de los resultados que se obtengan en el período que se haya elegido será representativo de los patrones globales del centro.

Figura 2.1

### Parte de incidencias disciplinarias

Este es el modelo oficial de informe que se acordó para recoger información sobre aquellos incidentes que el profesorado considere conflictivos. Por favor, cumpliméntelo con toda la información que le sea posible y devuélvalo por la vía acordada.

**Día de la semana | Fecha**

**Hora**

**Grupo**

**Asignatura**

**Lugar**

**Descripción del incidente** (si necesita más espacio siga por detrás)

**Número de alumnos implicados**

**Nombres de los alumnos implicados**

**¿Cómo terminó el incidente?**

**Por favor describa cualquier medida que haya adoptado usted**

**Nombre** (o número confidencial asignado para estos informes)

**Gracias**

Cuando el grupo de trabajo haya recogido todos los informes realizados durante el período de observación, lo más útil puede ser realizar un informe escrito para someterlo a la consideración del profesorado. En esta fase se debe poner mucho cuidado en la descripción de los resultados y especialmente en las explicaciones que se den en ellos, pues algunas de ellas, aunque aparentemente razonables, pueden ser falsas y pueden desviar nuestra atención de lo

que realmente ocurre en el centro y del contexto en que se produce. Imaginemos el siguiente ejemplo: un colegio hace un seguimiento de los casos conflictivos que se dan a lo largo de una semana y observa que a mitad de semana se da un aumento en el número de incidentes. El informe escrito de los resultados sugiere que ello puede deberse a que cuando llega el miércoles los profesores están más cansados y los niveles de tolerancia son menores, mientras que después del miércoles el estrés se reduce ante la perspectiva del cercano fin de semana. Esta explicación puede parecer adecuada, pero observemos que está hecha sobre la estructura de una semana laboral de cinco días, y esto no dice nada sobre ese centro en concreto (y por tanto podría tener la misma validez para cualquier otro). El hecho es que otros centros presentan patrones muy distintos según el día de la semana. En otro centro la tercera parte de los incidentes pueden darse el lunes, descender para el miércoles y estabilizarse en el resto de la semana. Por lo tanto, no podemos adoptar una explicación que no haga mención alguna del centro concreto en que se haya realizado el seguimiento.

Como principio general para realizar el informe escrito de los resultados del seguimiento, lo más conveniente es que cualquier intento de explicación se haga atendiendo a las características del centro, a su organización, su currículo, sus profesores y su clima.

Otro aspecto relativo a la explicación de los resultados se refiere al informe escrito y a las discusiones entre el profesorado: el principal objetivo de un ejercicio de seguimiento no es explicar los patrones de conducta del alumnado, sino identificarlos y fijar objetivos más concretos para otras investigaciones. Por ejemplo, hubo un centro en el que se decidió hacer un ejercicio de seguimiento de una semana de duración con el que algunos profesores esperaban conseguir datos que permitiesen reducir el número de problemas que se daban durante el recreo. En realidad, sólo un 2 % de los casos conflictivos se dieron fuera de la hora de clase, mientras que durante esa misma semana hubo 33 clases en las que se registraron incidentes durante toda la hora. Estos datos del seguimiento provocaron un análisis de las deficiencias del currículo, al tiempo que se potenció la realización de sesiones de perfeccionamiento pedagógico relacionadas con la dirección de la clase y con la acción tutorial. La experiencia de este centro demuestra también la cantidad de tiempo que lleva negociar un ejercicio de seguimiento: pasó un año desde que la idea se planteó por primera vez de manera formal hasta que los profesores recibieron el informe escrito.

Finalmente, si el análisis de los resultados del seguimiento se realiza de la forma que se ha sugerido, es probable que ello lleve a otras exploraciones en los tres niveles que estamos tratando: el del centro en su conjunto, el del aula y el del alumno concreto. Tal como hemos pretendido reflejar con el orden en que hemos dispuesto los capítulos de este libro, es importante centrarse primero en el nivel global del centro, principalmente para contrarrestar la tendencia individualizadora que suele darse en las discusiones sobre la indisciplina.

Pero los otros dos niveles también aparecerán reflejados en los resultados de los ejercicios de seguimiento. Al analizar los patrones individuales y del aula debe prevalecer el principio de no dejar de lado el contexto global.

## Resumen

Este capítulo se ha centrado en el nivel de análisis del centro en su conjunto. Cada centro tiene sus propios patrones de conducta del alumnado, y ello es un reflejo de su clima informal y su cultura. Se han discutido los efectos contraproducentes que un ideario polarizador y un clima rígido de normas pueden tener. En este nivel global del centro puede resultar útil realizar revisiones periódicas de las normas.

Las diferencias que se dan dentro de una escuela también inciden sobre los patrones de conducta de los alumnos. Se han tratado a este respecto cuatro áreas: primero, la flexibilidad y aplicabilidad del currículo junto con la flexibilidad en los métodos de enseñanza, en la evaluación y en el apoyo al aprendizaje; segundo, la política organizativa, con aspectos como la distribución de alumnos por aulas, los horarios, la distribución de recursos y la implicación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones; tercero, aspectos relativos al profesorado como los sistemas de apoyo, los niveles de comunicación, las actitudes y la movilidad; cuarto, otras características más amplias del sistema escolar, como su coherencia, sus objetivos y su relación con el ámbito social en el que se inscribe.

La intervención sobre estos patrones escolares la puede emprender un grupo de profesores que negocie la recogida de información y que discuta los resultados de sus investigaciones con el resto del profesorado. Se han apuntado una serie de métodos que pueden servir para llevar a cabo tal investigación, y nos hemos referido en particular al seguimiento de los incidentes conflictivos.

## Sugerencias para la discusión y la investigación

1. ¿Cómo definiría el clima del centro donde usted trabaja? Hable de ello con otros compañeros que trabajen en equipos distintos y con los de su propio equipo tutorial o académico.

2. ¿Cómo definiría la cultura de la organización en la que trabaja? (véase pág. 51). Hable de ello, así como de los aspectos positivos y negativos que observe, con otros profesores de su escuela.

3. ¿Cómo describiría el clima de aplicación de normas de su escuela? Entreviste a unos seis alumnos para ver si ellos consideran que la aplicación de determinadas normas es contraproducente. ¿Hay alguna norma para la que se haya acordado una «tregua» general? (véase pág. 55).

4. ¿Qué impresión tiene usted de los patrones internos de indisciplina que se dan en su centro? ¿Tiene este patrón alguna relación con el currículo, con la organización del centro, el profesorado, etcétera? (véase págs. 58-68).

5. Si usted es coordinador de curso o tutor, haga una relación de los alumnos que le remitan por motivos de disciplina (véase pág. 69). Comente los datos que obtenga con otros dos compañeros que tengan los mismos cargos.

6. Entable discusiones informales sobre el seguimiento de los casos conflictivos. Prepare un pequeño trabajo sobre este tema en el que se incluyan todos los aspectos que habría que negociar, y realice una especie de sondeo para ver cuáles de sus compañeros podrían integrarse en un equipo de trabajo sobre este tema.

Características de la situación del aula	76
¿Adónde nos lleva esta perspectiva?	83
- La dirección del aula	
¿Dónde queda aquí la disciplina?	84
- La planificación de las actividades	
¿Se da de verdad en las aulas una conflictividad generalizada?	85
La conflictividad de parte del grupo	89
Comprensión de los roles de los alumnos	90
Identificación de los roles que desempeñan los alumnos en el grupo	93
Estudio de casos: grupos de alumnos	94
Estudio de casos: parejas de alumnos	96
Modelo de informe sobre los roles de los alumnos	98
Cuestiones relativas a la dirección del aula	100
El cambio en la influencia que el profesor tiene sobre la situación	100
Los aspectos físicos	100
La estructura social	102
Los aspectos psicológicos	104
Seminarios sobre dirección de la clase	109
Resumen	111
Sugerencias para la discusión y la investigación	112

## Contenidos

Este capítulo se ocupa del aula, el lugar donde más tiempo pasan profesores y alumnos. En primer lugar vamos a tratar algunas de sus características más relevantes, y después nos referiremos a la conducta que unos y otros observan en este contexto. ¿Existe en realidad eso que se llama «clase indisciplinada»? Si es así, ¿cómo podemos enfrentarnos a ello? ¿Cuáles son las consideraciones teóricas y las formas de actuar que nos pueden ayudar a comprender el papel que desempeñan los alumnos en el aula? ¿Qué relación tiene tal papel con los métodos pedagógicos? ¿Cuál es la mejor forma de abordar este tema con el resto de los profesores de nuestro centro? Al suscitar estas cuestiones, este capítulo intenta proponer prácticas positivas en el nivel de análisis del aula.

## Características de la situación del aula

En este capítulo nos vamos a referir frecuentemente a la situación del aula, pero, ¿por qué precisamente al aula? Cuando oímos hablar de la conducta que se da en el aula, normalmente pensamos en las personas implicadas: Jill hizo esto y aquello, y el profesor actuó de esta o aquella forma. Es raro oír hablar de la situación, del contexto en que se produce esa determinada conducta, con lo cual nos quedamos con una imagen parcial de ella como si hubiese ocurrido de forma independiente de su contexto. En parte, esto puede deberse a que la propia estructura de la lengua no nos permite hablar de las situaciones con la misma fluidez que de las personas: la expresión «En el contexto de x nuestra interacción fue y» suena poco natural, encontrándonos a menudo expresiones que pueden sonarnos a jerga burocrática o incluso a chiste. Sin embargo, resulta chocante que nuestro lenguaje cotidiano haga tan escasa referencia al aula como situación social característica. Esto mismo puede decirse de la literatura referente al tema, lo que quizás explique lo poco que han servido diez décadas de investigación sobre los profesores para cambiar las aulas.

La situación del aula tiene una influencia considerable y es necesario entenderla si lo que queremos es llegar a comprender la conducta que se da en ella. Esto es válido tanto respecto a la conducta de los alumnos como a la de los profesores. En relación con esto último, CORRIE y otros (1982) concluían lo siguiente en su estudio sobre las estrategias que emplean los profesores de los centros escoceses de enseñanza secundaria para dirigir sus clases:

Es evidente que, en gran medida, las estrategias que utilizaban los profesores para controlar la dinámica de sus clases venían determinadas por la influencia del contexto en que trabajaban, y ello tenía que ver tanto con la situación concre-

ta del aula como con el esquema organizativo de los centros donde se empleaban tales estrategias.

Como intentamos demostrar en la primera parte de este capítulo, el análisis nento de la situación del aula puede beneficiar a los profesores por partida doble. En primer lugar, este análisis puede evitar que la atención recaiga de forma exclusiva sobre el profesor considerado individualmente, al que, de no ser así, se vería erróneamente como la única influencia que esa clase recibe; con esto, lo que se consigue es un antídoto para las explicaciones hiperpersonalizadas e hipergeneralizadas de lo que ocurre en la clase (incluyendo aquí los muy diversos e inadecuados calificativos que reciben los profesores). En segundo lugar, trabajando desde una perspectiva de análisis de la situación del aula, los profesores pueden disponer de nuevos mecanismos para alcanzar sus objetivos docentes. En otras palabras, podemos adoptar una visión positiva sobre la influencia de la situación y hacer que trabaje al servicio de nuestros objetivos educativos. Una tercera ventaja, a más largo plazo, podría ser que si los propios profesores consiguen comunicar la complejidad del aula a un público mayor, evitaremos esa creencia tan extendida de que cualquiera puede hacer lo que hace un profesor.

Empezaremos a exponer nuestra perspectiva sobre las aulas intentando captar su compleja y dinámica naturaleza, características éstas que las convierten en unos lugares tan agotadores y a veces angustiosos.

De igual manera, cuando intentamos comprender la conducta de los alumnos, es necesario comprender el contexto. Esta perspectiva se desarrollará en el capítulo siguiente, donde nos centraremos en el alumno como individuo. En ambos capítulos nos serviremos del hecho de que los alumnos de los centros de enseñanza media pasan a lo largo del día por una serie de situaciones (es decir, por diferentes clases), y por tanto realizando una serie de encuestas en distintas clases podemos determinar en qué medida su conducta está ligada al contexto. De esta forma evitaremos la tendencia a situar las causas de la conducta «dentro» de las personas, así como otra tendencia relacionada con ésta según la cual los profesores se sienten incapaces de hacer que cambie la situación a menos que el alumno cambie de una forma u otra.

Estos puntos se refieren a la conducta del aula en general y a la conducta conflictiva en particular. Aquí también vale nuestra propuesta de centrarse en la situación. Por ejemplo, si vamos a discutir eso que se suele llamar control de la clase, la pregunta «¿Quién controla la clase?» no se puede responder refiriéndose sólo al profesor. No bastará con añadir que los alumnos también controlan la clase en cierta medida. Lo importante es que la situación del aula es una característica controladora de la conducta, y de ello se sigue que la forma que un profesor tenga de dirigir el contexto del aula puede ser un elemento que actúe de forma determinante sobre la conducta conflictiva.

Veamos un ejemplo concreto del contexto:

Al director de una cárcel neoyorquina le preocupaba el elevado número de peleas que se producían entre los internos. La estrategia de «cambiar a la persona» poniendo a pan yagua a los que participasen en las disputas no dio resultado. Lo mismo ocurrió con la otra versión más liberal de la misma estrategia: hablar con los implicados para convencerlos de que debían observar mejor conducta. El problema se solucionó finalmente llamando a un albañil que redondeó las esquinas de los pasillos, ya que se pudo observar que éstos eran los puntos donde estallaban los altercados debido a su deficiente iluminación.

Esta historia se centra sólo en un aspecto de la situación: sus dimensiones físicas. Estas tienen una influencia importante sobre la conducta aun cuando no sean las únicas determinantes de ella. De igual manera, la disposición física de las aulas también influye. Incluso antes de entrar en un aula, la observación de cómo están organizadas puede confirmar lo que dijo BARKER (1963): «Cada lugar tiene un proyecto para la conducta de sus moradores».

Cuando en una clase están los alumnos y el profesor, su disposición física influye sobre otra consideración posiblemente más importante: su disposición social. Con ello nos referimos a las formas concretas en que el profesor representará su papel en esa ocasión, y a las formas concretas en que los alumnos representarán los suyos. Hay muchas y variadas posibilidades: ¿qué patrones utilizarán las personas para trabajar juntas, para relacionarse y para comunicarse? ¿Van a trabajar solos, por parejas, en grupo? ¿Tendrán que ayudarse unos a otros, hablar entre ellos, cooperar? A través de estas formas de organización social, las diversas personas que componen el grupo se forman una visión de su papel y de su contribución al proceso de aprendizaje.

Brian, el profesor de teatro, dispone de mucho espacio libre en su aula. Pone las sillas de dos en dos por toda la habitación y realiza con toda la clase un ejercicio de motivación mientras él controla el tiempo. Los alumnos se ven a sí mismos como usuarios activos de lo que han aprendido fuera de la escuela, y el profesor se ve a sí mismo como monitor y colaborador. Sheila, la profesora de ciencias, tiene un laboratorio con muebles y material fijos. Después de enseñar a los alumnos a utilizarlos, divide a la clase en pequeños grupos para que lleven a cabo diversos experimentos. Los alumnos se ven a sí mismos como personas responsables que resuelven un problema, y ella se ve a sí misma como un recurso más. Andrew enseña idiomas al frente de una clase donde los pupitres están dispuestos en varias filas y utiliza la pizarra para poner ejercicios que después los alumnos resuelven individualmente. Los alumnos se ven a sí mismos como receptores relativamente pasivos de unos conocimientos que en principio no son predecibles, mientras que Andrew se ve a sí mismo como la única fuente de este conocimiento. No damos estos ejemplos para apoyar ninguna teoría concreta sobre cómo se debería enseñar una determinada asignatura (además, muchas de las teorías que sostienen que cada asignatura se debe enseñar de una forma concreta están basadas en estereotipos discutibles). Pero quizás estos ejemplos sugieren hasta qué punto lo que ocurre en una clase se

puede plasmar en una o dos frases relativas a elementos característicos de la situación.

Hay otros aspectos de la situación del aula que son más difíciles de describir pero que tienen la misma importancia para comprender la conducta que se da en ese contexto. Vamos a examinar a continuación estos aspectos no tan evidentes, así como las implicaciones que tienen para profesores y alumnos. Una vez que tengamos una panorámica completa de la situación podremos comprender las conductas conflictivas, al tiempo que dispondremos de un esquema para organizar la situación del aula de tal manera que evitemos las dificultades innecesarias.

Hacemos a continuación cinco afirmaciones que describen distintos aspectos del aula. El análisis que realizamos se basa en gran parte en los trabajos de DOYLE (1980), JACKSON (1968) y KOUNIN (1976).

### *I. Las aulas son lugares de mucha actividad*

A lo largo del día, a los profesores se les pueden presentar mil interacciones distintas. Es muy difícil encontrar un trabajo que se le pueda equiparar en este aspecto. Para el profesor, esto puede derivar, por supuesto, en cansancio, especialmente para el principiante, e incluso en estrés. Esta característica del trabajo del profesor pone de manifiesto que, como los hechos ocurren de forma rápida, los profesores aprenden a valorarlos y tomar decisiones de forma también rápida. Aun así, no se puede reflexionar en profundidad sobre cada una de las cosas que ocurren, y en tales casos se pone en marcha otra característica de la vida del aula que ayuda a afrontar la intensidad de la situación: el desarrollo de rutinas. Desde un punto de vista puramente «educativo», algunas rutinas pueden ser poco eficaces para que el alumno aprenda, pero son exigencias de la situación del aula. Si normalmente los profesores no pueden reflexionar con la suficiente profundidad sobre la perspectiva del alumno en el aula (como lo confirma, por ejemplo, la investigación de STEBBINS, 1976), deberíamos esperar que lo hiciesen en otro momento del día, fuera del aula, en que se encontrasen menos ocupados, a menos que se diseñen estrategias que permitan dedicar un tiempo en clase a hacerlo.

Para los alumnos que están en un medio de tanta actividad es evidente (y así lo confirman numerosos estudios sobre las relaciones que se dan en el aula) que la cantidad de atención que el profesor presta a cada uno de ellos a lo largo del día se reduce en la práctica a unos cuantos minutos, y probablemente con (recuentes interrupciones. Para poder entender el proceso de aprendizaje que se da en el aula debemos tener esto en cuenta y no pensar, simplemente, que los alumnos aprenden cuando se comunican con el profesor. Los alumnos tienen que acostumbrarse a ser uno más, especialmente en lo que se refiere a la atención que les prestan los adultos, y esto puede exigirles aprender a esperar.

## 2. *Las aulas son lugares públicos*

Con esto queremos decir dos cosas. En primer lugar, las aulas son lugares públicos en el sentido general de que son muchas las personas que tienen una opinión formada sobre ellas y sobre cómo deberían funcionar. En segundo lugar, las aulas son públicas en cuanto que normalmente la conducta del alumno y del profesor se pueden observar el resto de las personas allí presentes.

Para el profesor, lo primero implica que se lo puede considerar como el centro de las expectativas de una serie de personas: padres, compañeros de trabajo, director, ayuntamiento, gobierno y, por supuesto, alumnos. En el caso poco probable de que las diversas expectativas de todas estas personas coincidan, el profesor se sentirá apoyado en su trabajo. Pero lo más probable es que existan desacuerdos y que el profesor caiga en un estado de tensión producida por el rol que desempeña. Este estado se puede aliviar de distintas formas, cada una de las cuales tiene ventajas e inconvenientes: la estrategia más frecuente ha sido la de ocultarse a los ojos de las partes, convertir la clase en un castillo, forrando los cristales con papel.

Las implicaciones del segundo sentido apuntado sobre el carácter público del aula son diversas: los profesores pueden tener la sensación de que están encima de un escenario, o pueden dirigirse a un alumno con la intención de influir así sobre los demás, pero lo más normal es que el profesor se dirija hacia grupos de alumnos (hacia la clase entera o hacia grupos más pequeños). Esta fragmentación de la atención es consecuencia del gran número de alumnos que hay en cada aula, y sirve al mismo tiempo para afrontar la intensidad de la situación.

El carácter público de las aulas significa también que los alumnos se sienten examinados públicamente, tanto por su trabajo como por su conducta, y adoptan frente a ello diversas estrategias (estrategias para descubrir la respuesta que espera el profesor, estrategias para juzgar si el profesor está siendo justo o no en sus evaluaciones, etcétera). Hay estudios que sugieren que los profesores hacen evaluaciones públicas de los alumnos con intervalos de pocos minutos entre una y otra. Una última característica de este carácter público de las aulas es que los alumnos tienen la sensación de que los tratan como a un miembro de un grupo que no siempre es el que ellos han elegido, y pueden a su vez utilizar al grupo para hacer que los demás cambien (incluyendo a veces al propio profesor).

## 3. *Lo que ocurre en el aula tiene un carácter pluridimensional*

Esta afirmación nos recuerda que cada uno de los miembros de una clase se mueve por muy diversos objetivos, intereses y metas. La enseñanza y el

aprendizaje, pese a ser el objetivo final, no son sino una dimensión más de lo que ocurre en el aula y de los procesos que allí se desarrollan. Los aspectos sociales y personales de los alumnos, las características profesionales y personales de los profesores, se influyen mutuamente e influyen sobre el objetivo final. Esta afirmación sigue teniendo validez aun cuando nos centremos sólo en la dimensión del aprendizaje. Dentro de la clase hay múltiples fuentes de información (libros, fichas de trabajo, carteles, otros elementos visuales, y la conducta verbal y no verbal de profesores y alumnos), y por lo general no todas estas fuentes se refieren a una misma cosa. De hecho, además de ser incompatible, la información que se da en el aula no siempre es coincidente, ni siquiera cuando se trata de decidir qué tipo de ejercicios hacen falta. Es éste, pues, un ambiente problemático.

Para el profesor, esto implica que ha de hacer frente a hechos que tienen muy distintas dimensiones: conocer la materia, evaluar a los alumnos, dirigir grupos, dominar sus respuestas emocionales ante lo que ocurra en clase, establecer procedimientos, distribuir los recursos materiales, llevar un seguimiento de los alumnos, etcétera. El resultado de la interrelación de todas estas tareas puede ser a veces una sensación de agobio (especialmente si se tiene la sensación de que «interfieren» con el interés por dominar la materia).

Para los alumnos, este medio pluridimensional significa que cuando intentan centrarse en lo que es su labor puramente académica tienen que hacer un importante esfuerzo selectivo para discriminar qué información es relevante y cuál no, especialmente cuando intentan identificar lo que pueden necesitar para realizar una determinada tarea. (Por lo general, no son éstas las habilidades a que nos referimos al hablar de éxito o fracaso escolar.)

## 4. *Cualquier cosa que ocurra en el aula aparece de forma simultánea con otras*

Las múltiples tareas y dimensiones del aula no ocurren una a una, sino que se dan de forma simultánea, especialmente desde el punto de vista del profesor. Mientras que un alumno está inmerso en su trabajo, otro está terminando y otro necesita ayuda. Los profesores prestan atención a numerosos aspectos a un mismo tiempo: el ritmo de trabajo, la precisión de las intervenciones de los alumnos, el desarrollo de las discusiones, etcétera, al mismo tiempo que controlan los niveles de dedicación al trabajo, la conducta y otros hechos externos.

Para los profesores esto tiene, al menos, dos implicaciones. En primer lugar, es importante ejercitar la habilidad (al menos aparentemente) de ser capaz de controlar más de uno de estos aspectos al mismo tiempo. Es lo que a veces se llama «ir con cien ojos». En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los profesores pueden optar por prestar atención a unos aspectos y dejar de lado otros. La forma de llevar a cabo esta opción puede tener consecuencias



decisivas y puede ser lo que marque la diferencia entre un estilo de enseñanza «fluido», que cree un clima de trabajo favorable, y un estilo «brusco», donde el profesor parece estar dominado por los acontecimientos y da la sensación de andar siempre cambiando de opinión.

Para los alumnos, la simultaneidad de los distintos acontecimientos que se producen en la clase no es un fenómeno tan significativo como para el profesor, ya que su perspectiva global de la situación no es completa. Sin embargo, el hecho de que sí sea relevante para los profesores puede ser explotado de forma muy eficaz por aquellos que están esperando a que el profesor se dé la vuelta.

### *Lo que ocurre en el aula es imprevisible*

Esta afirmación dirige nuestra atención hacia el hecho de que en un medio tan activo y pluridimensional no es posible predecir de forma precisa el curso de los acontecimientos, al tiempo que nos recuerda dos tipos de fenómenos que se dan en el aula. El primero es que las interrupciones, ya sean externas (el limpiacristales, una nevada) o internas (la rotura del proyector, la voz del bedel por el altavoz) tienen una influencia considerable sobre la conflictividad. El segundo es la importancia que los profesores dan a ser capaces de predecir, por ejemplo, las respuestas que van a dar los alumnos ante el trabajo, el ritmo que van a seguir y otros aspectos de su conducta. Además, la importancia de establecer rutinas en la vida del aula se puede ver como un intento por hacer que la situación sea previsible y por reducir la ambigüedad.

Esta afirmación sobre el carácter imprevisible de lo que ocurre en el aula también afecta al alumno. Se pueden apuntar diversas estrategias que adoptan los alumnos para reducir la ambigüedad de algunas tareas académicas, como por ejemplo pedir al profesor que sea más concreto en lo que pide, utilizar estrategias para adivinar la respuesta que el profesor espera a una determinada pregunta o bien, cuando se les da la posibilidad de elegir, optar por aquellas tareas que entrañan menos riesgos.

Finalmente, es posible ver a profesores y alumnos intentando que el otro sea más previsible mediante un proceso de categorización, etiquetado y formación de estereotipos. Esto es comprensible en un contexto tan activo, pluridimensional e imprevisible como es el aula. En ese contexto quizá no nos sorprenda en absoluto que las personas adopten opiniones parciales e incompletas sobre los demás. Pero ello no implica que estas opiniones se vayan a mantener por fuerza en otras situaciones, por ejemplo cuando el profesor habla sobre sus alumnos en una reunión de evaluación. y es todavía menos probable que los estereotipos que se generen en el aula se mantengan si profesores y alumnos se reúnen y llegan a conocerse más a fondo en contextos distintos (en el centro, en convivencias, en el barrio, en casa).

### **¿Adónde nos lleva esta perspectiva?**

El mejor camino para llegar a entender la completa naturaleza del trabajo del profesor es reconocer el alto grado de complejidad de la situación del aula. Con toda seguridad, es más probable que esto ocurra siguiendo este procedimiento que conceptualizando el trabajo del profesor según modelos derivados de la reflexión sobre un profesor y un alumno sin tomar en consideración el contexto (es decir, lo que ocurre con muchas teorías sobre el «aprendizaje»), o hablando de «estilos» de enseñanza supuestamente diferentes como autoritario/democrático o informal/formal (es decir, las polarizaciones que utilizan los profesores al hablar sobre el tema o las que se encuentran en algunos estudios al respecto). Estas formas de ver el trabajo del profesor son triviales porque no consideran de forma explícita (ni implícita) el contexto en el que se enmarca la enseñanza. Las exigencias que las características del aula imponen sobre los profesores afectan a todos los profesores: son inevitables y tienen una importancia crucial.

Desde esta perspectiva, podemos decir que las habilidades fundamentales que demanda la labor de enseñar son:

- a) controlar el aula;
- b) controlar las exigencias que genera la situación del aula.

En a) se encuadraría el control del marco físico (un aspecto del que muchos profesores sienten que su margen de elección es muy limitado) y otro aspecto relacionado con éste que es la estructura social de la clase (cómo se agrupan los alumnos y cómo trabajan juntos). En b) se incluirían las habilidades necesarias para hacer frente a las características de la clase que hemos descrito anteriormente y que podemos resumir de la siguiente forma:

*activo*: capacidad de hacer que el tiempo de clase discurra de forma fluida y provechosa, manteniendo un buen ritmo de trabajo y diseñando rutinas eficaces;

*público*: capacidad de mostrarse como una persona digna y atractiva a pesar de la tensión que le puede producir su trabajo; capacidad de centrarse en los alumnos como grupo y no individualmente; capacidad de implicar a los miembros de la clase en la marcha de ésta y de fomentar la participación;

*pluridimensional*: capacidad de enfrentarse a la diversidad que implica lo que ocurre en la clase, y a las relaciones que se establecen entre los diversos acontecimientos, así como a lo que ocurre fuera;

*simultáneo*: capacidad de controlar dentro del aula, a un mismo tiempo, dos o más acontecimientos (y, por consiguiente, de seguir a la vez el curso de dos o más acontecimientos), y de decidir cuáles no va a atender;

imprevisible: capacidad de tolerar la ambigüedad de la situación y establecer rutinas que sirvan para poner orden en ella sin llegar a ser restrictivo.

Al profesor se lo puede definir como a un director especializado en un medio que tiene características únicas, como a un coordinador del aprendizaje cuya labor principal consiste en planificar, seleccionar y organizar actividades. Hay autores como DOYLE (1980) que, sin pretender ser escépticos ni críticos, afirman que «desde una perspectiva de dirección, la labor más inmediata de un profesor es conseguir y mantener la cooperación de los estudiantes en actividades con las que llenar el tiempo que dura una clase». Esta afirmación se parece bastante a la pregunta «¿Qué hago con ellos?», una pregunta que se hacen muchos profesores y, quizá de forma más acuciante, los profesores en prácticas y los sustitutos. «Para conseguir que lo que se enseña sirva para aprender algo, el profesor debe conseguir que el alumno participe en las actividades que se proponen. Ignorar esto es ignorar la esencia de la enseñanza.» (DOYLE, 1979) No estamos hablando de una cooperación del alumno con el profesor o con otros alumnos, sino de la cooperación con la actividad en sí, y en el caso más pasivo de cooperación se trataría de que el alumno mostrase al menos interés por que tal actividad continúe.

La perspectiva que surge del análisis de la situación del aula nos recuerda que la planificación de actividades es la habilidad más importante del profesor. Esto supone mucho más que limitarse a fijar objetivos y elegir un método de enseñanza: se trata de planificar las actividades sociales, las formas de conducta de los alumnos, el ritmo de trabajo y los aspectos no académicos de la clase.

### ¿Dónde queda aquí la disciplina?

De esta perspectiva se derivan dos consecuencias principales.

1. *Es raro que la conflictividad se dé de forma generalizada en el aula; este fenómeno tiene unas características muy concretas*

El que sea un fenómeno raro tiene que ver con el hecho de que el aula es un marco tan complejo y pluridimensional que sería muy difícil conseguir que todos los alumnos actuaran al unísono, y también significa que, aun cuando esto ocurriese, nunca sería por casualidad y sería fácil identificar los precursores de tal fenómeno. Analizaremos estas cuestiones en posteriores apartados de este mismo capítulo.

Con esta afirmación no se pretende quitar la razón a aquellos profesores que piensan que toda una clase es problemática; lo que pretendemos es poner de relieve que muchas de las veces que pensamos así, al analizarlo más de cerca, nos damos cuenta de que hay muchos alumnos que no están implicados en

esos problemas. Lo que quizás ocurra en estos casos es que aquellos que «hacen más ruido» no dejan que nos fijemos en los demás. También analizaremos más adelante los métodos que se pueden utilizar para determinar cuál es el papel que desempeña cada uno de los alumnos.

2. *Cuando la conflictividad se generaliza, el arma más eficaz para reducirla es la capacidad del profesor para planificar las actividades*

Hay estudios que apoyan esta afirmación, como los de KOUNIN (1976). Sus extensos y detallados trabajos demostraron que las medidas que adoptaban los profesores frente a un problema de disciplina no tenían una relación directa con su mayor o menor éxito en la dirección del aula. Sin embargo, lo que los profesores habían hecho antes de que tuviese lugar ese hecho concreto resultó ser crucial para lograr el éxito. La capacidad del profesor para dirigir al grupo mediante actividades planificadas es, pues, un elemento clave.

Merece la pena señalar que es más probable que consigamos soluciones creativas con esta técnica que con otras que se centran en las respuestas que da el profesor ante determinadas conductas negativas. Con frecuencia, este último tipo de técnicas refleja la pregunta que podemos oír en muchas conversaciones casuales de los profesores sobre la disciplina: «¿Qué hago si ... ?» o «¿Qué haces tú cuando ... ?» Un riesgo inherente a esto es que el profesor se vea abocado a desempeñar un papel de mero emisor de respuestas, estrategia que antes hemos calificado de ineficaz. Nos ocuparemos más adelante de algunos aspectos de la respuesta que dan los profesores a lo que ocurre en el aula, pero teniendo en cuenta que la importancia de tal respuesta es menor que la de su capacidad para planificar actividades.

Para el equipo tutorial, esto significa que deben profundizar en su formación pedagógica y demostrar que la tienen. Sólo así podrán contribuir de forma significativa al debate sobre la disciplina en el aula.

Ahora que hemos expuesto la perspectiva sobre la situación y las actividades del aula, podemos pasar a examinar las conductas concretas que son objeto de interés en ese contexto, es decir, las conductas problemáticas. En consonancia con la estructura global de este libro, y con la progresión que en él se sigue desde los temas más globales hasta los más particulares, en las dos secciones siguientes se van a analizar los problemas que afectan a toda la clase y los que sólo afectan a parte de ella.

### ¿Se da de verdad en las aulas una conflictividad generalizada?

«La clase de hoy ha sido terrible» es un comentario que habrán oído (y que pueden haber utilizado) muchos profesores. Como sugeríamos antes, tal comentario no refleja necesariamente un análisis frío de la conducta de una

clase; lo más probable es que este comentario se haya hecho en la sala de profesores durante el recreo, y su función sea, pues, la de desahogarse públicamente. Visto así, los compañeros que tienen una responsabilidad directa sobre los problemas de disciplina no tienen por qué ponerse inmediatamente «manos a la obra» y pueden terminarse el café tranquilamente.

No queremos con esto negar que en ocasiones (o siempre, incluso) toda una clase pueda dar una respuesta unitaria a algo que, a su vez, da al traste con las metas que se ha marcado el profesor. Ello puede deberse a tres causas, cada una de las cuales tiene distintas implicaciones respecto a las medidas que se pueden tomar para solucionar el problema.

Es posible que una clase esté dando problemas debido a la oferta curricular, especialmente si los alumnos piensan que con esta oferta se los está infravalorando. A veces nos encontramos ejemplos de esto cuando un centro decide crear una oferta distinta para los «grupos de menor rendimiento» pero el profesorado al que se le encarga esta oferta no está motivado y las actividades que se proponen no son las más adecuadas. En tales casos, al equipo tutorial le llegarán críticas similares provenientes de alumnos cuyas opiniones sobre otros aspectos de la escuela son más dispares. El equipo tutorial se enfrentará así a un ejemplo concreto de los temas que discutimos en el capítulo anterior, y su intervención será similar a la allí tratada.

En segundo lugar, se puede dar el caso de que una clase tenga problemas sólo con un profesor: algún miembro del equipo tutorial puede comprobar fácilmente si esto es o no así, contrastando las opiniones de los distintos profesores sobre este grupo. En estos casos, lo más probable es que enseguida se detecten algunas características problemáticas del clima que se vive en el aula, y se pueda así trabajar con el profesor para solucionarlo. El riesgo que corre aquí el equipo tutorial es creer que sería más fácil trabajar con la clase, bien intentando convencerlos por las buenas de que tienen que cambiar, o recurriendo a las amenazas. Esto es, a un mismo tiempo, poco práctico y poco ético: no es práctico porque cualquier mejora que se consiga durará poco, ya que no se habrá modificado la variable principal; y es poco ético porque no se toma en cuenta la responsabilidad que le pueda corresponder al profesor. Por consiguiente, el equipo tutorial tiene que salvar ciertos obstáculos que le vienen impuestos (al equipo tutorial y al resto de la comunidad educativa) por la cultura escolar, y según los cuales el trabajar directamente con los propios colegas se interpreta como una crítica negativa a ellos; se trataría de demostrar que ayudar a alguien no significa culparlo de nada.

Normalmente, cuando toda una clase da problemas a un profesor, ello se debe a que poco a poco se ha ido creando un clima que influye sobre las relaciones que se establecen entre profesor y alumnos. Quizá lo más eficaz no sea abordar directamente la tarea de realizar un cambio, sino prestar más atención a aquellos elementos que sustentan el clima actual. El anonimato en las relaciones interpersonales puede ser un factor que esté contribuyendo a tal estado

de cosas: no se usan los nombres para dirigirse a otros, y de ello puede derivarse una situación de dispersión de la responsabilidad donde la opinión del alumno sea «Esto a mí no me concierne directamente, y por tanto poco importa lo que yo haga». Hay una característica asociada con ésta que se da cuando alumnos y profesor han olvidado las características más personales del otro, y cuando las relaciones entre ellos tienen lugar sólo en las dimensiones del trabajo y el orden y se han convertido en meros estereotipos. En ambos casos, se puede actuar sobre el anonimato y sobre los estereotipos para crear una situación donde pueda darse un proceso de negociación eficaz. El uso del nombre de cada uno, así como el dar mayor importancia a otras tareas que no sean las meramente académicas o disciplinarias (sin llegar, por supuesto, a temas demasiado íntimos) pueden mejorar la situación hasta el punto de que es posible que, si el profesor intenta introducir algún cambio, tal propuesta sea recibida de forma más realista. También puede todo ello servir para que el profesor tenga la sensación de haber conseguido introducir algún cambio en la clase, un cambio que nunca debe hacerse sobre un aspecto que sea el principal del conflicto que se le plantee, pues la tensión que éste provoque será demasiado alta.

La tercera causa supera el ámbito de la asignatura concreta o el profesor concreto: se da cuando una clase determinada da problemas en distintas situaciones y a distintos profesores. En este caso es probable que dicha clase ya tenga entre el profesorado una reputación determinada, y para que se produzca algún cambio positivo lo primero es saber cómo se produce un proceso de este tipo. Ayudar a profesores y alumnos a entender cómo se crea una reputación puede servir para que las partes implicadas sean capaces de deshacerla. Es necesario dedicar un tiempo a que el grupo pueda discutir de forma estructurada y detallada cuál es la historia de la reputación que tienen y cómo funciona. ¿Qué aspectos concretos de esta clase han hecho que los profesores se fijen en ella? ¿Por qué se han dado tanta importancia a estos aspectos? ¿Qué otros elementos han contribuido a la creación de su reputación? ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene para los alumnos y para los profesores? ¿Qué se podría hacer para cambiarla y qué obstáculos podemos encontrarlos? ¿Qué personas han de colaborar en este cambio aparte de las implicadas? Alumnos y profesores deben reflexionar sobre estas y otras preguntas, aunque la mejor forma de hacerlo no tiene por qué ser trabajando conjuntamente. Para que la investigación de los procesos sea lo más transparente posible, los alumnos tienen que manifestarse de forma abierta sobre sus profesores y sobre cuál piensan que es la opinión que sus profesores tienen de ellos, así como sobre cuáles son para ellos las razones por las que esto es así. La mejor forma de lograrlo es a través de un profesor en el que los alumnos confíen y que no esté implicado directamente en los problemas que se van a analizar. Igualmente, para que los profesores que sí están implicados en el problema saquen algo en claro de una discusión sobre la reputación que esta clase tiene, es necesario que un compañero en el que todos confíen organice una discusión detallada, aunque en un primer

momento tal discusión no tendría lugar en el mismo contexto que la de los alumnos. El factor más importante es que la persona que dirija el debate piense que las reputaciones se pueden cambiar y no adopte una actitud inamovible o pasiva hacia estos procesos sociales; de esta forma se conseguirá que de la discusión surjan pautas de acción. En algunas ocasiones en que no se ha conseguido llegar a un cambio en la reputación de una clase, ello se ha debido a la ausencia de este elemento crucial. En términos más generales, puede ser útil reconocer que la investigación transparente, el debate y los intentos por cambiar una determinada reputación no producirán ningún cambio si tal reputación se debe a una cualidad característica de la escuela como organización, aspecto éste que no constituye el objetivo principal de este método. Un ejemplo al respecto es el de la escuela en que la división de alumnos por clases se lleva a cabo de forma muy rígida y que potencia la competitividad entre clases: en este contexto, cualquier intento de modificar la reputación de «la clase de los tontos» mediante el método que estamos exponiendo sólo servirá para que este grupo exprese el resentimiento y la rabia que puede existir en él. Este tipo de ejemplos sirve para recordarnos, tal como vimos en el capítulo anterior, que las intervenciones en el nivel de la clase dependen de la posibilidad de cambio en el nivel global del centro.

En este punto puede ser útil recordar que en este apartado se ha analizado un fenómeno que se da muy raramente, la conflictividad generalizada en el aula. Ya señalamos las razones por las que esto se puede producir, y las analizamos partiendo del hecho de que la clase tiene un carácter complejo y pluridimensional. En la mayoría de los centros de enseñanza secundaria existe otro motivo que hace que este fenómeno sea poco frecuente y es que, especialmente en los últimos cursos, la clase no pasa demasiado tiempo junta debido a la existencia de distintas asignaturas optativas. Más que ver la clase como un grupo homogéneo estable, es más apropiado conceptualizar la situación como una serie de «grupos de interacción» cambiantes (FURLONG, 1976). Con esta expresión queremos poner de relieve el hecho de que los alumnos, aun cuando estén en la misma clase, actúan de una forma u otra con grupos de alumnos distintos y según acontecimientos distintos, y que tales agrupaciones son fluidas y cambiantes según cuáles sean estos acontecimientos. «El grupo de interacción en un momento dado estará constituido por aquellos alumnos que perciben de forma similar aquello que está ocurriendo, que se lo comunican unos a otros y que definen juntos la acción apropiada al caso.» Para unas cosas, Carol actúa pensando en sus dos amigas, y para otras piensa en toda la clase. Se puede ver aquí que, aunque normalmente los grupos de interacción son cambiantes, los casos que analizamos antes de conflictividad generalizada se dan precisamente en aquellas ocasiones en que el grupo de interacción es fijo e incluye a toda la clase; en este caso toda la clase actúa de forma conjunta, pensando en toda la clase, frente al profesor. Esto no es frecuente, y es todavía menos frecuente que una clase actúe de esta forma frente a distintos profesores (es

decir, frente al centro). Esta probabilidad se ve reducida cuando hay clases prácticas y asignaturas optativas.

La consideración de las clases como «grupos de interacción» nos sirve para pasar del raro fenómeno de la conflictividad protagonizada por toda la clase a otros casos más frecuentes de conflictividad protagonizada por sólo una parte de ella. Como apuntamos antes, esto es lo que ocurre en realidad cuando el profesor califica de problemático a todo un grupo. En estos casos, lo mejor es analizar el papel que desempeña cada alumno dentro de los distintos subgrupos que hay en el aula ¿De qué teorías podemos servirnos para realizar nuestro análisis? ¿Qué herramientas podemos utilizar? ¿Cómo podemos actuar a la vista de los datos que obtengamos?

### La conflictividad de parte del grupo

Cuando un subgrupo de alumnos está causando problemas a un profesor y del análisis de la situación se desprende que el problema no se debe a aspectos organizativos o a otros que tengan que ver con toda la clase, la reacción comprensible suele ser la de centrarse en miembros concretos del grupo e intentar intervenir a través de esos individuos, a los que se les suele llamar cabecillas. Sin embargo, los miembros más visibles de un grupo no son necesariamente los que tienen mayor poder e influencia dentro de ese grupo. Esto es una visión empobrecedora de la realidad. Tenemos que empezar a prestar atención a la noción de los roles que se dan en los grupos.

Con el término «rol» no nos queremos referir a un cargo formal que implica una serie de obligaciones (como por ejemplo el cargo de alcalde), sino más bien a una serie de conductas que son significativas para otros (por ejemplo, el rol de payaso de la clase). A esto podríamos llamarlo rol informal.

La conclusión más inmediata de lo que acabamos de decir es que las conductas que englobamos dentro de un rol determinado no son necesariamente todo el repertorio de conductas de esa persona. Por ejemplo, si nos fijamos en alguna conducta concreta de un alumno y nos referimos a él como el payaso de la clase, ello no significa que con tal término hayamos descrito todas sus posibles conductas. Si así lo creyésemos, estaríamos confundiendo un rol informal con la no tan útil noción de etiqueta de personalidad. Hay ejemplos cotidianos que nos pueden ayudar a entender esta idea. El hecho de que un hombre sea padre y lo veamos ejercer tal rol con su hijo, no significa que tengamos una descripción total de esta persona, ya que desempeña otros roles (como todo el mundo), y cada uno en su respectivo contexto. Hay que evitar confundir los roles informales con ciertas etiquetas que se aplican a las personas y con las que sólo se consigue simplificar o generalizar en exceso lo que esa persona es en realidad.

Un segundo aspecto fundamental de los roles es que cualquiera de ellos se desempeña en relación con otras personas concretas, y sólo puede desempe-

ñarse cuando esas personas, a las que se las llama compañeros de rolo roles complementarios, desempeñan su propio papel en la interacción. Un líder no puede serlo si no tiene seguidores; un matón no lo será si no tiene víctimas. Para conseguir una visión lo más completa posible de la situación, es importante considerar los roles en conexión con sus roles complementarios. Puede que sea más correcto decir que el término rol describe la contribución que un actor hace a una serie significativa de transacciones. Cualquiera que haya intentado desempeñar un rol (incluso el de profesor) en un contexto donde los otros no hayan respondido de una forma que valide y reconozca su actuación habrá experimentado lo que queremos decir, además de experimentar una sensación de fracaso.

Cuando analizamos la conducta de un grupo de alumnos en clase, está claro que, para conseguir una visión más precisa de la situación, en lugar de centrarnos en los individuos supuestamente problemáticos, lo que podemos hacer es observar cómo se interrelacionan los distintos roles y qué influencia tienen sobre la conducta de ese grupo. (Si lo que observamos es que lo que hace una persona no depende demasiado de lo que hagan los otros, entonces lo más probable es que el análisis del grupo no sea apropiado al caso y que nos resulten más útiles los métodos del próximo capítulo.)

Aún merece la pena señalar un último punto. Si los alumnos no pasan todo el día en el mismo grupo, sino que participan en distintos contextos de interacción, los roles que desempeñan no serán siempre los mismos. Esto puede resultar totalmente obvio si pensamos en contextos claramente distintos como la casa, la escuela y el barrio, pero en la escuela se dan una serie de situaciones que, aunque en apariencia son idénticas, habría que analizar más detenidamente, como por ejemplo las distintas clases a las que asiste un alumno a lo largo del día.

Una vez aclarados estos puntos sobre los roles, pasamos a ocuparnos de otro delicado aspecto, el de cómo describir de forma metódica los roles que se dan en los grupos. No nos podemos limitar aquí a emplear los términos que se utilizan en el lenguaje cotidiano para describir los papeles que desempeñan las personas dentro de los grupos, ya que tales términos no se basan en una categorización sistemática y por tanto lo más probable es que su contribución al tema que nos ocupa sea irrelevante. Esto es más evidente en aquellas clases donde, como han señalado los autores como HARGREAVES (1975, pág. 235), el profesor es propenso a conceptualizar el funcionamiento del grupo únicamente desde su perspectiva personal. Pero no es fácil encontrar sistemas para describir los roles que se dan en los grupos: ni siquiera los trabajos más relevantes sobre el tema (SCHMUCK y SCHMUCK; 1979; HARGREAVES, 1975) nos proporcionan respuestas válidas. El trabajo que más útil nos ha resultado a este respecto, y de cuyas conclusiones vamos a intentar hacer ahora un resumen, es el de BALES (1970); esperamos que no le moleste demasiado la síntesis que hemos hecho de cientos de páginas en un simple diagrama.

La investigación que Bales realizó sobre las formas de funcionamiento de los grupos determinó que los roles que las personas adoptan dentro de un grupo se podían describir según tres dimensiones. La primera representaba el grado en que la persona ejercía el poder dentro del grupo o dominaba a sus restantes miembros: la posición de una persona en esta dimensión podía ser ascendente o descendente. La segunda dimensión representa el grado de aceptación de una persona o la evaluación que los demás miembros del grupo hacen de ella: la posición de la persona en esta dimensión puede ser positiva o negativa. La tercera dimensión representa el nivel de contribución al trabajo del grupo: en esta posición una persona puede ser cooperadora o reacia a cooperar. Tenemos, así, un «espacio social evaluador» en el que podemos situar el estilo general de los roles de los miembros del grupo (figura 3.1).

Este esquema conceptual se puede utilizar directamente tal como está. Con un poco de práctica, enseguida podremos clasificar a cada uno de los miembros del grupo en el lugar que le corresponde determinando cuál es la posición que ocupa en cada una de las tres dimensiones. Para que esto resulte más sencillo podemos utilizar los veintiséis «tipos de rol» de Bales, que se obtienen combinando un máximo de tres elementos, cada uno de ellos perteneciente a una dimensión distinta. La figura 3.2 muestra estos veintiséis tipos de forma esquemática (las abreviaturas posicionales muestran las distintas combinaciones de Ascendente-Descendente, Positivo-Negativo y Cooperador-Reacio. Según esto, la denominación DPC designará a un sujeto Descendente, Positivo, Cooperador).

No obstante, parece poco probable que el equipo tutorial se pueda beneficiar directamente del uso de este sistema tal como lo hemos presentado. Imagi-

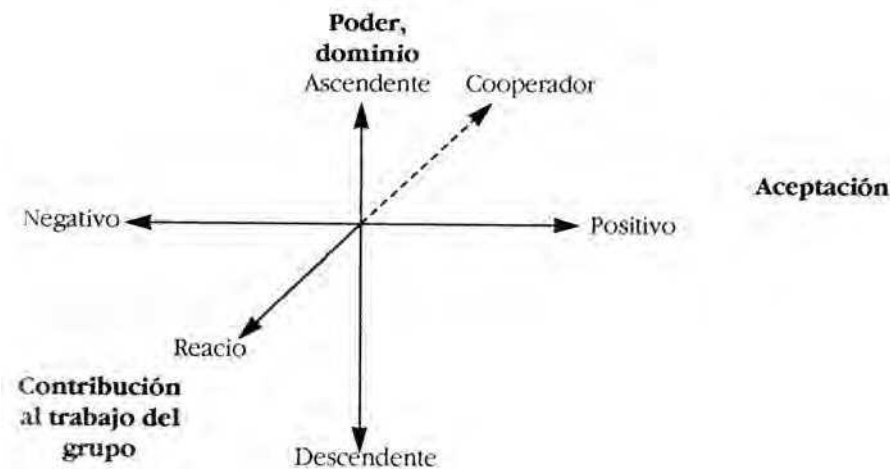
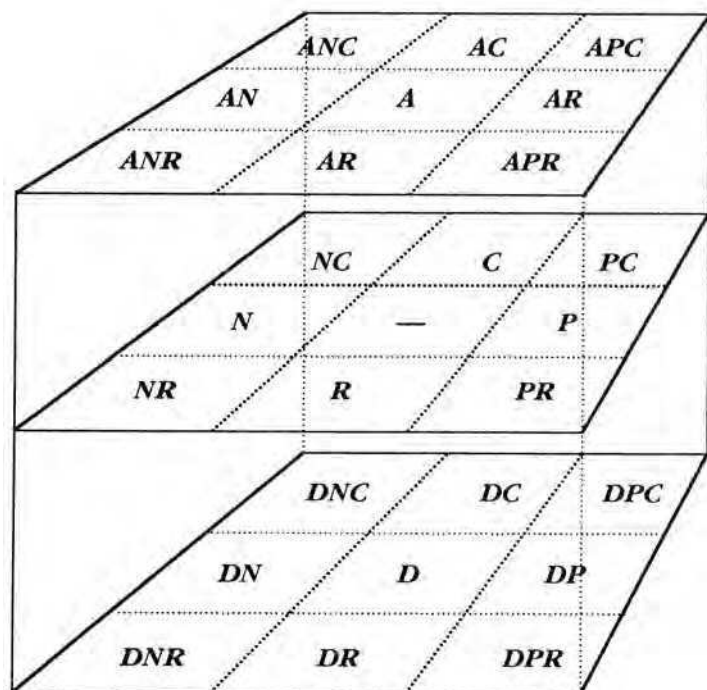
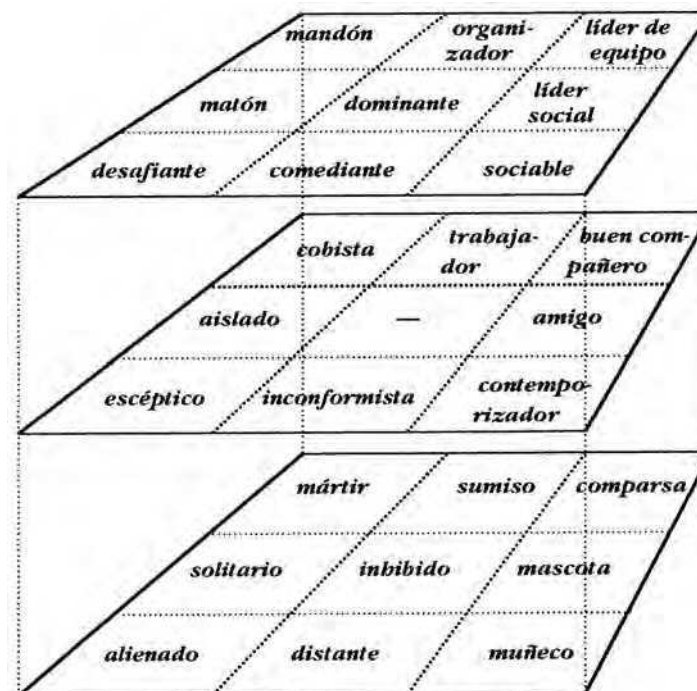


Figura 3.1. Las tres dimensiones de la evaluación social (BALES, 1970).



**Figura 3.2.** Los veintiséis «tipos de rol» de Bales y sus abreviaturas posicionales.



**Figura 3.3.** Posibles descripciones para los «tipos de rol» de Bales.

nemos a un miembro del equipo tutorial entrando en la sala de profesores y preguntando a los docentes si piensan que Jones es DP o PR.

En la figura 3.3 presentamos el esquema que nosotros hemos diseñado para intentar traducir el esquema de Bales con palabras de uso cotidiano y facilitar así la descripción sistemática de los roles que se dan en grupo.

Por ejemplo, al «tipo de rol» PR, que significa Positivo en aceptación, reactivo en contribución al trabajo del grupo y neutro en ejercicio de poder, lo describimos como «contemporizador», y al «tipo de rol» APC, que correspondería a un sujeto Ascendente en el ejercicio de poder, Positivo en aceptación, y Colaborador en contribución al trabajo del grupo, se lo puede considerar como el típico «líder de equipo».

Este modelo y sus descripciones de roles nos pueden ayudar a:

1. Tener una visión más precisa de cada uno de los roles que se pueden dar en un grupo, así como de las dimensiones en que éstos se diferencian.

2. Reconocer algunas de las interconexiones entre los roles y sus roles complementarios (por ejemplo, el matón y las víctimas).

3. Comprender algunos de los casos en que las personas que desempeñan determinados roles no se llevan bien entre ellas (por ejemplo, Bales sugiere que muchos de los tipos «ascendentes» discutirán con el tipo situado en el extremo diametralmente opuesto, y lo mismo ocurrirá con los tipos «descendentes»).

4. Crear un esquema más sistemático con el que podemos analizar un grupo pequeño que esté causando problemas en una clase.

### Identificación de los roles que desempeñan los alumnos en el grupo

En este apartado vamos a proponer una estrategia que puede resultar muy útil al equipo tutorial cuando se enfrenta a casos de indisciplina que no afectan a toda la clase sino sólo a un grupo dentro de ella. Esta estrategia consiste en una recogida sistemática de información que nos dé una visión lo más deta-

llada posible de la situación. Si, en lugar de actuar de una forma u otra sobre los sujetos que más se destaquen en el grupo por su conducta negativa, hacemos una recogida rápida de información, podremos apreciar de forma más dinámica cómo funciona dicho grupo, y con ello podremos, a su vez, sugerir posibles medidas adicionales cuyo efecto podría ser más duradero.

Cuando el equipo tutorial se está ocupando de un grupo dado de alumnos, la información que le puede resultar más esclarecedora será la que determine las personas que conforman ese grupo y sus límites (punto 1 de los enunciados arriba), así como las relaciones que se dan en el grupo entre cada rol según las distintas situaciones (punto 2). En los centros de enseñanza secundaria, el instrumento más definitorio de las situaciones puede venir dado por las clases de las distintas asignaturas, como en el ejemplo siguiente.

El profesor de inglés le ha hablado al coordinador de curso de un grupo concreto de cinco chicas de cuarto. En las clases de inglés, que se dan por grupos de tutoría, las cinco chicas forman un grupo muy definido y compacto que dedica la mayor parte del tiempo a temas ajenos a los que propone el profesor de inglés. Dos de las chicas tienen enfrentamientos ocasionales, lo que hace que, en general, las actividades que propone el profesor queden relegadas a un segundo plano.

El coordinador del curso conoce a las chicas, y entre las cinco forman un grupo de «carácter fuerte»: son bastante enérgicas y habladoras, y el profesor tiene que ocuparse de ellas muy a menudo.

Se ha pedido información a otros tres profesores, a los que se les ha dicho que describan los roles de las chicas ajustándose al sistema arriba expuesto, y asegurándose de que la perspectiva que adopten para describir las sea la del grupo de chicas y no la del profesor. Con esto queremos decir que lo que se les pide a los profesores es que hagan una descripción de cómo funcionan los roles de las chicas desde el punto de vista del grupo, y que utilicen por tanto las opiniones que expresen ellas sobre aceptación, influencia, etcétera. Esto difiere de la descripción dada desde el punto de vista del profesor como director de toda clase, y por tanto no pretende reflejar las opiniones dadas por los profesores desde su propio punto de vista sobre aceptación, influencia, etcétera. En la figura 3.5 que aparece al final de este apartado (pág. 99) se da un cuestionario tipo para este ejercicio. Los resultados aparecen en la figura 3.4, junto con algunas de las observaciones adicionales.

Las clases de matemáticas están divididas en grupos según el rendimiento de los alumnos; según el profesor hay un grupo no muy fuerte donde está Anne, de otra tutoría, que exhibe sus cualidades más agresivas. En la clase de humanidades al grupo le falta Mary (que está en historia) y Anne (que está en clase de estudios locales); la atmósfera se describe como agradable, y Linda adopta una posición más dominante. En la clase de biología sí están juntas las seis chicas, y se ha creado una buena atmósfera de trabajo, hasta el punto de que cuando Anne intenta ser mandona por regla general no lo consigue (el profesor

Figura 3.4

	Inglés	Matemáticas	Humanidades	Biología
Anita	desafiante	–	comediante	comediante
Mary	líder de equipo	líder de equipo	–	trabajadora
Linda	contemporizador	líder social	líder social	contemporizador
Dawn	amigo	–	amigo	buen compañero
Paula	contemporizador	comparsa	comparsa	comparsa
Anne	–	matón	–	mandón

había añadido a la descripción la expresión «intenta ser»), quizá con la excepción de cuando pretende molestar a Linda.

¿Cómo nos puede ayudar esta información a decidir la forma más eficaz de intervenir en esta situación, y especialmente en la clase de inglés? Según el profesor de inglés un buen método podría ser conseguir que Anita se autocontrolarse mejor y exhortar a todo el grupo a que trabajase más. Pero con este método se olvidaría el hecho de que Anita ya tiene autocontrol (y que las exhortaciones generales al trabajo suelen ser estériles).

¿Hay algún otro miembro del grupo sobre el que se pueda centrar la intervención? Para muchos profesores Mary sería la candidata ideal, ya que es ella a quien se la considera líder del grupo: ¿habrá que conseguir que en la clase de biología se muestre más como es y hacer así que el grupo la siga? Esta estrategia encierra un gran peligro, y es que al sugerirle a Mary que en las clases de inglés pase de ser líder de equipo a ser trabajadora, lo que estaríamos pidiéndole implícitamente sería que renunciase a su posición de líder, y esto tendría pocas posibilidades de éxito. En muchas ocasiones los líderes tienen menos espacio de maniobra en su conducta que otros miembros del grupo, pues deben conseguir que sus compañeros observen buena conducta aunque a veces ello ponga en peligro su liderazgo. En este caso, lo que estaríamos pidiendo a Mary sería que renunciase a su status y a la aceptación de los demás (y estaríamos asumiendo, sin tener pruebas de ello, que Mary era la que generaba la atmósfera que se daba en la clase de biología).

Otra posible candidata para algunas de las funciones de liderazgo de tipo más social es Linda. Sin embargo, a primera vista no parece que se pueda conseguir mucho haciendo que Linda sea más dominante en el plano social cuando Mary y Anita están presentes. Pero al menos Linda y Anita no compiten por el dominio, luego es posible que Linda tenga algo que hacer aquí potenciando el rol de comediante de Anita en lugar de su rol desafiante,

Hemos visto aquí un ejemplo en el que se analiza la influencia que una

persona ejerce sobre otros miembros del grupo. Otro ejemplo podría ser el de Dawn. En la clase de biología, que tiene una atmósfera más productiva, el rol de Dawn está más orientado hacia el trabajo, y lo más lógico sería pensar que contribuyó a crear tal atmósfera. Se podría intentar, pues, que hiciese lo mismo en inglés, donde Mary podría colaborar.

En el ejemplo anterior se han utilizado dos importantes nociones, *centrarse en un grupo pequeño* y *centrarse en aquellos individuos que podrían convertirse en agentes del cambio*. El método a seguir sería:

- a) elegir a alguien que tenga suficiente espacio de maniobra para actuar sobre la conducta de los demás, y
- b) seguir un método indirecto, eligiendo a alguien que pueda actuar de forma eficaz como agente de cambio sobre los individuos que componen el grupo del que nos estemos ocupando.

Después de analizar el método que se puede seguir en los conflictos ocasionados por grupos pequeños y su relación con la intervención indirecta del profesor hacia los miembros del grupo, podemos pasar a considerar la intervención del profesor respecto a todo el grupo. El ejemplo anterior habrá hecho pensar a muchos lectores que la situación que se daba en la clase de inglés puede haber cambiado gracias al análisis que se hizo de las disputas ocasionales de Anita y Mary. El objetivo sería hacerles comprender cómo se relacionaban sus respectivos roles y que ellas mismas busquen otra forma más satisfactoria de relación. Este método quizá sea demasiado directo, y su éxito depende de que ellas quieran cambiar su modelo de interacción. Tal como sugiere el siguiente ejemplo, a veces los métodos tan directos no son eficaces.

Babatunde y Michael son dos alumnos de segundo a los que los profesores envían continuamente al coordinador del curso por los problemas que crean en clase. Se dedican a insultarse mutuamente: empiezan por pequeños insultos hasta que llegan a acordarse de sus respectivas madres, momento éste en que empieza la pelea. Los profesores han intentado enfrentarse a este problema por distintos caminos. Unas veces los separan, y ellos se gritan de una punta a otra de la clase. Otras veces los castigan, avisando previamente a sus madres, a quedarse en el colegio después de clase; esto a ellos parece no importarles demasiado, y a veces aprovechan la situación para seguir peleándose. El coordinador ya casi no sabe qué hacer. Sin embargo, el tutor del curso sabe que fuera del colegio Babatunde y Michael pasan juntos la mayor parte del tiempo, y también se ha fijado en que cuando se los amonesta por su mal comportamiento no muestran ningún tipo de rencor el uno hacia el otro.

Es posible que, más que feroces enemigos, estos dos alumnos sean en realidad íntimos amigos pero, visto desde fuera, su estilo de interacción no da esa impresión. Si lo analizamos, hasta la forma que tienen de pelearse es muy personal, demuestra que se conocen muy bien, su progresión es previsible, les perni-

te medirse físicamente y aporta una cierta variedad adicional a las situaciones escolares por las que tienen que pasar. Tiene todas las características de una estrecha coalición: incluso la respuesta que la escuela ha dado al problema ha servido para confirmar tal coalición. Los tutores se han dado cuenta de que intentar convencerlos de que dejen de pelearse es lo mismo que pedirles que dejen de mostrarse como amigos. Lo que se impone aquí es, pues, un método indirecto con el que no se ponga en peligro la relación de afinidad que existe entre ambos pero que tampoco fomente la conflictividad.

Los profesores idearon la estrategia de darles trabajos para que los hicieran juntos y pudieran de esta manera participar en las clases; además, si en algún momento se peleaban sólo uno de los dos sería enviado al coordinador, que lo mandaría a trabajar a otro lugar. Observemos que esta estrategia está claramente ligada a la comprensión que tiene su conducta. Valora su amistad en lo que tiene de productivo, e interviene sólo para separarlos cuando la situación se torna problemática. Es ésta una estrategia más creativa que la de separarlos permanentemente, con lo que se correría el riesgo de provocar su mutuo rencor y de hacer que el rendimiento escolar de Babatunde y Michael fuese peor.

El último punto que vamos a tratar en este apartado de la conflictividad que sólo afecta a parte de la clase se refiere a otro estilo de intervención, el de trabajar con todo el grupo de alumnos conflictivos. No nos decidimos a utilizar el término «terapia de grupo» para denominar a este método, y no porque no sea lo suficientemente preciso, sino porque la noción de terapia tiene muchas connotaciones poco afortunadas y no siempre se entiende bien lo que significa. A lo que aquí nos referimos es a una forma de trabajo con un grupo de alumnos donde se realizan discusiones estructuradas que tienen como objetivo a) manifestar y respetar la opinión que cada individuo tiene de los demás y de la situación en que están inmersos, b) ayudarlos a comprender mejor la situación en la que están y discutir si pueden conseguir algo positivo cambiándola, y e) crear y evaluar posibles estrategias que desemboquen en un cambio, así como las posibles formas de ponerlas en práctica. Será necesario llevar a cabo una serie de reuniones, y los profesores que las dirijan tendrán que gozar de la confianza de los alumnos y estar capacitados para conducirlos eficazmente (podemos aplicar aquí los mismos criterios de la página 87). Para más información sobre la terapia de grupo se puede consultar a HAMBLIN (1974).

El trabajo en grupo no conseguirá cambiar los patrones que generan conflictos si fracasa la fase central, esto es, si el grupo no llega a identificar las quejas de sus miembros (que servirán para diseñar el plan de acción a seguir para cambiar la situación) mediante la comprensión y la discusión de su propia forma de funcionamiento. Esto puede darse en dos casos. El primero es cuando un grupo de alumnos tiene plena conciencia de que es un grupo conflictivo, acepta



su responsabilidad como generador de conflictos y conoce las medidas que puede tomar el centro respecto a ellos, pero pese a todo no desea cambiar, probablemente porque la experiencia de probar hasta dónde pueden llegar y la diversión que consiguen haciendo lo que hacen les resulta más gratificante que las alternativas que les da el centro. En tales ocasiones nos tenemos que fijar una vez más en la oferta curricular del centro y en el clima que éste ofrece a los jóvenes. El segundo caso es cuando un grupo de alumnos no se considera responsable de los conflictos que origina y echa la culpa a otro aspecto concreto del centro, como una de las asignaturas o uno de sus profesores. Si se confirmase que esto es así, habría que dirigir nuestra atención hacia el trabajo con el profesor, que es de lo que nos vamos a ocupar en el resto del capítulo. Estos dos ejemplos nos sirven de recordatorio de que no es posible controlar las expectativas de las personas ante una dinámica de este tipo, y que un alumno conflictivo no va a cambiar sólo por participar en estos grupos; es necesario, además, que esté dispuesto a cambiar. La terapia de grupo puede ser útil para el tema general que estamos analizando aquí, el cambio de los roles que se dan en los grupos y el modelo de comunicación que éstos generan dentro de él, un tema que puede servir de base para la solución de muy distintos problemas (de hecho, parece que el grupo de chicas que estudiamos anteriormente mostró algunos indicios de cambio después de trabajar en grupo con ellas, dentro de un grupo más amplio, sobre un tema que aparentemente no tenía relación con su problema específico, la drogadicción).

### Informe sobre los roles de los alumnos

A: ..... De:.....

Este informe pretende servir de ayuda para lograr una visión lo más completa posible de cómo funciona un grupo de alumnos y de los roles que estos alumnos asumen dentro del grupo (y dentro de la clase) al que pertenecen. Este informe se va a remitir a todos aquellos profesores que tienen en sus clases a estos alumnos o a una mayoría de ellos. Con los resultados que se obtengan se va a elaborar una descripción global de la situación que sirva de base para posteriores discusiones al respecto.

Alumnos que causan problemas: .  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Por favor, siga las siguientes instrucciones para completar este informe:

1. Escriba detrás del nombre de cada alumno aquel rol de la lista que se adjunta que según usted describe mejor la conducta de ese alumno en el grupo. Estas descripciones se refieren al grupo en sí, no a la clase en general.
2. Si hay en su clase algún otro alumno que sea miembro significativo del grupo, añádale a la lista junto con el rol que desempeña.
3. Añada, por favor, cualquier comentario que, a su juicio, nos pueda servir para comprender mejor la situación

Rellenar este impreso le llevará sólo unos minutos; le ruego me lo devuelva en el plazo más breve posible.

Muchas gracias

Fecha .....

#### Lista de roles:

(aplicables a este tipo de grupos)

	(descripción adicional)
Líder de equipo	contribuye a la buena marcha del grupo, sociable, laborioso
Buen compañero	dispuesto, responsable, se preocupa por los demás
Comparsa	amable, dócil, sumiso
Organizador del grupo	hace sugerencias, fomenta la lealtad entre los miembros del grupo
Trabajador	instrumental, conservador
Sumiso	trabajador, convencional, impersonal
Mandón	domina a los demás, poco amistoso
Cobista	provoca rechazo, se preocupa en exceso por los demás
Mártir	abnegado, desinteresado, se lo suele agredir
Líder social	seguro de sí mismo, extrovertido
Amigo	amable, sociable, un igual
Mascota	amable, crédulo, imitador
Dominante	hablador, seguro de sí mismo
Inhibido	modesto, parece indefenso
Matón	dominante, agresivo
Aislado	rechazado, solitario
Solitario	no participa, poco amistoso, rechaza a los demás
Sociable	expresivo, abierto, amable
Contemporizador	simpático, participativo, sociable
Muñeco	amable, sin criterio propio, pasivo
Comediante	expresivo, burlón
Inconformista	rechaza las opiniones del grupo
Distante	tenso, no coopera, pasivo
Desafiante	dominante, egocéntrico, rebelde
Escéptico	poco amistoso, obstinado, inconformista
Alienado	poco amistoso, abatido, desilusionado

Figura 3.5. Modelo de informe sobre los roles de los alumnos.

## Cuestiones relativas a la dirección del aula

Cuando el equipo tutorial se ocupa de temas relacionados con la disciplina, tanto el análisis del ideario y del currículo del centro, como el análisis de la dinámica de un grupo de alumnos o de las características de un alumno concreto desembocarán en una conclusión que parece inevitable: el profesor es un elemento esencial de la situación que se da en el aula y puede ser precisamente él una de las causas del conflicto. ¿Por qué decimos esto cuando es algo que todos sabemos? Si lo mencionamos es principalmente porque algunas escuelas y algunos profesores tienden a evitar echar la culpa al profesor de los problemas que se producen. Es ésta en muchos casos una tendencia positiva, pues lo que se persigue es evitar que un profesor cargue individualmente con toda la culpa y la responsabilidad de lo que ocurre. Pero en otras ocasiones sus consecuencias no son tan positivas: quizás estas tendencias sean un reflejo de la cultura de la enseñanza y de la tensión del rol (véase pág. 80) donde, bajo el disfraz de la noción de «autonomía», lo que en realidad se da es un individualismo defensivo que sólo sirve para ocultar los temores que producen los mecanismos de evaluación en un colectivo donde es muy difícil juzgar la actuación de sus miembros (HARGREAVES, 1982). Resulta realmente difícil encontrar casos de profesores que, al enfrentarse a los problemas que surgen en su clase, se echen parte de la culpa a sí mismos y se pregunten: «¿Qué es lo que he hecho yo mal para llegar a esta situación?»

¿Qué ha de hacer el equipo tutorial en este contexto para ayudar a un profesor concreto? Nosotros pensamos, de acuerdo con el enfoque teórico y práctico que presentamos en esta obra, que es mucho lo que se puede lograr. Como no se conseguirá nada es echando la culpa de todos los problemas a alguna cualidad inherente del profesor como puede ser su «personalidad»; esto sería, además, inaceptable si tenemos en cuenta que la conducta de un profesor depende de la persona y de la situación. Además, tampoco se conseguirá mucho si el equipo tutorial cree de verdad que el único responsable es el profesor. Si, en lugar de esto, somos conscientes de en qué medida el profesor es un elemento más de una situación compleja, nos resultará más fácil llegar a una conclusión que recoja toda su complejidad, lo que a su vez nos permitirá vislumbrar nuevas posibilidades de cambio.

En este apartado estamos analizando las posibles formas de ayuda, al tiempo que intentamos evitar que se caiga en la trampa de formular juicios y buscar culpables. Si el equipo tutorial no tiene en cuenta este aspecto en el planteamiento global de su trabajo, la labor que realice estará exenta de toda ética. Las dos cuestiones principales que vamos a tratar son: a) cambiar la influencia que el profesor puede tener sobre la situación de la clase, y b) cambiar los patrones que rigen algunos tipos concretos de interacción.

Empezaremos recordando que los aspectos más evidentes de la actitud de

un profesor no tienen por qué ser los factores que más inciden sobre la clase, y queremos también señalar que el mejor método para conseguir crear un clima que propicie un cambio por parte de aquél no consiste en ocuparse en primer lugar de la forma de actuar del docente, especialmente si la situación ya ha alcanzado un cierto grado de tensión.

El cambio en la influencia que el profesor tiene sobre la situación de la clase se puede producir por distintas vías, como por ejemplo a través de los aspectos físicos, sociales y psicológicos del marco en que nos encontremos, así como por la incidencia que éstos tengan en la planificación de actividades que haga el profesor.

Los aspectos físicos de muchas aulas de centros de enseñanza secundaria registraron un cambio positivo a lo largo de la pasada década; se consiguió que tuviesen más colorido y que fuesen más atractivas, aunque en los últimos años su nivel de degradación ha ido en aumento. A este respecto, es importante señalar que normalmente los profesores no influyen sobre el marco físico, lo que se debe en parte a que el criterio que se sigue para hacer los horarios obliga a los profesores a dar sus clases en aulas que ellos no han elegido, con lo que no es de extrañar que no se sientan responsables de su medio de trabajo (CORRIE y otros, 1982). Por el contrario, cuando los profesores imparten todas sus clases en la misma aula, aumenta su nivel de control sobre ella, pues los distintivos de «propiedad» y la elección de los objetos y de la disposición física del aula transmiten el mensaje de que hay una persona que se encarga de ella. Cuando se intenta ayudar a profesores que tienen problemas en sus clases, no es raro encontrarse con algunos que, entre otras cosas, manifiestan tener poco control sobre las características físicas de la situación o que afirman que éstas les son ajenas. En algunos casos, éste puede ser un buen tema para empezar a analizar la situación, pues puede resultar útil para conseguir que ésta cambie, y al mismo tiempo es un tema que no constituye una amenaza para el docente.

Los cambios en la disposición del mobiliario, en el color de la pintura e incluso en la iluminación pueden influir sobre la conducta del alumno. Después de pensar en los posibles cambios, hay que asegurarse de que éstos van a tener un efecto positivo sobre el alumno. La respuesta de éste a los estímulos nuevos puede ser, a corto plazo, un respiro para el profesor, pero para que esta situación perdure habrá que emprender cambios más profundos. De forma paralela, puede ser importante prever la respuesta que otros profesores van a dar a estos cambios, pues haya veces ideas muy arraigadas que asocian el color y el cuidado de las cosas con la frivolidad, con la juventud y a veces hasta con un sexo concreto.

Pensar en la disposición del aula siempre es provechoso. Cuando menos, algunas clases parecen estar organizadas con la intención de crear «atascos de tráfico» que, a su vez, ocasionan conductas no deseadas. Visto más en profundidad, quizá la disposición del mobiliario y la organización de las mesas de los alumnos emiten toda una serie de posibles mensajes sobre la forma de trabajar

que allí se va a seguir: a quién se le va a prestar más atención, qué compañeros de trabajo se van a tener, qué tipo de alumno hay que ser. Los pupitres colocados en fila de uno en uno emiten un mensaje distinto al que emiten los que están dispuestos de dos en dos o las mesas puestas juntas con seis sillas alrededor. Estos mensajes responden al nivel de actividad que se espera de los alumnos, al nivel de interacción que se espera que tengan, a los tipos de tareas que se les van a encomendar y, por implicación, a las personas de quien va a depender el proceso de aprendizaje. Poner dos filas de pupitres frente a frente, una en cada extremo del aula, podría tener resultados no deseables. ¿Y una clase con dos círculos concéntricos de pupitres? Pensemos en las consecuencias que tendría cada una de estas posibilidades sobre la conducta de los alumnos y sobre la imagen que éstos tendrían de sí mismos, especialmente de en qué medida el profesor los considera responsables.

Normalmente el profesor que se encuentra con problemas en su clase no suele tener en cuenta estas cuestiones. Frente a un problema concreto que se le haya presentado, el docente puede haber optado por volver a poner los pupitres en filas, pero paradójicamente esto puede acarrear justo el resultado opuesto al que se pretende, ya que ahora es él, todavía más que antes, el centro de atención. Es posible que esta atención adicional no le sirva para aumentar su control sobre la situación, ya que los intentos de control directo serán ahora mucho más evidentes, dejando de lado todos los demás recursos que podría utilizar para ejercer su influencia sobre la clase. Estos otros medios están estrechamente relacionados. Es necesario considerar a un mismo tiempo la forma en que se va a ordenar la clase, la estrategia que se va a seguir para distribuir a los alumnos y esa otra característica esencial de la dinámica del aula que son las actividades que se han planeado.

La distribución de los alumnos en la clase es un ejemplo de la relación existente entre el marco físico y la estructura social del aula, y es también un ejemplo de cómo a veces los profesores no actúan sobre el medio en el que desarrollan su trabajo. Las discusiones que haya veces entre los defensores de un criterio u otro de distribución de alumnos, o entre éstos y los defensores de la libre elección de sitio por parte de los alumnos, parecen abocadas al desacuerdo. La organización de la clase en lo que se refiere al sitio que han de ocupar los alumnos está asociada, en las mentes de profesores y alumnos, con el castigo y/o con el control excesivo. Se impone aquí buscar la mejor forma de explicar a los alumnos las razones que hay para organizar este aspecto de la clase y todo lo bueno que de tal organización se puede derivar. Entretanto, puede resultar útil trabajar con los demás profesores del centro sobre este tema, aunque habrá que determinar también cuál es el mejor momento para realizarlos: lo más probable es que nunca se lleven a cabo (y que ni siquiera se intenten) cambios radicales cuando el curso ya está muy avanzado y se ha creado una dinámica muy específica en el grupo.

Los aspectos psicológicos de la situación comparten muchas de las caracte-

rísticas ya discutidas en apartados anteriores (págs. 79-82). Estas características son la temporización, el ritmo de trabajo y las rutinas de la clase, así como el trabajo por grupos y el nivel de implicación de los alumnos en las actividades que se proponen. Estos elementos son esenciales para conseguir que una clase tenga objetivos claros, y es posible discutirlos sin que el profesor que tiene dificultades en su clase se sienta amenazado o juzgado personalmente, ya que tienen más que ver con el profesor como director de la situación que como persona.

Con la práctica, es fácil observar cada uno de estos elementos, y después se puede analizar con otro profesor cuál es el papel que desempeñan (quizás el método más eficaz sea empezar estudiando lo que ocurre en nuestra propia clase y luego intentarlo con las de otros compañeros). Las siguientes preguntas pueden ser de gran utilidad.

#### *Temporización de las actividades*

- ¿Se les dice claramente a los alumnos la cantidad de tiempo de que disponen para realizar una actividad?
- ¿Disponen los alumnos de tiempo suficiente para realizar cada actividad? ¿Se distraen o se sienten insatisfechos porque se les da demasiado tiempo? ¿O se les da poco tiempo y se sienten frustrados porque no consiguen acabar las tareas que se les asignan?
- ¿Se puede renegociar el tiempo que se da para cada actividad?

#### *Ritmo de las actividades*

- ¿Hay en cada unidad el número adecuado de actividades? (Muchos profesores sólo preparan una actividad por lección.)
- ¿Hay una transición clara entre una actividad y otra? ¿Se mantiene el ritmo al cambiar de actividades?
- ¿Es el ritmo que se ha marcado el más conveniente para lo que se intenta enseñar?

#### *Actividades en grupo*

- ¿Se realiza la división por grupos de forma rápida y sin alborotos?
- ¿Está claramente definido el tamaño de los grupos? ¿Se puede cambiar en un determinado momento el tamaño de los grupos?
- ¿Se controla la composición de los grupos? ¿Se explica a los alumnos por qué los grupos tienen una determinada composición?

*Implicación de los alumnos en las actividades*

- ¿Se les dice a los alumnos claramente los objetivos que se persiguen con la actividad y cómo tienen que realizarla?
- ¿Se les permite hablar sobre el trabajo que están haciendo? ¿Tienen los alumnos que resolver problemas y analizar las posibles soluciones?
- ¿Se les dice claramente que tienen que colaborar en el desarrollo de la actividad? ¿Se tiene en cuenta la colaboración de los alumnos al planificar la actividad y al evaluarla?

Todos estos elementos son de crucial importancia a la hora de planificar las actividades y de potenciar la cooperación de los alumnos en ellas. Al mismo tiempo, si la respuesta que se le da a estos interrogantes es satisfactoria, conseguiremos que en la clase se cree un clima favorable con unas estructuras y unos límites claros. Son estos factores, y no el estilo personal del profesor, los que hacen que en una clase reine el orden. Es decir, el orden de la clase viene determinado por las actividades que en ella se realizan, no por la persona del profesor. Al docente que tiene problemas en su clase le puede resultar difícil admitir esto, pues quizá ya haya adoptado la idea de que para tener más control sobre sus alumnos tiene que ejercer una mayor influencia personal directa sobre ellos (de hecho, son muchos los profesores que aparentemente no tienen problemas en sus clases y que adoptan esta actitud). Quizá merezca la pena intentar convencerlos para que pongan en práctica estos elementos no demasiado obvios de la vida del aula, pues al final no sólo se conseguirá que se den cuenta de la importancia que tienen, sino que también se prestará menos atención a otros aspectos de su propia actuación.

El segundo tema de este apartado es la relación que el profesor tiene con los alumnos en el aula, y más concretamente el cambio de algunos de los patrones que rigen tal relación. Una vez más, hemos de procurar no caer en procesos de culpabilidad o en la formulación de críticas personales negativas, sino identificar claramente aquellos aspectos de la actuación del profesor en la clase cuyo cambio podría resultar beneficioso. Igualmente, hay que recordar que es muy posible que la actitud del profesor previa al problema que plantea el alumno tenga algo que ver con tal problema, y hay que reconocer que este tema de la relación con los alumnos es algo que afecta a todos los profesores. De esta forma evitaremos esa falsa división entre buenos y malos profesores.

En un nivel más global es conveniente analizar la imagen que el profesor da en el aula y cómo proyecta la «definición de la situación» que quiere que marque su funcionamiento. Con este término no pretendemos referirnos a un conjunto fijo de definiciones sobre la clase, sino más bien a una serie de significados interconectados sobre la dinámica que allí se va a establecer: el papel que va a desempeñar el profesor, sus objetivos, los roles de los alumnos, los objeti-

vos de éstos, lo que cada uno piensa del otro, la definición de cómo se van a llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su relación con otros aspectos de la conducta que se da en el aula. Si el profesor no consigue transmitir de forma convincente su definición de la situación, es probable que se encuentre con que la conducta de los alumnos sea mayoritariamente conflictiva, y no necesariamente porque la definición del alumno se contradiga o entre en conflicto con la del profesor, sino porque estas dos definiciones nunca coincidirán a menos que el profesor ejerza todo su poder de persuasión y de influencia. Esta influencia no tendrá resultados positivos si se intenta imponerla: no se puede esperar una aceptación incondicional, sino que para lograr un consenso de trabajo habrá de someterse a una serie de negociaciones.

Observemos que hasta este momento no hemos dicho nada respecto al contenido de la definición que el profesor hace de la situación, sobre cómo la ve y lo que significa para él. No es fácil llegar a un acuerdo sobre cuál es el contenido que puede hacer que todo el proceso educativo sea más eficaz. Son muy grandes las diferencias existentes entre profesores, entre asignaturas, entre alumnos, entre edades, etcétera. Esto es lo mismo que cuando se afirma que «detrás de un buen profesor hay siempre un buen método de enseñanza» (y viceversa), lo que nos recuerda una vez más que hay que buscar las causas en el nivel de análisis apropiado.

Ya que no es posible prescribir el contenido de la definición del profesor, ¿podemos al menos decir algo sobre la mejor forma de llegar a un consenso de trabajo? Está claro que las propuestas de resolución de las diferentes perspectivas son muy divergentes. Sirva como ejemplo la terminología que HARGREAVES (1975) utiliza al respecto: acuerdo, desacuerdo, pseudoacuerdo.

Quizá la mejor forma de describir esta situación sea utilizando el término «negociación», aunque tiene algunas connotaciones que se deben excluir. Con la palabra negociación no nos queremos referir a tratar en profundidad hasta el más mínimo detalle: esto se centra demasiado en lo verbal. Tampoco nos referimos a un proceso de trueque o de «trato». Cuando hablamos de negociación nos referimos a un proceso con el que se pretende buscar un significado a lo que ocurre en la clase, integrar esos significados en la forma de relacionarse con los alumnos, modificarlos cuando la experiencia así lo aconseja y, quizá, someterlos a evaluación de vez en cuando. Es importante señalar que al utilizar este término no queremos sugerir que las negociaciones que tienen lugar en el aula entre profesor y alumno se hagan «de igual a igual»; de hecho hay investigadores, como MARTIN (1975), que sugieren que en el 75 % de las negociaciones entre profesor y alumno acaba por imponerse el punto de vista del profesor, con lo que las diferencias formales de poder tienen su reflejo en este tipo de interacción. El uso que nosotros hacemos del término negociación no pretende sugerir que todos los aspectos de las relaciones que se establecen en el aula sean susceptibles de revisión: por lo general, los roles formales que cada uno ostenta y las identidades personales de los participantes no son negociables.

No obstante, dentro de estas limitaciones que hemos impuesto al término, podemos intentar ahora aclarar la complejidad de la negociación que un profesor concreto hace de su definición de la situación del aula. Vamos a dividir este análisis en los siguientes apartados:

- el clima del aula
- las estrategias de los profesores
- la forma de comunicarse de los profesores
- otros aspectos relacionados con la percepción que los profesores tienen de lo que ocurre en el aula
- la imagen que los profesores dan de sí mismos

La noción de clima del aula puede ser a veces un tanto «escurridiza» para los que intentan medirla empíricamente. No obstante, parece difícil rebatir el comentario de Fox y otros (1986): «La experiencia y la investigación nos dicen que los alumnos suelen responder favorablemente a la situación de aprendizaje cuando el profesor les presenta sus métodos y sus objetivos de forma clara y precisa, cuando comprueba periódicamente la reacción de los alumnos hacia las actividades que se les proponen y cuando tiene en cuenta sus opiniones». Intentamos, pues, crear un clima que sea claro, que tenga un objetivo preciso, que sea gratificante, que permita a los alumnos dar una respuesta positiva ante la situación en que se encuentran y que les permita integrarse en ella. No hay un método único que valga para todos los contextos, pero el estilo comunicativo y negociador del profesor será, tal como vamos a ver a continuación, un elemento crucial.

Las estrategias que el profesor pone en práctica cuando las cosas no marcan tan bien como sería deseable son otra faceta importante de su forma de negociar su propia definición de la situación. Muchos profesores se sorprenden de la rapidez con que determinados conflictos potenciales degeneran en confrontaciones abiertas, y estos procesos hay que estudiarlos minuciosamente. El detallado análisis que hizo CLARKE (1981) de la estructura interna de los incidentes conflictivos demostró que era más fácil resolverlos utilizando estrategias flexibles y razonables que de forma impositiva. Las investigaciones que se han realizado hasta el momento respaldan, pues, la utilización de estrategias que no supongan un desafío directo. Las sugerencias que hace PIK (1981) sobre la prevención y el tratamiento de las confrontaciones son muy útiles, su forma de penetrar en los sentimientos de los profesores es esclarecedora, pero en cierto sentido nos apartan de lo que es el objetivo principal de este apartado: las estrategias que utilizan los profesores para evitar que los conflictos vayan a más. REYNOLDS (1976) sugirió que cuando los profesores y los alumnos se niegan a acordar una tregua, los problemas del centro van en aumento. Según todos estos datos, el método más eficaz parece que es prevenir las confrontacio-

nes y evitar que aumenten, así como analizar y enseñar a los profesores, a través de seminarios, la forma de llevar a cabo estos procesos.

Hay una serie de principios que pueden ser muy eficaces para evitar que una confrontación que está empezando a gestarse pase a mayores:

- Evitar los foros públicos donde la gente pueda exponer su postura ante un público.
- Preguntarse si las causas desencadenantes del conflicto son de verdad tan importantes como para llegar donde se ha llegado.
- Evitar las amenazas de cualquier tipo, especialmente las que se puedan interpretar como amenazas físicas.
- Buscar una alternativa que no se haya considerado aún y con la que ambas partes puedan salir beneficiadas.
- Invitar al alumno a expresar su opinión respecto a lo que está ocurriendo.
- Explicar claramente, y sin simplificaciones, nuestro propio punto de vista sobre la situación.

Con la aplicación de estos principios se evitará que los profesores reaccionen de forma precipitada ante los sentimientos de «prohibición» o «retracción», y se darán cuenta de que la confrontación no es la mejor forma de conseguir que los alumnos observen la conducta que desean.

Hay otras características concretas relativas al tipo de comunicación que establecen los profesores en el aula. Para los autores que se han ocupado de este aspecto (por ejemplo, HARGREAVES, 1975; HARGREAVES y otros, 1975), es esencial que profesores y alumnos hablen sobre las normas y las rutinas que rigen la vida del aula, aunque lo cierto es que en muchas de ellas se habla poco al respecto, y no siempre porque ya exista un acuerdo y se haya comprobado que tal acuerdo es válido. Es importante que el profesor exprese claramente las normas que se van a aplicar y la razón de la existencia de tales normas, y no porque una vez que se han expuesto las normas se vaya a dar un seguimiento automático de ellas, sino porque son un aspecto de su propia definición de la clase. Las normas y las rutinas son el punto de partida de toda negociación importante, y como tal pueden contribuir a dar sentido a la situación. Junto con la razón de ser de las normas hemos de considerar la razón de ser de las actividades que se proponen a los alumnos, aspecto éste que está sorprendentemente ausente en un gran número de aulas. Cuando el profesor aprenda a responder a la pregunta de los alumnos «¿Para qué sirve esto?» le será más fácil presentar las actividades que van a realizar y aumentará su sensación de responsabilidad. Esto es algo que quizás en el momento presente tenga más importancia que nunca, toda vez que estamos en una época en que los adolescentes piensan que lo que la escuela les ofrece de cara a su vida como adultos es poco, y se están revisando los esquemas anteriores que daban a la escuela un sentido a largo plazo. Lo que estamos exponiendo sobre la razón de ser

de las normas y de las actividades no significa que los profesores y las clases sean, o debieran ser, racionales, sino más bien que las razones y las justificaciones que da un profesor son un aspecto importante de su repertorio negociador.

La comunicación entre profesor y alumnos sobre las normas también es importante cuando el primero cambia la actividad que está realizando en el aula y, por tanto, las normas que rigen la comunicación que allí se da. Hargreaves y sus colaboradores observaron las normas que se dan en el aula y las agruparon en cinco categorías: normas sobre hablar en clase, normas sobre levantarse durante la clase, normas sobre el tiempo, normas sobre las relaciones entre profesor y alumno, y normas sobre las relaciones entre alumnos; también señalaron que en cada fase de una clase se dan diferentes combinaciones de normas. Pero, ¿cómo se cambian las normas, o sus posibles combinaciones, para pasar de una fase a otra o a una subfase dentro de la misma fase? ¿Es importante la forma de realizar estos cambios? KOUNIN (1970) descubrió que el éxito de un profesor a la hora de comunicar un cambio en la estructura normativa estaba estrechamente relacionado con el nivel de conflictividad que dicho cambio producía; si no se comunicaba bien el cambio que se iba a producir, cada alumno actuaría de forma distinta y, además, el profesor se encontraría con que lo que hiciesen los alumnos entraría en contradicción con el nuevo conjunto de normas. Hay que aprender, pues, a utilizar fórmulas de introducción de un tema nuevo (y fórmulas para atraer la atención de los alumnos), como por ejemplo «Bien, ahora vamos a ... ».

La percepción que el profesor tiene de lo que ocurre en la clase y de las relaciones que allí se establecen está muy relacionada con su estilo de comunicación. Aunque, por supuesto, esto no es observable en el aula, cualquier trabajo de apoyo a profesores que estén teniendo dificultades se encontrará enseguida con ejemplos de cómo perciben las conductas que les impiden llevar a cabo sus planes. Es de particular importancia a este respecto la forma que tiene el profesor de ver cuál es la causa de una conducta concreta de un alumno. LAWRENCE, STEED Y YOUNG (1983) han investigado los factores que llevan a los profesores a considerar como graves algunos casos de indisciplina; estos factores son a) cuando el profesor percibe un determinado incidente como el último de una serie, b) cuando el profesor cree que el alumno «la ha tomado con él» y considera que su conducta es intencionada y maliciosa, y e) cuando el profesor está sometido a alguna otra presión. La forma que los profesores tienen de percibir las conductas varía según la importancia que le den a cada uno de estos factores, razón por la cual puede ser muy conveniente analizar estos procesos: el profesor que esté teniendo en cuenta un problema en su clase y que piense que dicho problema es grave, puede aprender de otros compañeros que normalmente no los interpretan de la misma forma y cuyo repertorio de técnicas de negociación es por tanto mayor. Para decir esto nos basamos en parte en el trabajo de MARTIN (1975), que sugería que para el profesor cada uno de sus alumnos se presta a la negociación en distinta medida, y clasifica

a los alumnos en negociadores, negociadores ocasionales y no negociadores. Pero al aceptar esta idea también querríamos aceptar que el objetivo del equipo tutorial es reducir el número de alumnos de la tercera categoría.

Finalmente, y en un nivel más global, cuando se intenta ayudar a un profesor puede ser importante analizar cómo lo perciben los alumnos. Uno de los aspectos que los profesores negocian en sus clases es su propia imagen, es decir, la forma y el estilo con que se presentan a sí mismos y que los alumnos perciben. GANNAWAY (1976) sugirió que los alumnos de cuarto evaluaban la actuación de un profesor según dos aspectos importantes de la imagen que dan de sí mismos y que respondían a las preguntas «¿Acepta las bromas?» y «¿Comprende a los alumnos?». Estos dos elementos pueden quizá ser esenciales para que los alumnos piensen que el clima que hay en el aula es favorable y, ciertamente, ponen de relieve que cuando el profesor da una imagen centrada exclusivamente en los aspectos académicos los alumnos no se sentirán atraídos por lo que se haga en el aula. Sin embargo, cuando en una clase hay problemas la impresión que normalmente da el profesor es que tanto él como los alumnos deben dedicarse única y exclusivamente a trabajar, dejando completamente de lado cualquier otro tema. El clima que se genera en esta situación puede convertirse en una batalla que acabará con una sensación más de asedio que de triunfo.

### Seminarios sobre dirección de la clase

Las aulas son lugares complejos y, en cierto sentido, cada vez lo son más. En un momento en que los profesores se están viendo obligados a revisar la razón de ser de lo que ofrecen, hay también una tendencia cada vez mayor a potenciar el aprendizaje cooperativo y participativo, así como a usar métodos de enseñanza basados en las actividades que los alumnos realizan. Estos cambios no hacen necesariamente que la dirección de la clase sea más difícil, pero sí que sea diferente a como era anteriormente.

Es muy necesario que los profesores revisen y, en determinados casos, reestructuren su forma de funcionar en el aula. El equipo tutorial debe tomar conciencia de tal necesidad, pues una de sus funciones es colaborar en el perfeccionamiento pedagógico del profesorado, y además éste es un problema que afecta a todos los profesores, no sólo a los que están padeciendo el tipo de problemas que estamos tratando en este capítulo. El equipo tutorial tiene que identificar las necesidades que se le plantean al profesor respecto a la dirección de la clase y ofrecerle ayuda en tal sentido. Algunos de los miembros del equipo tutorial pueden tener la sensación de que es «arriesgado» llamar la atención sobre una característica tan central del trabajo de todos los profesores, pero a la larga es mucho más arriesgado dejar aparcado el tema.

Cuando se realizan seminarios con profesores, se debe prestar la debida atención al clima que los va a presidir, y especialmente a las reticencias que

pueden tener los participantes a hacer pública su forma de actuar en el aula. Quizá sea útil que, al hilo de esta tendencia hacia la enseñanza participativa, los profesores realicen de forma voluntaria reuniones de grupo, teniendo en cuenta que, como en todos los intentos de cambio, habrá que prever un esquema temporal lo suficientemente amplio como para llegar a resultados concretos.

Hace falta una estrategia de refuerzo que ayude a los compañeros a hablar de los progresos que van haciendo y de los métodos que les resultan útiles. La forma de enfocar los procesos de cambio debe ser gradual y acumulativa, aprovechando los efectos positivos que otros cambios de menos envergadura hayan podido tener. En este tipo de sesiones se debe evitar el uso de algunas nociones estériles como «la personalidad del profesor», sobre todo si se piensa que son relativamente inamovibles. En lugar de ello, la discusión deberá centrarse sobre habilidades y técnicas concretas, imprimiendo a los debates una precisión que suele faltar en la experiencia profesional de muchos docentes.

Los participantes en un seminario de este tipo deben negociar los temas exactos que se van a tratar, quizá proponiéndoles una lista de posibles temas como la siguiente:

• comprensión de la situación del aula	(véase pág. 76)
• dirección del aula	(véase pág. 83)
• planificación de las actividades de cada unidad	(véase pág. 84)
• comprensión de los roles de los alumnos	(véase pág. 89)
• normas y rutinas de la clase	(véase pág. 103)
• clima de la clase	(véase pág. 106)
• las estrategias del profesor y la negociación, incluyendo la prevención de conflictos	(véase pág. 107)
• comunicación del profesor, incluyendo las fórmulas para indicar que se va a cambiar de tema	(véase pág. 108)

El uso que hacemos aquí del término «seminario» es deliberado, pues estas reuniones deberán tener un enfoque práctico, haciendo estudios de casos, actividades de discusión, role play, etcétera. Se pueden utilizar vídeos hechos en el propio centro y otros que se pueden encontrar en los comercios (AMPHLETT, 1985). Se pueden proponer ejercicios para realizarlos entre sesión y sesión, con lo que los temas que se tratasen no se quedarían ahí, sino que se les daría una aplicación práctica inmediata, y al mismo tiempo se imprimiría a los seminarios un estilo de investigación realista en lugar de quedarse en un ejercicio desmedido de introspección. De la puesta en común de las distintas perspectivas de los miembros del grupo saldrán nuevas estrategias, y se evitará que los participantes tengan la sensación de que los únicos ejercicios válidos son los que propone el monitor. Normalmente, de los grupos donde la dinámica que se crea es la de una persona supuestamente experta que habla para otras personas supuestamente inexpertas no se puede derivar ningún cambio real.

Quizá se puedan modificar algunas de las sugerencias para la discusión e investigación que hacemos al final de este capítulo e incorporarlas a estos seminarios. Su objetivo final es centrar la atención de forma estructurada sobre algunas características muy concretas de la vida del aula y potenciar la investigación activa de ellas. Estas propuestas nos pueden ayudar además a crear la atmósfera que es más productiva para este tipo de seminarios, es decir, una atmósfera activa, investigadora y experimental y que no esté marcada por un individualismo y un personalismo excesivos. Cuando los profesionales de la enseñanza quieren que se produzca un cambio, donde quieren que se produzca es en sus clases, luego lo más probable es que un seminario que pretenda transmitir el mensaje, excesivamente personalista, de «Ven a estas reuniones y cámbiate a ti mismo para que tus clases cambien» no tenga ninguna capacidad de convocatoria.

Lo que venimos diciendo sirve también para el próximo capítulo, cuando analicemos las estrategias que se pueden utilizar para comprender la forma de actuar de los individuos en el aula. Volveremos a ver en este capítulo que los enfoques demasiado individualistas pueden impedir que se produzca un cambio. Una vez más, al igual que en este capítulo y en el resto del libro, el orden en que se realiza el análisis es de capital importancia, y lo más eficaz es examinar en primer lugar el contexto.

## Resumen

Este capítulo se ha centrado en el nivel de análisis del aula, y empezó por tanto analizando la situación que en ella se da. Comprender el marco físico, la estructura social y otras características no tan obvias de las aulas es un primer paso necesario para poder comprender la conducta del alumno y del profesor en ese contexto. Las clases son lugares públicos de mucha actividad donde todo lo que ocurre tiene un carácter pluridimensional, simultáneo e imprevisible. La función principal del profesor es organizar el medio donde va a tener lugar el aprendizaje y dirigir las actividades que allí se hagan: cuando los profesores conciben y ejercitan su rol de esta manera ya no tienen tanto la sensación de que son el único instrumento de control.

Desde esta perspectiva hemos analizado diversos niveles del fenómeno de la conflictividad que se propone en el marco del aula. El raro fenómeno de la conflictividad que afecta a todo el grupo puede deberse a su relación concreta con un profesor o a la reputación que el grupo tiene para diversos profesores. Se han propuesto también estrategias para analizar este tipo de situaciones. Respecto a ese otro fenómeno más común que es la conflictividad limitada a una parte de la clase, el análisis de los roles que desempeña cada alumno en su relación con los demás compañeros del grupo, y de cómo tales roles pueden variar de una situación a otra, puede ofrecernos posibilidades crea-

tivas. Se ha ofrecido en estas páginas una forma concreta de realizar tal análisis.

Enfrentarse a la conflictividad en el aula no siempre significa centrarse en los alumnos, razón ésta por la que en la sección dedicada a los diversos aspectos de la dirección del aula se han analizado temas como el uso que el profesor hace del marco físico, de la estructura social y de las actividades para el aprendizaje. Esto nos ha llevado a realizar un análisis de cómo el profesor negocia la visión que tiene de la clase, cómo se puede evitar que las confrontaciones vayan a más, cómo se comunican y se cambian las normas informales, y cómo se puede crear en el aula un clima favorable.

Finalmente, hemos hecho referencia a la necesidad que tiene el profesor de dedicar parte de su tiempo a participar en seminarios donde se analicen diversos temas relacionados con la dirección del aula, y hemos mencionado también algunos de los principios que se deben observar para que estos seminarios sean eficaces.

### Sugerencias para la discusión y la investigación

1. Dese una vuelta por las clases de su centro cuando estén vacías e intente predecir cómo influye el marco físico sobre la conducta de los alumnos y del profesor. Busque la forma de comprobar si sus predicciones son correctas.

2. Vea la posibilidad de asistir a tres clases de su centro, procurando que en cada una de ellas la disposición de los alumnos y sus relaciones de trabajo sean distintas.

3. Examine las habilidades necesarias para enfrentarse a las exigencias del aula que se citan en la página 83. ¿Añadiría usted alguna otra que exija la situación (al margen de la predicción que hizo sobre la conducta que allí se produce)? ¿Cuál cree que utiliza usted? ¿Cuál ve que utilizan sus colegas?

4. Si en su centro hay alguna clase entera que dé problemas a varios profesores, analice críticamente la reputación que se ha creado esta clase. ¿Cómo se formó tal reputación? ¿En qué característica de la clase se ha centrado? ¿Qué tipo de cosas (por parte de los alumnos y de los profesores) sirven para mantener esta reputación y qué tipo de cosas (de los profesores y de los alumnos) podrían acabar con ella? Discuta con un grupo de compañeros (unos que den clase a este grupo y otros que no) las respuestas que ha dado a estas preguntas.

5. Elija a un subgrupo de alumnos de una de sus clases y trate de describir sus roles utilizando el esquema de la página 98. Pídale a otro compañero que haga lo mismo y compare las dos descripciones analizando tanto las similitudes como las diferencias.

6. Piense en alguna clase que haya dado en las últimas semanas y que le haya resultado provechosa y amena tanto a usted como a sus alumnos. Use las preguntas de la página 103 para analizar si hubo algún aspecto de su forma de conducir las actividades que pudiese haber contribuido al éxito de la clase.

Coja después una de las preguntas y programe un experimento sobre el tema de la pregunta para realizarlo en una clase de la semana siguiente. Busque a un compañero con el que compartir los resultados de su experimento.

7. Las palabras de Fox que hemos reproducido en la página 106 se escribieron hace más de 20 años. Utilícelas en una reunión de equipo para discutir a) si piensan que aún tienen validez y b) técnicas eficaces para presentar los métodos, comprobar las reacciones de los alumnos y tener en cuenta sus puntos de vista.

8. Examine los principios que se han propuesto en la página 107 para evitar que un conflicto vaya a más y discuta con algunos compañeros si estos principios podrían haber tenido algún efecto positivo en alguna confrontación que haya tenido lugar últimamente. Pongan en práctica uno o dos de esos principios representando una situación donde sea posible la confrontación.

9. Observe su forma de actuar en clase y la de otros compañeros, sobre todo la forma de comunicar las normas informales que quieren que se observen en la clase y la forma de comunicar que se va a realizar un cambio en las normas que están «en juego». Compruebe los resultados de realizar esta comunicación de forma más clara.

10. Forme un grupo voluntario de carácter informal con otros compañeros que estén interesados en analizar los procesos que se dan en el aula y la forma de dirigirla. Coménteles los resultados de las investigaciones y discusiones que ha realizado. A la vista de las prioridades que señalen los miembros del grupo en una lista como la de la página 110, fijen los temas que van a tratar en próximas reuniones. Recuerde que en el nivel de análisis del aula lo principal no son los aspectos organizativos o individuales.



Comprensión de la conducta de un alumno	116
Reflexión diagnóstica sobre la conducta	121
Estudios de casos	123
Organización de una reunión para tratar la conducta de un alumno	129
Preparación de la reunión	129
Clarificación de objetivos y facilitación de la reunión	130
Conclusiones, estrategias y seguimiento	134
Cuándo y cómo es importante conocer a la familia	136
Cuando los patrones de conducta presentan poca variación	138
Cuando aparentemente el alumno no va buscando nada con su conducta	140
Cuando se sabe que la participación de los padres ha sido importante en el pasado ante problemas similares	142
Resumen	144
Sugerencias para la discusión y la investigación	145

### Contenidos

Este capítulo se ocupa de los alumnos considerados individualmente. Para poder comprender mejor las conductas individuales, empezaremos viendo cuáles son las características de las situaciones y de las relaciones que se establecen

en tales situaciones. Desde esta perspectiva, pasaremos a centrarnos en el alumno concreto cuya conducta es motivo de consideración por parte del profesorado y hablaremos de la reflexión diagnóstica sobre la conducta. Veremos a continuación cómo la reflexión diagnóstica realizada en grupo, y basada en las respuestas que den los profesores a preguntas diagnósticas específicas, puede servir para que éstos comprendan mejor la conducta del alumno y, por tanto, pongan en práctica estrategias más eficaces. En la última parte del capítulo se tratarán algunas de las posibles influencias de la familia sobre la conducta que un alumno concreto manifiesta en la escuela, así como cuándo puede resultar útil obtener y utilizar información procedente del contexto familiar.

Asumimos que el lector ya ha leído los capítulos precedentes, y será por tanto consciente de la influencia que los diversos factores de los niveles de la organización y del aula pueden tener sobre la conducta de un individuo. No es casual que este capítulo centrado en el individuo ocupe precisamente esta posición en el libro.

Creemos que con frecuencia se da un énfasis excesivo al individuo, y que ello puede hacer que se pasen por alto otros factores de mayor nivel. Esto es algo que se debe tener en cuenta al leer este capítulo y, por supuesto, al poner en práctica cualquiera de las sugerencias que aquí hacemos.

### Comprensión de la conducta de un alumno

La conducta de los individuos varía según la situación, y tal variación es el resultado de la interacción entre la persona y la situación concreta (y de los elementos que contribuyen a hacer de tal situación algo único). La conducta, por tanto, no está determinada, únicamente, por la personalidad, las disposiciones o los rasgos del sujeto.

El modelo de persona que subyace al enfoque que se adopta en esta obra es un modelo interactivo según el cual las características complejas de la situación, con la que interactúa el individuo, son factores de capital importancia para comprender cómo y por qué el sujeto opta por una forma de conducta y no por otra en una situación concreta. Esto contrasta con el modelo individual de la persona, según el cual las causas de la conducta están en el interior de la persona, por ejemplo en su personalidad, en sus disposiciones y en sus rasgos. Esto no significa que no haya aspectos de la psicología del sujeto que se manifiesten de forma constante en diversas situaciones. Pero lo que aquí se postula es que el modelo interactivo es más útil para el profesor que el individual, ya que tiene más relación con la situación del aula: ofrece al profesor una forma de comprender la conducta del alumno y un modelo de intervención que se ajusta al esquema organizativo del aula y a las rutinas que allí se dan. Así pues, analizando las características de la situación, y cómo el individuo interactúa con ellas, el profesor puede diseñar la mejor forma de adaptar las

situaciones para que el número de posibles formas de conducta del alumno ante tales situaciones sea mayor.

Por el contrario, el modelo que sostiene que las causas de la conducta de la persona se encuentran dentro de la propia persona provoca descripciones del alumno que suelen ser fijas, disposicionales o simples términos alusivos a rasgos de personalidad como, por ejemplo, la etiqueta «agresivo» de la expresión «John es agresivo». Esto implica que John es un tipo de persona agresiva, y que la agresividad es algo que está dentro de la persona. Lo que se consigue con esto es que se espere de John una conducta agresiva, y ello puede influir sobre la forma de pensar y de actuar de otras personas respecto a John.

Otro gran inconveniente para el profesor que utiliza este modelo para explicar las conductas es la influencia que tiene sobre las acciones que se puedan emprender al respecto; estas explicaciones conducen normalmente a formas individuales de intervención como la orientación o la terapia. Estas intervenciones se podrían realizar en grupos, pero lo más normal es que se hagan de forma individual. Además, habría que recurrir a profesionales con una formación específica («John necesita ayuda de un orientador o un psicólogo»), con lo que habría que remitir a John fuera del centro y se le negaría al profesor la posibilidad de tomar la iniciativa de trabajar para conseguir un cambio. Esto puede hacer que los profesores se sientan profanos en estas materias, y que vean a un alumno concreto (John en este ejemplo) como una persona «especial», «diferente» o «perturbada» que necesita «tratamiento».

Las formas individuales de tratamiento que operan dentro de la persona son normalmente procesos muy largos en comparación con la escala temporal en que se mueve el profesor, y John podría verse sometido a un tratamiento regular de varios meses de duración, cuando no de un año o más. Por otra parte, los objetivos de estas formas de terapia pueden no coincidir con lo que al profesor le interesa del alumno. Por ejemplo, mientras que el profesor puede estar preocupado por encontrar una solución a aspectos concretos de la conducta de un alumno en determinadas clases (por ejemplo cuando John insulta a ciertos compañeros en clases concretas, lo que a veces provoca discusiones e incluso peleas), quizás el orientador o terapeuta dé mayor prioridad a ayudar al cliente a explorar lo que siente hacia determinadas relaciones que pueden ser ajenas a la escuela, como por ejemplo los sentimientos de rivalidad de John hacia su madre. Aunque en algunos casos este tipo de estrategia de intervención puede ser conveniente y útil, en los casos donde lo que hace falta es realizar un cambio en la conducta que el sujeto observa en la clase su utilidad ya no es tanta, con lo que al profesor y al equipo tutorial esta estrategia no les sirve y, en consecuencia, habrá que encontrar otras que se enfrenten al problema de forma más directa, que impliquen al profesor en la búsqueda de soluciones y que tenga efectos directos sobre la conducta de la clase.

Utilizando el modelo interactivo, la intervención se relaciona directamente con la situación (o las situaciones) que se desea cambiar, es decir, las clases

en las que John insulta, discute y se pelea con sus compañeros, y en ese sentido este modelo está estrechamente relacionado con la escuela y con el aula. También permite que intervengan como posibles agentes del cambio los profesores, que son parte de la situación que se desea cambiar. De esta forma, el enfoque interactivo respeta a los profesores en cuanto que los considera profesionales capaces de analizar la conducta, de comprender mejor por qué ciertos alumnos optan por determinadas formas de conducta, y de modificar las situaciones para dar a los alumnos mayor posibilidad de opción respecto a su conducta. Utilizando este modelo, los profesores de John trabajan juntos para llegar a una comprensión más detallada de las situaciones en las que él tiene comportamientos que originan conflictos, y así pueden diseñar estrategias para cambiar este estado de cosas.

Cuando se analiza la conducta desde esta perspectiva lo que se hace es una exploración de aquellas características de la situación que más influyen sobre la opción de conducta del individuo. Vamos a analizar en tres partes las características más importantes de la situación que hay que tener en cuenta.

1. • *Otras personas significativas* que participan en la situación.
  - Lo que *esperan* del individuo y lo que *piensan* de él.
  - *Las interacciones* que tienen con el sujeto y cómo surgen tales interacciones, y hasta qué punto provocan respuestas en el individuo.
2. • Lo que el individuo *espera* de las otras personas significativas.
  - *La imagen que da de sí mismo* al comportarse de una determinada manera en una situación determinada.
3. • *La finalidad* de la conducta del individuo.

La idea del *otro significativo* es esencial en la perspectiva interactiva. Se asienta en el reconocimiento de que hay otras personas que influyen sobre un individuo y sobre su conducta, y que esta influencia depende de la importancia que el individuo les da, es decir, de hasta qué punto él los considera significativos. El *otro significativo* puede ser una persona de la misma edad o un adulto, y se lo puede valorar positiva o negativamente. Así pues, el grado de influencia sobre el individuo está relacionado con la mayor o menor valoración que éste le otorgue, independientemente de que esa significación se experimente como aceptación o rechazo. Un profesor puede o no ser significativo para un determinado alumno, pero los alumnos casi siempre son significativos el uno para el otro (bien porque se gusten o porque no se gusten), y unos son más significativos que otros.

Lo que las personas que son significativas para un sujeto esperan de él puede influir, como sabemos, sobre la conducta y también en este caso puede ser en un sentido positivo o negativo dependiendo de lo que se espere. Al profesor que espera de un alumno concreto que se porte malle resultará más fácil detectar en él tal forma de conducta que al que espera que la conducta sea buena.

No obstante, las expectativas de los otros compañeros pueden ser más influyentes que las del profesor. Si, por ejemplo, un alumno tiene fama de bromista entre sus compañeros o de molestar a los profesores, se esforzará por mantener ese rol para así satisfacer las expectativas de los demás. Esto será más frecuente cuando del mantenimiento del rol dependa el status que tiene en el grupo, pues éste puede estar apoyado únicamente en el papel que desempeña y en tal caso no es de extrañar que se esfuerce por conservarlo.

Las *interacciones* que parten de los otros significativos pueden marcar el inicio de una cadena de acontecimientos que a su vez actúen como «detonadores» de la conducta de un individuo. Cuando el otro significativo es un compañero de clase, estas interacciones pueden estar enfocadas deliberadamente a establecer patrones de conducta predecibles. En estos casos los compañeros pueden estar obligándolo a actuar de una forma determinada. Normalmente, esto ocurre cuando la conducta del individuo tiene alguna utilidad para el grupo. Por ejemplo, el alumno que tiene fama de discutir con los profesores se puede ver impulsado por otros alumnos a actuar de esa manera porque así se van a divertir o porque van a conseguir que el profesor deje de lado el trabajo que tenía previsto hacer.

En algunos casos el efecto desencadenan te puede no estar tan dirigido al condicionamiento de la conducta, y puede ser un efecto colateral involuntario de una interacción concreta con los otros alumnos. A veces incluso el profesor puede actuar involuntariamente como factor desencadenan te, y en otras ocasiones puede que sea consciente de esa posible influencia pero que sea incapaz de establecer un estilo alternativo de interacción que lo pudiese evitar como, por ejemplo, en el caso antes citado del alumno que tiene fama de discutir con el profesor. Si, por ejemplo, el profesor decide aumentar la cantidad de trabajo para casa (quizá porque los resultados de los exámenes fueron malos) este alumno puede así verse impulsado a discutir; o si el profesor le pregunta públicamente por algún aspecto de su trabajo que a él le resulta problemático. Estas dos interacciones iniciadas por el profesor pueden provocar determinadas formas de conducta, que en este caso son la discusión entre el alumno y él.

*Lo que el individuo espera* de los otros también puede ser un factor importante en la situación. Quizás espere una respuesta concreta por parte de sus compañeros o del profesor, y una vez que la ha provocado reacciona ante ella. Por ejemplo, el alumno que está buscando problemas puede adoptar una actitud de culpabilidad o furtiva que, por sí sola, es suficiente para provocar las sospechas del profesor, lo que a su vez le confirma al alumno que el problema que busca ya se está gestando, y así sucesivamente.

Normalmente, *la imagen que el individuo da de sí mismo* en cualquier situación está relacionada con la reputación y con las formas de *status* del grupo (algo que puede no ser tan obvio cuando el *status* del sujeto parece bajo). Sin embargo, la necesidad de dar una determinada imagen de uno mismo puede ser un indicador de la preocupación que tiene el sujeto por *quién* quiere ser

y por cómo va a conseguir ser ese tipo de persona que quiere ser. Esto es algo que preocupa particularmente a los alumnos de enseñanza secundaria, que continuamente están experimentando con formas de presentarse a sí mismos que estén en consonancia con sus aspiraciones. Aquí el status que tienen entre sus compañeros no es tan importante como el provocar en ellos respuestas que confirmen su autoimagen. El alumno que quiere parecer duro se portará una y otra vez de una forma que le permita mantener esta imagen pública. El que se vea a sí mismo como un «campeón» sobre los demás trabajará para conservar esa imagen de sí mismo. El alumno que rechaza la imagen que piensa que se le está dando al situarlo en un determinado grupo se esforzará por conservar la imagen que él prefiere a pesar de la desaprobación de otros compañeros. En todos los casos, el factor determinante es la autoimagen que el individuo prefiere, independientemente de que el status sea alto o bajo.

Para poder comprender las conductas es necesario verlas en el contexto de los efectos que tienen. El efecto de determinadas formas de conducta por las que opta el sujeto nos dice mucho sobre cuál es la finalidad que se persigue con tales conductas. Lo que persigue el alumno que se muestra desvalido es provocar en los demás una reacción de ayuda. Si esta estrategia se revela eficaz y se mantiene, se puede establecer un patrón de interacción que aumente la conducta de desvalimiento, de tal manera que ésta se refuerza y se repite. No obstante, no siempre es fácil determinar la función de la conducta y lo que se consigue actuando de una determinada manera.

Lo que acabamos de decir se puede ilustrar con el siguiente ejemplo. Handan está bastante aislada en la clase. Le gustaría formar parte de uno de los grupos, pero da la impresión de estar siempre en la periferia de todo, sin amigos. Ella actúa de una forma que hace que uno de los grupos la amenace y, a su vez, otro de los grupos protesta por las amenazas. Lo que Handan gana con esta secuencia de acontecimientos es que los alumnos que protestan (el grupo al que a ella le gustaría pertenecer) den muestras de interés hacia ella. Al final, Handan sigue sin integrarse en ninguno de los grupos, con lo que vuelve a repetir la conducta que provoca las amenazas y la cadena se podría repetir indefinidamente. Aparentemente, éste parece ser un caso de simples amenazas que se podría resolver actuando sobre el grupo que las realiza. No obstante, con este método se obviaría el papel que Handan está desempeñando al comportarse de una forma que provoca las amenazas. Además, también se dejaría de lado la función de tal conducta, que sería la de conseguir, a falta de una relación más estrecha, que otras personas muestren interés por ella. Es evidente que la función de la conducta de un individuo puede ser compleja, por lo que se hace necesario realizar un análisis cuidadoso que evite las explicaciones excesivamente simplistas.

Utilizando el método interactivo, que analiza los factores que intervienen en una situación, es posible llegar a una comprensión de la conducta de un individuo que sea lo más completa posible y que al mismo tiempo nos sugiera

posibilidades de cambio. Es éste un método particularmente apropiado para que los profesores lo utilicen en los colegios, ya que las posibilidades de cambio hay que buscarlas en el contexto de la situación en que se describe la conducta, esto es, la escuela y el aula.

### Reflexión diagnóstica sobre la conducta

Cuando el profesor quiera comprender mejor la conducta de un alumno concreto, le será útil realizar un diagnóstico de ella basado en el modelo interactivo anteriormente descrito.

El contexto en el que se suele utilizar el término «diagnóstico» es el de la medicina, y se refiere al proceso de identificación y clasificación de una enfermedad o un síndrome. En el contexto de este libro sólo nos referimos al proceso de reflexión sobre la conducta, no al de llegar a una clasificación final. Así pues, antes de seguir, merece la pena pararse a considerar lo que es y lo que no es la reflexión diagnóstica.

En este contexto, no se trata de buscar una categoría o etiqueta que podamos aplicar a las formas de conducta de los individuos, sino que se trata más bien de llegar a una visión más diferenciada de la conducta del alumno determinando a través de una serie de preguntas los factores más significativos que afectan a la situación (véase HAMLIN, 1984). Las preguntas esenciales que se derivan del modelo que hemos esbozado son las siguientes:

- ¿Qué es lo que motiva la conducta?
- ¿Cómo participan los otros y cuáles son sus expectativas?
- ¿Cuál es la reputación del individuo en este marco concreto?
- ¿Qué acciones del individuo son motivo de preocupación y qué imagen de sí mismo intenta dar cuando actúa de esta manera?
- ¿En qué casos no se porta de esta manera y qué imagen de sí mismo da entonces?
- ¿Qué finalidad tiene esta conducta?
- ¿Qué es lo que parece ganar el sujeto comportándose de esta forma?
- ¿Qué es lo que parece perder el sujeto comportándose de esta manera?

También será importante considerar:

- ¿Qué habilidades pone en práctica el sujeto en esta situación?
- ¿Cuáles son las habilidades de las que parece carecer en esta situación?

Con todas estas preguntas se pretende que nuestra visión de la conducta del alumno no sea excesivamente simplista, y que nos podamos hacer una idea más clara de aquellos factores de la situación que están influyendo sobre su conducta y que hay que cambiar de una forma u otra para conseguir algo.

Este método se puede utilizar con muy diversos individuos y con muy diversas conductas, desde alumnos que se aíslan hasta aquellos cuya conducta crea conflictos. (En este libro nos centramos en los últimos, pero este método se puede utilizar para comprender cualquier forma de conducta de los alumnos.)

Las preguntas propuestas en el párrafo anterior tienen por objeto ayudar a los profesores a analizar más detalladamente los factores que influyen sobre la conducta, y son útiles en distintos niveles. Por un lado, son útiles porque al determinar los elementos o factores principales que se dan en las situaciones podemos fijar nuestra atención en ellos y tener una mayor conciencia de los efectos que pueden tener sobre la conducta. Muy a menudo los profesores se encuentran con que el simple hecho de utilizar estas preguntas parece ayudarlos a reflexionar creativamente y, a veces, los llevan directamente a realizar cambios. En otro nivel, las propias preguntas reflejan la complejidad de la conducta humana sin simplificarla (y también sin falsearla) y son, por tanto, más satisfactorias que otras preguntas de tipo más conductual que se centran en comportamientos concretos y en simples recompensas y castigos.

Puede resultar paradójico que un método que, al menos superficialmente, hace las cosas más complejas, nos ayude a comprenderlas y a hacer que encajen de una forma mucho más sencilla. Se ha observado que una serie de preguntas como las anteriores nos puede ayudar a destejer la tupida red de influencias que actúan sobre la conducta en una situación tan compleja como la del aula. Una vez separadas, podemos analizar el influjo que cada una de ellas puede tener sobre la conducta de tal forma que podamos comprenderla con mayor claridad. Nos podríamos encontrar, por ejemplo, con que cuando un grupo de alumnos espera de otro que haga el tonto esto puede tener gran influencia sobre él. Podría ocurrir, además, que tales expectativas tuviesen más posibilidades de cumplirse cuando ese alumno estuviese sentado junto a otro alumno en concreto, y que esto ocurriese normalmente cuando el alumno hubiese acabado el trabajo que el profesor le había mandado. Esta información podríamos conseguirla con sólo dos de las preguntas diagnósticas:

¿Qué es lo que motiva la conducta?

¿Cómo participan los otros y cuáles son sus expectativas?

Según el alumno del que se trate, unas preguntas serán más relevantes que otras, y también serán diferentes dependiendo de cada caso concreto. Esto es algo que comprenderemos cuando hayamos trabajado con todas las preguntas. Las estrategias necesarias para conseguir que la conducta de un determinado alumno cambie nos vendrán dadas por aquellas respuestas que aparentemente mejor expliquen su conducta, algo que no siempre ocurrirá inmediatamente: desde la perspectiva del profesor puede resultar muy difícil descubrir cuál es la función de determinadas conductas, o qué beneficios le puede reportar al alumno actuar de esa manera.

Es, por lo tanto, importante encontrar la forma de aumentar la eficacia de la reflexión diagnóstica. Una manera de hacerlo es convertirla en un proceso de grupo, es decir, observar lo que ocurre en varias clases con un grupo de profesores. El foco de atención cambia aquí de una clase concreta y las actividades que se realizan dentro de ella (como situaciones diferenciadas que se pueden analizar) a un grupo de clases (es decir, un conjunto de situaciones que estudiar). La ventaja de realizar un estudio de distintas clases (como situaciones) reside en que el análisis que puede hacer un grupo de profesores será más complejo que el que haga un profesor solo, y también resultará más fácil resolver los problemas que se presenten (por tanto este método es más viable en los centros de enseñanza secundaria). Además, la variedad que siempre se encuentra en la conducta de un alumno en diferentes situaciones permite a los profesores desechar las opiniones estereotipadas sobre los individuos. Esto contrasta con la imagen del profesor que tiene un alumno que siempre se comporta de una forma que es motivo de conflictos, que no tiene oportunidad de verlo actuar en otro contexto y por tanto concluye que es un alumno «conflictivo», situando así la causa del problema en el alumno (y probablemente en el ambiente familiar). Este profesor pensará que no es posible realizar un cambio a menos que alguien se ocupe de lo que pueda haber «dentro» del alumno, sea lo que sea, que está provocando ese tipo de conducta. El profesor de enseñanza secundaria que tenga, por ejemplo, un alumno de quinto y que piense de esta forma, puede llegar a sentirse totalmente impotente y abandonar cualquier esperanza de cambio, especialmente porque «ya es demasiado». Un antídoto contra tal sensación se puede encontrar en este método de estudiar al alumno con otros profesores en distintas situaciones. Enseguida observaremos que la conducta de un alumno puede variar muchísimo según la clase (véase HARGREAVES, 1980), y será el mismo hecho de la variedad el que empiece a darnos las claves que nos van a ayudar a comprender tal conducta; una vez analizadas junto con las respuestas que otros profesores den a las preguntas diagnósticas podremos encontrar estrategias que nos resulten eficaces.

En las escuelas de enseñanza primaria, las situaciones estarán compuestas por las diversas actividades que se realicen a lo largo del día y no por diferentes clases. Aquí puede resultar más difícil realizar un ejercicio grupal de reflexión diagnóstica pero, de todas formas, gracias a la variedad de las actividades realizadas, el profesor conseguirá una visión global de la diversidad de las conductas del alumno. Luego, otro profesor lo podrá ayudar en el proceso de reflexión diagnóstica.

El siguiente ejemplo de un alumno de enseñanza secundaria de tercero nos servirá para ilustrar cómo sirvieron las preguntas diagnósticas para comprender la conducta de un alumno y para desarrollar estrategias al efecto. El alumno en cuestión se llama Paul y es un alumno de tercero de una escuela comprensiva. A principios del segundo trimestre, la coordinadora del curso lo envió al servicio local de orientación infantil para que le hiciesen un estudio y ver la posibilidad

de someterlo a psicoterapia y/o educación especial. A la coordinadora le preocupaba Paul porque su conducta causaba problemas en el centro. Pensaba que quizás estuviese «inadaptado», sobre todo si se tenía en cuenta que ya lo habían expulsado de dos colegios. Lo describía como «exigente», «molesto», «payaso» y «bastante agresivo». Por otra parte, en este centro estaban acostumbrados a tratar con muy diversos tipos de alumnos, algunos de ellos con problemas de conducta. En este caso, no obstante, la opinión parecía ser que Paul era un «indeseable».

Dentro de la investigación sobre la conducta de Paul, la coordinadora les pidió a los profesores que contestasen el cuestionario de diagnóstico conductual (CDC, véase la figura 4.1), y decidió que, como de momento el centro tenía que seguir acogiendo a Paul, mientras no se supiesen los resultados del estudio lo mejor era hacer algo, cualquier cosa ... En el cuestionario que rellenaron los profesores (figura 4.1) se omiten, deliberadamente, algunas de las preguntas diagnósticas mencionadas anteriormente, pues era importante no sobrecargar de trabajo a unos profesores ya de por sí bastante ocupados. Al entregar el cuestionario a los profesores, se les dijo que serviría de base para una reunión con todos los profesores de Paul, y que el objetivo de la reunión sería trabajar en común para ver si conseguían comprender su conducta y diseñar estrategias que se pudiesen luego aplicar en el aula. También se sugirió que quizás hubiese más de una reunión. Las respuestas que se obtuvieron se resumieron en un folio (figura 4.2) para que fuese más fácil trabajar con ellas en la reunión.

Al empezar la primera reunión hubo un incidente que la pudo hacer fracasar cuando uno de los profesores puso de manifiesto su convicción de que la única solución posible al problema era «hundir» al alumno. Esta propuesta recibió un cierto apoyo por parte del tutor del grupo, quien pensaba que con Paul no se podía hacer nada. A pesar de este aparentemente negativo comienzo la reunión transcurrió tal como estaba previsto, es decir, se intentó comprender la conducta de Paul y diseñar posibles estrategias para conseguir que la situación cambiase. Al ver las respuestas que los profesores habían dado al cuestionario, se observó que había ciertas diferencias entre la conducta que el alumno en cuestión observaba en unas clases y en otras. Se observó también que tales variaciones se daban incluso en las mismas clases donde su conducta era motivo de preocupación (véase figura 4.2, Formas de conducta). Al analizar y comentar la lista de los factores desencadenantes se vio que la conducta del alumno estaba más determinada por ciertos aspectos relativos a la relación profesor-alumno, es decir, por el contacto o la falta de contacto del profesor con Paul, que por factores de otro tipo. Esto parecía paradójico, pero poco a poco se hizo evidente que para este joven la relación con el adulto que tenía delante (el profesor) tenía más importancia que su relación con cualquier otra persona. Parece ser que Paul había desarrollado formas de iniciar o aumentar el contacto con el profesor que eran muy eficaces, pero que en la mayoría de las situaciones derivaban en conflictos. Además parecía que, para Paul, estos contactos aparente

### Cuestionario de Diagnóstico Conductual

A: (nombre del profesor)      Sobre el alumno: (nombre del alumno)

Curso:      Grupo:

Asignatura:      Fecha:

Se han recibido algunas quejas sobre la conducta que \_\_\_\_\_ observa en varias asignaturas. Con las siguientes preguntas diagnósticas se pretende conseguir una visión lo más completa posible de la actitud de \_\_\_\_\_ para poder así comprender su conducta y preparar estrategias para cambiar la situación que se vive en la clase. Le agradecería que expresase su opinión sobre \_\_\_\_\_. Gracias por su colaboración.

¿Qué aspectos de su conducta son los que causan problemas?

¿Qué es lo que motiva su conducta?

¿Qué otros alumnos están implicados y cuáles son sus expectativas?

¿Qué beneficios piensa usted que le reporta comportarse de esa manera?

Añada cualquier información que considere importante.

### Figura 4.1

mente infructuosos con el profesor eran preferibles a no tener ningún tipo de relación. También había unas expectativas muy claras por parte de los compañeros de Paul de que éste se comportase como lo hacía, pero parecía que él no tenía unos lazos de amistad demasiado fuertes dentro de la clase. Daba la impresión de que con su forma de conducta Paul conseguía mantener su status entre los compañeros, pero esta finalidad parecía secundaria. Lo que conseguía, en primer lugar, era aumentar su nivel de contactos con el profesor, y esto parecía ser la función principal. Es evidente que cualquier forma de relación con el profesor le resultaba más gratificante que cualquier otra, y éste era el beneficio que conseguía comportándose como lo hacía.

**Figura 4.2.** Resumen de los resultados del cuestionario de diagnóstico conductual Alumno: Paul G. Curso: 3.º

<i>Clase</i>	<i>Desencadenante de la conducta</i>	<i>Formas de conducta</i>	<i>Implicación y expectativas de otros alumnos</i>	<i>Beneficio que obtiene el alumno con su conducta</i>	<i>Información adicional</i>
1	1. Cuando el profesor le pide que haga algo. 2. Cuando el profesor habla con él directamente.	Habitual - respuestas inteligentes a los adultos y a sus compañeros.  Ocasional - agresiva.	Algunos chicos esperan que 1) haga el tonto, es decir, que los haga reír 2) los defienda.	Hace reír a los demás y se gana su respeto.	
2	1. Cuando lo dejan solo. 2. Cuando otros lo observan esperando que «empiece a actuar».	1. Hace preguntas sin sentido. 2. Pide ayuda. 3. Hace ruidos.	1. Algunos esperan que diga cosas ridículas y que haga preguntas sin sentido. 2. Empiezan a molestar esperando que Paul se una a ellos.	Se gana la admiración de ciertos miembros de la clase.	
3	Cuando el profesor atiende a otros alumnos.	1. Anda pavoneándose alrededor de la clase. 2. Intimida a algún compañero más pequeño que él. 3. Se pone a gritar y a soltar tacos.	Hay una minoría que se aprovecha de la atmósfera de anarquía que Paul crea.	Consigue un público. Se crea fama de duro. Crea un ambiente anárquico.	
4	Cualquier acción con la que consiga atraer la atención de los demás.	1. Grita (sin agresividad, pero con dureza) para hacerse notar. 2. Risotadas. 3. Hace chistes. 4. Da empujones.	Hay un pequeño grupo que espera que sea el payaso de la clase. Los demás compañeros lo secundan.	Atención: le gusta saber que los demás lo aceptan.	Cuando le demuestro que aprecio su compañía y que me gusta, enseguida se alegra. Creo que es más inteligente y más despierto de lo que aparenta. Lo que hace en la clase lo hace sin malicia. No piensa demasiado en las consecuencias de lo que hace, algo que,  por otra parte, no es exclusivo de él.
5	Entra en clase provocando.	1. Hace comentarios en voz alta. 2. Se pasa notas con los que están a su alrededor. 3. Hace comentarios a espaldas del profesor.	Hay un pequeño grupo que lo busca para que sea su líder cuando quieren formar jaleo.	Admiración de sus compañeros. Los divierte. Provoca risitas entre las chicas con comentarios obscenos.	Si se habla con él personalmente, siempre parece arrepentido, pero sería más convincente si evitase las sonrisitas.
6	Sólo una vez dio problemas, cuando se peleó con otro chico por la propiedad de algo.	Trabaja bien y colabora. Hace preguntas con mayor frecuencia que la mayoría de sus compañeros. Una vez se negó a trabajar. Normalmente es callado. A veces hace comentarios crueles a otros alumnos.	Se sienta solo. La clase no se fija en él, aunque son conscientes de que es un alumno difícil.	Piensa que es bueno en alemán y le da mucha importancia a su reputación. Le gusta acaparar la atención del profesor.	
7	1. Cuando se le pide que haga un trabajo difícil o en el que se tenga que concentrar durante mucho tiempo. 2. La relación con otros alumnos. 3. Es incapaz de aceptar una crítica. 4. A veces no hay una razón aparente.	1. Tanto cuando habla con el profesor como cuando habla con otro alumno saca temas que no vienen al caso. 2. No admite sus errores.	Hay alumnos que hablan con él. Algunos lo ven como su líder.	Se convierte en el centro de atención. Esto hace que no se le preste atención a su trabajo, que normalmente es de baja calidad.	
8	No ha dado problemas.	Le interesa lo que hace. Es de los más motivados del grupo.			

Hubo varios profesores que señalaron que Paul siempre llegaba temprano a las clases. Esta observación condujo a la formulación de una estrategia que al final resultó ser útil, a pesar de (o quizá debido a) su sencillez. La estrategia consistía en hablar con él cuando llegase a clase, dirigiéndose a él personalmente aunque con brevedad.

No todos los profesores presentes en la reunión querían hacerlo (los dos profesores que protagonizaron el incidente al principio se negaron). Otros decidieron que, además de esto, intentarían también entablar breves conversaciones con Paul cuando se lo encontrasen por el centro. Un profesor (el de ciencias) decidió que le daría la oportunidad de ayudarlo a preparar el laboratorio todas las semanas, teniendo así un contacto adicional fuera de la clase.

Cuando un mes después el grupo se reunió por segunda vez, la conducta de Paul había experimentado un cambio notable. Algunos pensaban que debía de haber ocurrido algo en su casa que justificase ese cambio. Sin embargo, no había constancia de que hubiese cambiado nada en la vida de Paul aparte de los cambios que se habían producido en la escuela, es decir, las estrategias que se habían puesto en práctica. Al acabar el trimestre, los cambios seguían teniendo efecto, y a Paul se lo consideraba callado y reflexivo. El año siguiente los cambios experimentados seguían vigentes.

Este caso demuestra claramente cómo las diversas actitudes de un alumno en las diferentes situaciones, esto es, en las distintas clases, pueden proporcionar la clave para que los profesores potencien unas relaciones más productivas (especialmente cuando también se tienen en cuenta otros factores de la situación). Todo esto demuestra también la importancia que en la estrategia elegida ha tenido el principio de la intervención mínima. Es decir, se rechazaron unas estrategias más elaboradas y que llevarían más tiempo en favor de una que implicase al mayor número posible de profesores en un modelo de acción simple que fuese fácil llevar a cabo.

En el ejemplo de Paul, el cuestionario que se envió a los profesores no contenía preguntas sobre las estrategias que según los encuestados podrían ser eficaces. Este tipo de preguntas pueden, no obstante, ser útiles y esclarecedoras, y se le pueden añadir al CDC para que cuando los profesores se reúnan a analizar los resultados se disponga ya de estrategias que poder evaluar. Algunas de las posibles preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué actitudes del alumno son las que le preocupan?
2. ¿Cuáles son los desencadenantes de su conducta?
3. ¿Qué otros alumnos están implicados y cuáles son sus expectativas?
4. ¿Qué pretende conseguir comportándose de esa forma?
5. ¿Qué estrategias piensa usted que podrían ser eficaces tanto para enfrentarse a este tipo de conducta como para hacer que el alumno adopte otra actitud?
6. ¿Se le ocurre a usted alguna otra cosa que pueda ser importante para comprender la conducta de este alumno?

## Organización de una reunión para tratar la conducta de un alumno

Hay algunas tareas concretas a las que debemos prestar atención si queremos que las reuniones de los profesores para hablar sobre la conducta de un alumno problemático den los resultados apetecidos. Estas tareas son:

- preparación de la reunión;
- clarificación de objetivos y facilitación de la reunión;
- formular las conclusiones y establecer las estrategias que se deberán seguir y el seguimiento que se va a hacer del caso,

Las destrezas necesarias para llevar a cabo este proceso van desde comunicar individualmente a los profesores los objetivos del ejercicio para que participen y colaboren de forma activa, hasta ser capaz de dirigir un grupo que se enfrenta a un proceso de resolución de problemas donde el centro de atención es el alumno cuya conducta es motivo de preocupación.

El principal recurso será algo tan inevitable y difícil de encontrar como es el tiempo, esto es, habrá que encontrar el momento en que todos los profesores del alumno, su tutor y el coordinador del curso estén disponibles para reunirse.

El profesor que organice la reunión donde se va a discutir el Cuestionario de Diagnóstico Conductual también necesitará tiempo para distribuir, recoger y transcribir las respuestas de cada profesor en un resumen sobre el que luego se va a trabajar durante la reunión; también se tendrá que preocupar de que los profesores que no puedan asistir a la reunión sean informados de las estrategias que se vayan a poner en práctica y de cómo hay que evaluar la eficacia de éstas.

Pocos recursos más se necesitarán, aparte de las copias del documento resumen del CDC.

## Preparación de la reunión

Cuando se va a realizar una reunión utilizando el Cuestionario de Diagnóstico Conductual es importante cerciorarse de que los profesores saben cuál es la finalidad de tal reunión, esto es, diseñar estrategias eficaces que los propios profesores puedan utilizar en las aulas. Las estrategias se crearán una vez que se haya comprendido la conducta del alumno que está originando algún tipo de conflicto, y sirviéndonos de los datos que consigamos con las respuestas que los profesores y el tutor hayan dado al CDC.

Las preguntas que se propondrán a los profesores son las que hemos citado antes. Estas preguntas diagnósticas pueden, por sí mismas, servir de punto de partida para una exploración más analítica de la conducta y, por tanto, pueden servir también para empezar el proceso de reflexión diagnóstica.



Quizá los profesores ya estén habituados a hacer informes sobre alumnos problemáticos, pero normalmente los informes no tienen un carácter de diagnóstico, y por tanto es posible que no estén tan acostumbrados a utilizarlos en reuniones orientadas a la elaboración de estrategias que luego se aplicarán en la propia escuela. En los centros donde se ha puesto en práctica este tipo de reunión se ha observado que, al principio, es conveniente dedicar algo de tiempo y de esfuerzo a hablar individualmente con todos los profesores que van a tener que contestar al CDC. Esto sirve para que desde el mismo comienzo se sientan identificados con la finalidad de la reunión, y para dejar claro que, en este intento de trazar un perfil de las características de la conducta de un alumno y de sus consecuencias, las opiniones de todos los profesores tienen el mismo valor. Al hablar individualmente con cada profesor, también se dispone del tiempo necesario para explicarles la mejor forma de contestar las preguntas del CDC, que no consiste en otra cosa que hacerlo de la manera más concreta posible. Con esto se evitará la utilización de etiquetas como «conflictivo», «agresivo», etc. (que nos dicen poco sobre lo que la persona hace en realidad o en qué contexto lo hace), y se conseguirá una visión más precisa de lo que verdaderamente ocurre, dónde, con quién y con qué consecuencias. Este es el tipo de informe que tenemos que conseguir que hagan los profesores, y no resúmenes más generales que nos dicen muy poco sobre las conductas específicas del alumno, que no nos dan ninguna información sobre la génesis y evolución de la situación o sobre los posibles beneficios que le pueden reportar al alumno, y que no aportan nada sobre la imagen que el alumno da de sí mismo al actuar como lo hace.

Una vez contestados, los CDC se pueden resumir en un folio de tal manera que, durante la reunión, se tengan siempre a mano las opiniones de todos los profesores que han dado respuesta a las preguntas allí propuestas y se puedan consultar fácil y rápidamente. Al principio de la reunión, se le dará a cada profesor una fotocopia del resumen final.

### Clarificación de objetivos y facilitación de la reunión

Para que los miembros del grupo tomen conciencia de que están ahí para solucionar un problema, es bueno empezar clarificando los objetivos. Tales objetivos son trabajar juntos para intentar comprender la conducta de un alumno concreto que está dando problemas y poder así diseñar una estrategia que sea eficaz para enfrentarse a la situación. En cualquier caso, la comprensión de la conducta sólo será parcial, y dependerá de cómo perciban los profesores las relaciones interpersonales que se establecen en el aula y no de las explicaciones intrapersonales que se puedan deducir de la conducta del alumno.

Normalmente, los profesores están más acostumbrados a trabajar juntos en temas relacionados con el currículo que en cuestiones relativas a lo que ocurre

dentro de las aulas, luego será importante crear un clima en el que los profesores ni se sientan amenazados (posiblemente porque piensen que tienen más problemas que otros profesores con este alumno concreto), ni se sientan desinteresados (quizá porque crean que el alumno en cuestión no constituye un problema para ellos y por tanto no es asunto suyo). Es muy frecuente que haya uno o dos profesores que estén tan enfadados con el alumno y tengan una opinión tan negativa de él que, en principio, tengan dificultades para participar en un ejercicio de reflexión diagnóstica de este tipo. Siempre habrá entre los profesores alguno que se sentirá escéptico y que asumirá este rol dentro del grupo (normalmente empezará haciendo algún comentario en ese sentido bien sobre el alumno o sobre los objetivos de la reunión). Esto, si no se trata con cuidado, puede hacer que otros compañeros lleguen al convencimiento de que no es posible conseguir ningún cambio o que se sientan incapaces de hacerlo. Lo mismo puede ocurrir con el «veterano de guerra» (no necesariamente un profesor viejo), que es el que ve el aula como un campo de batalla. Este tipo de persona normalmente intenta dejar clara su postura al principio de la reunión con comentarios como «Hay que dominarlos antes de que te dominen a ti», «Sólo hay una forma de tratar a alumnos como éstos, hacerles la vida imposible», y cosas por el estilo. Un organizador que esté bien preparado debe disponer de antemano de algunas ideas sobre cómo distintas personas pueden intentar imponer sus criterios y dar al traste con las primeras fases de la reunión, y debe ser capaz de enfrentarse a estas opiniones y pasar rápidamente a otras, de tal forma que haga ver a los miembros del grupo que todas las opiniones son necesarias, pues de lo que se trata es de arrojar luz sobre la complejidad de la conducta humana para poder así llegar a entenderla.

Una buena forma de empezar la reunión es pedir a los profesores que durante unos cinco minutos se dediquen a leer el resumen del CDC. Para facilitar el ejercicio de reflexión diagnóstica se les dará una serie de preguntas que incidan sobre algunos de los temas centrales. El ejemplo de Paul nos servirá para clarificar este punto. Le sugerimos al lector que lea el resumen del Cuestionario de Diagnóstico Conductual que se hizo sobre la conducta de Paul (figura 4.2, pág. 126) teniendo en mente las siguientes preguntas:

1. ¿Cambia mucho la conducta de Paul en las diferentes situaciones?
2. ¿Varían mucho las causas desencadenantes de sus acciones?
3. ¿Hasta qué punto parecen influir las expectativas y la participación de otros alumnos?
4. ¿Da la impresión de gozar de la estima de los demás alumnos?
5. ¿Con quién se suele relacionar durante las clases?
6. ¿Qué imagen de sí mismo parece dar en cada clase?

En la primera pregunta es importante centrarse en la diferencia existente entre las diversas situaciones, es decir, en el grado de variación de su conducta

de una situación (esto es, de una clase) a otra, y no en los rasgos comunes. Esto nos llevará a considerar la influencia que las características de cada situación pueden tener sobre las diferentes actitudes del joven. ASÍ, para poder evaluar cómo influyen las diferentes características de cada situación sobre su conducta y diseñar estrategias al efecto tenemos que determinar los elementos que actúan como detonadores de sus acciones, la influencia que tienen sobre ellas las expectativas de sus compañeros de clase, la imagen que da de sí mismo, etc., así como las diferencias en su comportamiento, los beneficios que aparentemente consigue y las estrategias que podrían ser eficaces. La premisa básica es, por lo tanto, que cambiando alguna (o varias) de las características significativas de la situación se puede conseguir que la conducta del alumno también cambie. En el ejemplo de Paul, bastó con realizar un cambio menor en la conducta de los profesores (hablar con él cuando llegase a clase) para que su conducta en el aula fuese más aceptable.

En este ejemplo hay un principio importante, y es el de la intervención mínima. Puede ser útil hacer que los profesores propongan ideas sobre todas las cosas que según ellos se podrían cambiar para conseguir los resultados deseados, pero cuanto más complejo sea el plan más probabilidades habrá de que surjan dificultades en su ejecución. Para los profesores, sería un esfuerzo inútil optar por un plan complejo cuando bastaría con uno más simple. (También merece la pena recordar aquí que puede haber profesores que sean escépticos ante soluciones que parecen ser demasiado simples, y quizás haya que convencerlos en ese sentido.) Lo mejor es elegir aquella estrategia que requiera menos esfuerzo para conseguir el cambio apetecido.

En las reuniones que se tengan sobre el CDC, las preguntas relativas a los diversos aspectos de la reflexión diagnóstica pueden ser muy útiles como estímulo para los profesores. También pueden servir para cambiar la forma de encarar los problemas que dan los alumnos, favoreciendo un análisis más constructivo que vaya más allá de esos comentarios ocasionales que se realizan en la sala de profesores y cuya única función es, como ya vimos, «aliviar» las tensiones de la clase previa. A la hora de estructurar una reunión, estas preguntas y los resúmenes del CDC constituyen el marco en el que luego se va a centrar la discusión (una vez que los profesores hayan dedicado unos minutos a leer los resúmenes y tomar las notas oportunas). Con frecuencia, lo más eficaz para que surjan ideas es empezar la reunión con discusiones en pequeños grupos (de dos o cuatro personas), y dejar la segunda parte de la reunión para el trabajo en gran grupo tomando como punto de partida las conclusiones de los grupos pequeños. Con esta estructura todo el mundo tiene la posibilidad de compartir sus opiniones con los demás participantes antes de iniciar la reunión propiamente dicha, y es un buen método para darle fluidez. También evitaremos así la influencia contraproducente de ciertos profesores que podrían pretender dominar la reunión imponiendo sus opiniones negativas.

En resumen, las preguntas que hemos propuesto aquí pretenden hacer que

se piense sobre las diferencias que se dan en los patrones de conducta según las situaciones (clases), de tal manera que los profesores puedan formular hipótesis sobre la posible relación entre tales diferencias y:

1. Los posibles factores desencadenantes de la conducta como la presencia o la ausencia de determinados alumnos, o hechos concretos (por ejemplo, llegar tarde), tareas específicas, formas de interacción particulares (como por ejemplo cuando el profesor le dice al alumno que haga o que no haga algo), etc.;
2. La implicación y las aparentes expectativas de otros alumnos, y cómo el alumno podría estar justificando su reputación (payaso, escéptico, duro, etc.), o respondiendo a los demás en esta dimensión;
3. La imagen que el alumno da de sí mismo cuando se comporta de la forma que se está analizando, y qué semejanzas guarda con las imágenes que da en otras situaciones al comportarse de otra forma que no es motivo de preocupación, y a qué podrían deberse estas diferencias;
4. La finalidad aparente de la conducta, teniendo en cuenta las consecuencias que provoca, y los beneficios que parece lograr con ella como, por ejemplo, eludir sus responsabilidades de trabajo, mejorar el status que tiene entre sus compañeros, lograr un mayor nivel de relación con el profesor...

Hay que señalar aquí que a los profesores a veces les resulta difícil reconocer que, para algunos alumnos, un patrón de contacto entre profesor y alumno que incluya interacciones negativas puede ser muy gratificante. Este es el caso en concreto de aquellos alumnos que sienten una gran inclinación hacia los adultos, pero que no encuentran la forma apropiada de establecer puntos de contacto frecuentes y permanentes como no sea con una conducta que tenga efectos negativos. Si se reconoce esto, junto con otras características de la situación, podremos conseguir una estrategia simple y eficaz. Con Paul se trataba simplemente de dirigirse a él cuando llegaba a clase, cosa que había que hacer de forma sencilla y continuada. Uno o dos profesores propusieron, también, hacer lo mismo cuando lo vieses por el centro. Aparentemente, estas estrategias, adoptadas por la mayoría de los profesores de Paul, dieron buenos resultados con un alumno al que hasta entonces se lo había considerado inadaptado. El centro donde estudiaba ya tenía experiencia de tratar con alumnos cuya conducta producía efectos negativos; por lo tanto, no había que subestimar las consecuencias que su conducta podía tener. Sin embargo, la mejoría en su conducta fue rápida, y al cabo de un trimestre e incluso de un año seguía siendo buena a pesar de, o quizá debido a, la sencillez de la estrategia elegida.

Indudablemente, el proceso de reflexión diagnóstica y la posterior discusión hace que las opiniones de los profesores sobre un alumno sean más precisas, y esto hace a su vez que las respuestas que se le den sean también más elaboradas. Por lo tanto, la sencilla estrategia así diseñada es, en cierto modo, una versión simplificada de una interpretación más compleja de la conducta de un

alumno. La reunión realizada sobre la base de las respuestas que los profesores dieron a un cuestionario diagnóstico constituye, de esta forma, el marco en el cual se pueden analizar las posibles formas de interpretar la conducta de un alumno, y donde se pueden determinar las estrategias más eficaces para tratar tal conducta. Para la mayoría de los profesores, el tratamiento de las formas de interacción y de la situación que se da en el aula resulta esclarecedor y productivo, ya que les permite tener una mejor perspectiva de las conductas que se manifiestan en sus clases, comprender mejor su carácter pluridimensional y crear y compartir técnicas que los ayudarán a dirigir las de forma más eficaz.

No hay que exagerar la importancia que tiene en este proceso el que el organizador sea capaz de dar a todos los participantes la oportunidad de compartir sus opiniones. La mejor forma de que se produzca esta comunicación es estructurando la reunión de la forma que ya hemos apuntado. No obstante, el organizador sí debe ser consciente de que a algunos de los participantes habrá que animarlos más que a otros a exponer sus ideas, mientras que otros tenderán a extenderse demasiado en su exposición si no se les pide que sean más breves. Habrá quien entienda enseguida que hacer un diagnóstico no consiste en llegar a la «verdad» absoluta sobre una persona, y reflexionará sobre el tema de forma constructiva, flexible y creativa, mientras que otros se aferrarán más a ideas sobre la inadaptación y la consecución de soluciones que pasan por solicitar la ayuda de un experto. La persona que organiza y conduce la reunión debe ser capaz de utilizar aquellas que la ayuden a avanzar, y que permitan llegar a una comprensión más precisa de los factores que influyen sobre la conducta del alumno como paso previo a la formulación de las estrategias que pueden ser más apropiadas. Al mismo tiempo, tendrá que buscar la mejor forma de enfrentarse al escéptico, al «veterano de guerra», al colérico y al que ya ha abandonado toda esperanza, y todo ello sin hacer peligrar el tono positivo de la reunión. Se da con frecuencia el caso de que la influencia de todos estos personajes aumenta la ansiedad en el grupo, contribuyendo así a crear una sensación de impotencia. En tales ocasiones puede ser bueno reconocer los sentimientos que se dan en el grupo sin perder de vista, al mismo tiempo, el objetivo práctico que se persigue.

### Conclusiones, estrategias y seguimiento

Al final de la reunión se deberían formular conclusiones. Estas conclusiones se basarán en hipótesis sobre aquellas características de la situación que aparentemente influyen sobre la conducta del alumno, sobre la importancia que la situación tiene para él, y sobre la finalidad aparente de su conducta.

A partir de estas conclusiones se diseñarán estrategias que incorporarán también los elementos más significativos de otras estrategias que ya estén dando resultados. Aunque durante las reuniones es bueno animar a los participantes

a diseñar tantas estrategias como sea posible, en la fase de las conclusiones se debe invocar el principio de la intervención mínima, de tal manera que la estrategia por la que se opte encaje bien en las rutinas normales de la clase y en el centro. Las estrategias que se desestimen en esta fase siempre se podrán volver a evaluar más tarde si fuese necesario.

Si durante la reunión se propusiesen soluciones y estrategias que llevasen consigo la participación de expertos ajenos al centro, también las podemos tomar en consideración pero, para llegar a dominar la técnica de la reflexión diagnóstica sobre los procesos que se dan en el aula y para dirigirla de forma más eficaz, lo mejor es centrarse en las interacciones (alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-alumno) que allí se dan. Esto hará que el agente del cambio que se debe producir sea el profesor y no el experto que viene de fuera del centro, y situará el problema y su solución en el marco de la situación en que ocurre.

Una vez formuladas las conclusiones y decididas las estrategias, el siguiente paso es comunicárselas a los profesores que no pudieron asistir a la reunión, de tal manera que todos los profesores que están en contacto con el alumno apliquen de forma coherente el mismo tipo de estrategias. No se trata de que todos tengan que adoptar la misma estrategia y ponerla en práctica de idéntica forma. Cada uno adaptará la estrategia a su propia forma de organizar y dirigir sus clases. Pero hay que conseguir que todos entiendan la importancia que su contribución tiene para el éxito final del trabajo.

Será necesario fijar un límite de tiempo para la realización de las estrategias y que así, en la siguiente reunión, se puedan evaluar los resultados y se puedan hacer los cambios y reformulaciones que se consideren oportunos. Durante el período inicial de aplicación puede ser bueno introducir algún ajuste para asegurarse de que las estrategias adoptadas conservan su flexibilidad pero, en general, debería quedar claro que para la próxima reunión se van a seguir aplicando las mismas estrategias que se decidieron.

Si el problema de conducta va remitiendo, los profesores se sentirán menos inclinados a asistir a una reunión de seguimiento. Suele ocurrir que cuando hay cambios positivos en las consecuencias de la conducta de un alumno, los profesores los atribuyen a factores ajenos a su control, por ejemplo a algún otro cambio que se haya producido en las circunstancias familiares. Es, por tanto, muy conveniente fijar una fecha para el seguimiento y hacer hincapié en la importancia que esto tiene) de tal manera que, cuando el ejercicio de reflexión diagnóstica empiece a dar los primeros resultados positivos) se pueda invitar a los profesores a reflexionar sobre la eficacia de su actuación. Esto allanará el camino para futuras reuniones del mismo tipo.

No obstante) es posible que los resultados positivos no aparezcan de forma inmediata) y esto es algo que se debería dejar claro desde la primera reunión. Para combatir las poco realistas expectativas sobre cambios inmediatos, puede ser conveniente organizar reuniones de seguimiento para modificar las estrate-

gias a la vista de los resultados que se vayan consiguiendo. Pese a todo, la experiencia de los profesores que ya han realizado esta clase de ejercicios es buena, y parece ser que un proceso de discusión de este tipo puede reportar beneficios muy inmediatos para los que participan en él, como por ejemplo vencer la sensación de aislamiento y frustración que produce la experiencia de enfrentarse a un alumno cuya conducta tiene efectos negativos. Al mismo tiempo, les permite tener una mejor perspectiva de aquellas características de la situación que les van a permitir comprender la conducta del alumno. Todo esto hará que el profesor adopte una postura más activa en un marco en el que cuenta con el apoyo de sus compañeros, incorporando su experiencia al trabajo del aula. Otro beneficio es la posibilidad de desarrollar técnicas que después siempre van a estar disponibles para utilizarlas en otros casos.

Lo más normal es que la responsabilidad de organizar este tipo de reuniones recaiga sobre el coordinador de curso lo que, además de su función formadora, le exigirá que demuestre sus destrezas en la dirección de grupos de profesores. Por otra parte, esta función organizadora le permite dejar de lado su misión de intervenir en momentos de crisis y realizar una labor encaminada a facilitar a los demás profesores de la elaboración y puesta en común de técnicas de dirección de clase.

### **Cuándo y cómo es importante conocer a la familia**

Habrán observado los lectores que aún no hemos dicho nada sobre las familias en este capítulo. Esta omisión no implica que para los autores las familias no influyan sobre la conducta. Se trata más bien de un intento deliberado de corregir la tendencia que se suele dar en los centros de buscar la causa de la conducta del alumno en el medio familiar. Cuando esto ocurre también se tiende a pensar que la situación es desesperada, que la escuela no puede hacer nada.

Nuestra opinión es que las familias ejercen, ciertamente, una influencia decisiva sobre la conducta de cada uno de sus miembros (en este caso, los hijos), pero la influencia de las situaciones sobre la conducta de los individuos también es importante, y normalmente se infravalora. El trabajo de los profesores consiste en dirigir la clase y las actividades de aprendizaje para sus alumnos, es decir, son directores de situaciones. En consecuencia, están en una posición única para hacer un estudio de la conducta individual del alumno en distintas situaciones (como venimos describiendo en este capítulo), y para realizar los cambios oportunos en aquellas características de la situación que sean susceptibles de influir sobre la conducta que observan sus alumnos. Creemos que este tipo de análisis e intervención basado en el aula no ha sido desarrollado y puesto en práctica en las escuelas tanto como debiera (dada su eficacia).

En este punto del capítulo sobre la perspectiva global del individuo, una

vez explorado el proceso de reflexión diagnóstica sobre el individuo dentro del aula, es conveniente pasar a considerarlo en el marco familiar y tratar el tema del conocimiento de la familia y de la importancia que éste puede tener.

Indudablemente, la familia tiene una influencia muy significativa y decisiva sobre el niño en edad escolar, y la perspectiva que los padres adoptan con respecto al colegio influye sobre la forma que el alumno tiene de ver su formación y su implicación en el proceso de aprendizaje. Asumimos, por tanto, que la escuela actuará en conjunción con los padres para sacar el máximo del potencial de éxito escolar del niño. El tipo de colaboración que se establezca a este respecto variará según la edad y la etapa escolar en que éste se encuentre. En preescolar lo más normal es que haya contactos regulares y frecuentes con el padre o la madre, o los dos, en la vida diaria de la escuela. Por regla general, en la última etapa de la enseñanza secundaria sería más apropiado establecer otro estilo de contacto (JOHNSON y RANSOM, 1983). Esto reflejaría la cada vez mayor autonomía, independencia y necesidad de establecer y desarrollar una imagen de sí mismo en relación con otras personas ajenas a su contexto familiar.

La escuela estará, por tanto, en continuo contacto con la familia en la forma que sea más apropiada en cada momento. Es preciso tratar cuidadosamente la regularidad y el estilo de esta comunicación para que, cuando se le pida a los padres que acudan al colegio a ayudar en los problemas que plantea un joven, ya existan buenas relaciones entre ambas partes. Normalmente, cuando el centro tiene problemas con un niño, a los padres les resulta difícil no sentirse culpables o inquietos. Los padres se pueden sentir avergonzados y responsables personalmente por la conducta de sus hijos y, como resultado, enfadarse o adoptar una actitud defensiva; también les puede resultar difícil entender el problema del centro, pues en casa no hay ninguno y se toman a mal que la escuela los implique en lo que, para ellos, es un fracaso de la propia escuela. Si, por el contrario, ya se ha creado una relación positiva y personal entre ambos, la invitación a discutir la conducta que preocupa al centro será mejor acogida por la familia. Esto aumentará las posibilidades de que se establezca una comunicación más eficaz. A partir de aquí se puede crear una buena relación de trabajo para hacer los cambios que sean necesarios.

Esto nos lleva a la pregunta de cuándo y cómo es importante conocer a la familia. El cuándo se puede determinar con los resultados de los CDC, si se da una o más de las siguientes condiciones:

1. Los patrones de conducta varían poco de una situación a otra; son muy similares.
2. Aparentemente el alumno no va buscando nada con su conducta.
3. Se sabe que la participación de los padres ya ha sido importante en el pasado cuando el alumno ha presentado problemas similares en el colegio.

A continuación vamos a analizar estas tres circunstancias; utilizaremos ejemplos de casos que demuestran cómo fue importante el conocimiento de la familia y cómo se utilizó para conseguir que cambiase la conducta del alumno.

### 1. *Patrones de conducta que presentan poca variación*

Por regla general, los alumnos conflictivos no ocasionan conflictos en todas las situaciones, esto es, en todas las clases, y la conducta con la que un alumno crea los problemas es distinta en cada una de ellas. No obstante, en casos excepcionales, el escrutinio de los cuestionarios de diagnóstico conductual revelará una tendencia constante de conducta en varias clases, lo cual sugiere que las diferencias entre esas situaciones (es decir, las características de las diferentes clases) no actúan de una forma tan determinante como es habitual. Según esto, puede haber algún tipo de proceso que neutralice el efecto de las diferencias existentes entre las distintas situaciones. Un fenómeno normal en tales casos es que el profesor piense que el alumno en cuestión ya viene con una actitud determinada cuando llega a clase, y/o que el alumno está buscando la oportunidad de iniciar una cadena de conductas que puedan desencadenar un conflicto o de unirse a ellas. Cuando esto ocurre de forma idéntica en distintas clases, quizás ello sea un indicador de que hay factores ajenos a la situación concreta que están influyendo sobre la conducta del alumno. No obstante, antes de dar por hecho que hay un factor de tipo familiar, hay que considerar la posibilidad de que haya otros factores desencadenantes ajenos al contexto de las clases propiamente dichas pero propios de la situación de la escuela como, por ejemplo, cuando entre clase y clase a un alumno sus compañeros lo molestan y abusan de él sistemáticamente. Una vez que se hayan estudiado y descartado estas posibilidades, es el momento de tomar en consideración la dimensión familiar.

Un ejemplo ilustrativo de cuándo y cómo fue útil conocer a la familia es el caso de Sam. Cuando empezó en la escuela secundaria, los profesores enseñada pensaron que era una alumna bastante inmadura, que no era bien aceptada por otros alumnos y que, aparentemente, prefería la compañía de los profesores. En un principio no hubo ningún problema en ninguna clase pero, poco a poco, empezó a desarrollarse un patrón de conducta durante el primer trimestre que tenía efectos negativos en la mayoría de las clases a las que Sam asistía. Los comentarios que uno de los profesores hizo en el cuestionario de diagnóstico conductual nos permite hacernos una idea de cuál era su conducta:

- grita
- se niega a trabajar
- acusa falsamente a otros de darle patadas y puñetazos y de tirarle cosas
- tiene episodios de extrema ansiedad

- hace ruidos extraños cuando los chicos pasan por su lado mientras retrocede hacia la pared.

La repetición de este patrón y la persistencia con que adoptaba este rol de víctima tan singular hizo que se considerasen factores externos a las situaciones concretas. En este caso, los informes del colegio del que venía la alumna y una reunión con sus padres fueron de inmenso valor para determinar la mejor forma de enfrentarse a él. Sam era la mayor de dos niñas cuyos padres, cuando era pequeña, tenían serias dudas sobre su capacidad para educarla. Desde muy temprana edad, los padres la veían como una niña problemática y pensaban que sería difícil de criar. Al mismo tiempo, también parecía haber problemas para alimentarla y consolarla. Cuando tuvo edad para ir al colegio, los padres tenían tantas dificultades para tratarla que se alegraron de que hubiese centros de preescolar especiales para niños que tenían problemas emocionales y de conducta. Durante varios años, se pensó que Sam necesitaba educación especial, aunque el equipo de orientación local no consideró conveniente someterla a psicoterapia individual, sino que se centraron en ayudar a los padres a que se sintieran más competentes para educar a su hija.

Cuando tuvo edad para entrar en una junior school, Sam ya asistía a tiempo completo a la escuela primaria local. Sus padres aún seguían preocupados por cómo evolucionaría, y el director decidió tener reuniones periódicas con ellos, aproximadamente hacia la mitad de cada trimestre, para informarles sobre los aspectos positivos de su trabajo, de su conducta y de su evolución general. Probablemente estas reuniones hicieron que los padres se sintiesen más tranquilos al comprobar la «normalidad» de Sam y también respecto a su propia capacidad para educarla. La verdad es que por entonces su conducta no era problemática, aunque sí era un poco «nerviosa».

Cuando pasó a la escuela secundaria no se tuvo en cuenta la importante información relativa a los positivos contactos que se habían mantenido regularmente. Hacia la mitad del primer trimestre los profesores notaron que empezaban a darse ciertos comportamientos extraños. Rellenaron el CDC y tuvieron una reunión para analizar sus resultados; en esta reunión se vio que si eran benevolentes y amables con ella su «extraña» conducta iría en aumento. Las estrategias que resultaron eficaces fueron:

- tratarla con firmeza, sin benevolencia
- no hacerle caso
- exigirle que se adaptase a las normas de conducta del grupo y no permitir que su conducta fuese diferente.

Además de estas estrategias que había que poner en práctica en el aula, se reanudaron los contactos regulares con los padres, dándoles informes positivos sobre el trabajo, la conducta, etc., y, de esta forma, gracias al refuerzo

y al apoyo implícito que se les dio, se consiguió reducir las conductas extremas de Sam. Si las tres primeras estrategias no hubiesen ido acompañadas de esta última, los efectos a largo plazo no habrían sido los mismos; la combinación de todas ellas fue, por tanto, de capital importancia.

En cierto sentido, se podría pensar que éste es un caso extremo, pues la conducta de Sam era un tanto extraña. Se ha elegido, no obstante, de forma deliberada para ilustrar la posible eficacia del método interactivo, que se centra en la función de la conducta y no en causas psíquicas. Así pues, el punto de partida para la escuela es el aula y el análisis de las situaciones del aula, de las clases. Cuando es necesario, este método toma en consideración factores pertenecientes al ámbito familiar. En este ejemplo, una vez que se comprendieron cuáles eran las relaciones entre el alumno, la familia y la escuela, se decidieron las estrategias más apropiadas. El caso de Sam también ilustra el peligro que corren los profesores al enjuiciar el grado de inadaptación o trastorno de un individuo basándose sólo en la conducta que éste presenta. Si los profesores hubiesen actuado así en este caso, lo más probable es que hubiesen llegado a la conclusión de que Sam era una inadaptada y que había que ponerla en tratamiento o enviarla a un centro de educación especial. Por el contrario, Sam siguió en un centro normal hasta el final de su etapa escolar y de ahí pasó a participar en un programa de formación juvenil.

Un principio que se debe observar al trabajar con este método es ajustarse a la pregunta básica: ¿cuál es la finalidad de la conducta? Es decir, la pregunta que hay que formularse es: ¿qué parece haber conseguido la persona portándose de esa forma? y no: ¿qué problema tiene la persona que le hace portarse así? En el caso de Sam, la función de su conducta parecía estar encaminada a que los profesores se preocupasen por ella y a conseguir un mayor contacto con los adultos, lo que era una proyección del tipo de relación que se daba en su familia. La estrategia que se siguió con la familia era sencilla y eficaz, y tenía por objeto ayudar a los padres a que viesen a Sam como una persona «normal» y a que la tratasen como tal, algo que reportaría beneficios a todos.

## 2. Cuando aparentemente el alumno no va buscando nada con su conducta

El segundo tipo de ocasiones en que el conocimiento de la familia puede ser importante lo podemos ilustrar con el ejemplo de Chris. Chris estaba a punto de acabar su cuarto año en una escuela comprensiva mixta cuando empezó a convertirse en un problema. Hasta ese momento no tenía antecedentes de conflictos, y no tenía especiales problemas con los estudios. De hecho la actitud de Chris más que conflictiva era irritante. Sus profesores exponían el problema con las siguientes palabras:

«No crea conflictos, pero su actitud pasiva es molesta.»

«No demuestra interés, está en estado letárgico.»

«La palabra que más le cuadra no es "conflictivo". Es más como un oso cuando está hibernando.»

«No es conflictivo, pero se muestra reacio a aceptar las instrucciones que se le dan y es muy lento trabajando.»

La opinión generalizada entre el profesorado era que se trataba de un alumno que evitaba comprometerse con su formación de una forma que llamaba la atención por su pertinacia. En este caso, la implicación de otros alumnos era mínima:

«No hay otros alumnos que estén excesivamente implicados; lo más que hacen es distraerse hablando con él de vez en cuando. Parecen aceptar su mal humor y falta de motivación sin imitarlo.»

Todos los profesores eran de la opinión de que su conducta no parecía reportarle demasiados beneficios y que no había ninguna estrategia que pudiese ser eficaz. También se observó que fuera de clase Chris era «agradable y abierto».

Era como si Chris reservase esta negativa a cooperar y a comunicarse sólo para las clases y para todos sus profesores en esas situaciones.

Al final, se consiguió clarificar algo el problema hablando individualmente con Chris. No le encontraba sentido a estar en la escuela: quería dejarla cuanto antes. Al hablar con los padres todo quedó mucho más claro: Chris cumpliría dieciséis años a finales del trimestre de otoño (en quinto), es decir, al siguiente trimestre. Tanto Chris como sus padres pensaban que para su cumpleaños podría dejar el colegio. Afirmaban conocer a otros chicos que habían estudiado en ese mismo centro y que habían hecho lo mismo. En el negocio familiar había un trabajo para él, y no era conveniente retrasarlo. Los profesores que ya se habían dado cuenta del malentendido de Chris, habían intentado explicarle la situación, pero él no creyó estas explicaciones y optó por una actitud de no cooperación y por mostrarse como ausente en las clases. Chris recibía aquí el apoyo de sus padres quienes, por entonces, estaban muy enfadados por los informes negativos que les llegaban de la escuela. Hasta ese momento nunca habían recibido ninguna queja sobre Chris y, por lo tanto, pensaban que la culpable era la escuela. Finalmente, hablando sobre todos estos temas y explicándoles la manera de que Chris emplease el tiempo que le quedaba de estar en el colegio de la mejor forma posible, se consiguió que tanto el alumno como sus padres aceptasen la fecha en que finalmente podría dejar la escuela. Además, se hizo algún ajuste en el horario de Chris para que en el tiempo que le quedaba pudiese acabar con éxito sus estudios aunque luego no se fuese a examinar. Con esto se consiguió mejorar su conducta en las clases.

El caso de Chris demuestra hasta qué punto es importante el hecho de

que la reflexión diagnóstica sobre la conducta no es un método que reduzca de por sí la carga de trabajo del profesor. Si se aplica con cuidado, sí que debería reducir el tiempo que los profesores dedican en la clase a los alumnos que dan problemas, pero puede haber otros aspectos del trabajo que registren un aumento temporal. En el caso de Chris, tanto él como su familia tenían percepciones sobre la escuela y la escolarización que había que analizar para luego trabajar con ellas; asimismo, hubo que establecer algún tipo de compromiso para que el alumno progresase. Por otra parte, el centro tuvo que determinar lo que le podía ofrecer a este alumno en su último año en el colegio. Esto se concretó en cambios de horario y en preparativos para su próxima experiencia laboral, aspectos éstos que exigían dedicación en tiempo y esfuerzo por parte de los profesores. Se plantearon también preguntas relativas al tipo de cursos que el centro ofrecía y a la medida en que estos cursos (su estructura, la forma de impartirlos y las titulaciones que con ellos se podían conseguir) favorecían la implicación de todos los alumnos. Este es otro de los resultados de la reflexión diagnóstica sobre la conducta: el centro tiene la posibilidad de realizar un seguimiento de las experiencias educativas de una muestra de alumnos (además de su función inicial de buscar soluciones y estrategias individuales a los problemas causados por alumnos cuyas conductas tienen consecuencias negativas).

*Cuando se sabe que la participación de los padres ha sido importante en el pasado ante problemas similares*

Puede parecer que, en este caso, la importancia de conocer a la familia es demasiado obvia como para mencionarla, sobre todo si tenemos en cuenta que los colegios siempre intentarán compartir estas dificultades con los padres y que en principio tal participación siempre es buena. No obstante, merece la pena poner de relieve la necesidad de que los padres participen desde el mismo momento en que se empiezan a manifestar los problemas y que su colaboración se mantenga de una forma positiva en el futuro.

Normalmente, a los padres sólo se los llama cuando en la escuela se piensa que ya no pueden hacer nada con el alumno. Esto los coloca en la situación virtualmente imposible de tener que ejercer su control sobre el niño sin haber estado presentes cuando se ha producido la pérdida de autoridad y de control. La imposibilidad de llevar a cabo esta función puede hacer que los padres eviten por completo la escuela, que la consideren culpable, que actúen de una forma excesivamente represiva con el niño, o que se sientan incapaces de hacer nada y abandonen. Ninguno de estos resultados es beneficioso para el niño ni para la escuela. (Las dos últimas posibilidades también podrían tener consecuencias negativas dentro de la propia familia.) La implicación de los padres desde el primer momento puede, por lo tanto, constituir una estrategia eficaz

en sí misma. También lo será cuando el niño observe, de forma recurrente, una conducta difícil.

La historia escolar de Jo ilustra la necesidad de que los padres participen, y nos alerta sobre lo que puede ocurrir si esta participación no se mantiene. Jo ya había mostrado problemas de conducta en la escuela primaria, en cuyo informe se afirmaba que había tenido enfrentamientos con profesores y con otros alumnos desde que estaba en preescolar. Parece ser que hubo mejoras ocasionales, pero enseguida la situación se volvía a deteriorar y en el informe aparecían comentarios como «Tira cosas en clase», «Es maleducada con el profesor» o «Empujó a un niño». Se adoptaron diversas medidas y siempre ocurría lo mismo: se conseguía una mejora y se volvía a deteriorar la situación. Según los informes de que se disponía, en preescolar se habían tenido contactos con la madre, pero luego no habían continuado. Se supo que la madre de Jo estaba criando a dos hijas sin la ayuda de nadie, que como madre era muy eficaz y que eran tres personas muy resueltas que constituían una unidad familiar muy unida.

Al pasar a la escuela secundaria, el centro de donde venía había comunicado los problemas que existían con Jo. En el nuevo centro sabían que les llegaba un alumno difícil, y las expectativas y temores de sus nuevos profesores quedaron confirmadas enseguida. Antes de expulsarla por primera vez por la mala conducta que observaba dentro y fuera de clase tanto con profesores como con alumnos, se le pidió a la madre que pasase por el centro. Poco después, Jo fue expulsada. El director, el coordinador del curso y el tutor de Jo se reunieron con la niña y con su madre para dejar clara la conducta que se esperaba de ella. Se decidió que la madre acudiría regularmente al colegio para tener reuniones que en un principio tendrían carácter semanal. En las primeras etapas de la discusión de este plan, la madre de Jo estaba muy enojada y enfadada. Su enfado se centraba sobre todo en los profesores que «la habían tenido informada» de todas las dificultades y problemas que su hija había causado en la escuela anterior, pero que nunca le habían pedido su colaboración para solucionarlos. Desde su punto de vista, era como si la escuela la culpase a ella de tener una hija así y, por tanto, de no ser lo suficientemente buena como madre. Durante un año la madre colaboró con el centro en la planificación de estrategias conjuntas, en el seguimiento de los efectos que tenían y en la revisión de su desarrollo. Tras un período de intensos contactos, el número de reuniones se redujo a una al mes, además de algunos contactos informales con el tu tal'. Al acabar el curso, tras una etapa escolar que en general fue positiva, Jo tuvo que pasar a una Senior High School.

En este nuevo centro no se establecieron contactos regulares con la madre de Jo; pensaron que sería mejor ver «cómo se adaptaba». A las pocas semanas, se reprodujo el antiguo patrón de conducta y poco a poco se fue deteriorando, acabando con la expulsión de Jo. Lo más probable es que, si se hubiese continuado con la estrategia de participación regular de la madre, se habrían conseguido resultados más positivos.

Este caso plantea distintas preguntas como, por ejemplo, hasta qué punto el equipo tutorial establece un equilibrio entre dar a los alumnos la posibilidad de empezar desde cero y utilizar la información que le llega de la escuela anterior. Nosotros creemos que un equipo tutorial que trabaje de forma profesional y constructiva tiene que ser capaz de ver si en los informes que le llegan del centro de procedencia del alumno hay precedentes de mala conducta, y analizar las estrategias que allí se utilizaron para solucionarlas, pero evitando las consecuencias negativas que se pueden derivar de etiquetar al alumno y formarse expectativas negativas respecto a él.

Todos estos ejemplos ponen de relieve la necesidad de consultar con los padres cuando se producen problemas de conducta en el colegio. También demuestran que hay que modificar la forma de participación de los padres dependiendo de las circunstancias concretas de cada caso. La perspectiva de los padres sobre el problema puede ser de crucial importancia para comprender la conducta del alumno y para solucionar los problemas que de él se puedan derivar, como en el caso de Chris y sus padres, que pensaban que podría dejar el colegio en cuanto cumpliera dieciséis años. Por otra parte, también puede ser conveniente que los padres colaboren con la escuela en la planificación y puesta en práctica de estrategias, como en el caso de Jo. El contacto puede ser, también, una forma de cambiar la opinión que los padres tienen de su hijo, como en el caso de Sam, donde se consiguió rebajar la ansiedad de los padres, una ansiedad que hacía que la niña se viese a sí misma como un problema y lo manifestase con una conducta conflictiva.

Así pues, los padres pueden participar de muy diversas formas en la comprensión y búsqueda de soluciones de las conductas difíciles y conflictivas. Su conocimiento y comprensión del niño, únicos y especiales, pueden ser de gran utilidad para solucionar estos problemas de la escuela.

## Resumen

Este capítulo ha intentado demostrar que es posible adoptar una perspectiva individual sin caer en la trampa de etiquetar a un alumno y contribuir así a crearle y confirmar una reputación de conflictivo. El método interactivo aquí descrito permite a la escuela analizar la conducta del alumno, y las consecuencias que de ella se pueden derivar, centrándose en las situaciones en que tal conducta se produce, y también permite desarrollar estrategias eficaces a partir de este proceso de reflexión diagnóstica. Los procedimientos reactivos de solución de las crisis (normalmente ejecutados por un solo miembro del equipo de dirección, como por ejemplo el coordinador de curso o de casa, cuyo papel ha degenerado en una función meramente disciplinaria) se pueden sustituir de esta manera por una respuesta de reflexión diagnóstica para solucionar problemas. Los profesores trabajarán juntos guiados por el equipo tutorial para llegar

a comprender de forma más precisa la conducta de los alumnos y, una vez comprendida, formularán estrategias destinadas al aula que se podrán aplicar, evaluar y corregir continuamente.

También se ha tratado el tema de cuándo y cómo es importante contar en este proceso con la perspectiva que aporta la familia, así como el gran valor que tiene su participación como complemento del trabajo que se realiza en el colegio en los casos difíciles y complejos. Este capítulo nos remite al capítulo 2 sobre la perspectiva global del centro, y al capítulo 3 sobre la perspectiva global del aula, pues ningún análisis que se haga de la conducta de un alumno estará completo sin referirse a los contextos de la organización de la escuela y del aula, y a la influencia que éstos tienen sobre el individuo. Al lector que haya empezado por este capítulo le puede resultar útil leer el capítulo 3 antes que el 2. Quien lo esté leyendo por orden, encontrará en el próximo capítulo un nivel de análisis distinto (el del programa y el plan de acción tutorial), y encontrará igualmente las posibles formas de incluir estrategias preventivas en las actividades académicas y en la dirección, en su sentido más amplio, de la escuela.

## Sugerencias para la discusión y la investigación

1. El objetivo de este primer tema de discusión es que el equipo tutorial analice los efectos que determinadas formas del lenguaje, por ejemplo las etiquetas, tienen sobre nuestra forma de ver a los alumnos.

Coja el caso de Paul de la página 123; haga copias para los demás profesores y comenten los siguientes puntos:

- a) En qué medida puede influir el lenguaje que se utiliza a veces para describir a los alumnos y su conducta (es decir, las etiquetas y las categorías) sobre las soluciones que adoptemos, y qué otras formas de descripción se podrían utilizar para evitar estas posibles influencias.
- b) Hasta qué punto podrían influir las descripciones de Paul sobre la opinión que un profesor que aún no lo conoce pueda formarse de él, y sobre su actitud hacia él.
- c) Qué puede hacer el equipo tutorial para evitar que se utilicen tantas etiquetas y para reducir las consecuencias que pueden tener.

2. El objetivo de este tema de discusión es dotar al equipo tutorial de las habilidades necesarias para la reflexión diagnóstica sobre las conductas difíciles o conflictivas.

Elija a un alumno cuya conducta sea motivo de preocupación en su centro (de momento no coja casos extremos), y pida a sus compañeros que rellenen cuestionarios de diagnóstico conductual elaborados con las preguntas de la página 128.



Copie las siguientes preguntas. Trábalas con los demás profesores utilizando un resumen de todos los CDC que les pasó.

### 1.ª FASE

- Analicen:
  - a) las posibles variaciones que se den en la conducta del alumno de una clase a otra;
  - b) los hechos que provocan la conducta del alumno y la relación existente entre ambos;
  - c) la implicación y las expectativas de otros alumnos y la relación entre estos dos factores y la conducta del alumno en cuestión;
  - d) la imagen que da de sí mismo con su forma de actuar;
  - e) las estrategias que ya se están poniendo en práctica con buenos resultados;
  - f) la posible finalidad de su conducta, es decir, lo que aparentemente consigue/evita/crea/inicia con ella.

(Formule estas preguntas de la forma más neutra posible para evitar la redundancia en las respuestas.)

### 2.ª FASE

- Tomando como base las conclusiones a las que se haya llegado en la primera fase, y centrándose en los pasos b) a e), piensen en tres estrategias con las que se pueda cambiar la conducta del alumno.
- De entre estas estrategias, elijan alguna que satisfaga el objetivo que el alumno persigue; es decir, cojan una estrategia con la que el alumno consiga lo que pretende pero sin crear conflictos. (N. B.: Si se piensa que el objetivo principal del alumno es evitar el trabajo porque su rendimiento es bajo, consideren la posibilidad de que quizá lo que el alumno necesite sea aprender técnicas de estudio, recibir clases de apoyo, etc.)

Elijan una estrategia que requiera una intervención mínima y que se pueda aplicar de forma constante.

### 3.ª FASE

- Evalúen los resultados de la intervención una vez transcurrido el plazo que hubiesen fijado (aproximadamente 3 o 4 semanas); hagan las modificaciones que consideren oportunas atendiendo a la información nueva que se haya podido derivar de la evaluación.

3. La finalidad de este último tema de discusión es ayudar al equipo tutorial a determinar las posibles formas de trabajar con los padres de aquellos alumnos cuya conducta cause problemas.

Teniendo en cuenta lo dicho en el apartado Cuándo y cómo es importante conocer a la familia, analicen las similitudes y las diferencias existentes en la forma de implicación paterna de los tres casos expuestos.

Elijan tres alumnos de su centro y analicen las similitudes y diferencias que puedan existir en el estilo de trabajo que sería más eficaz con sus respectivos padres.

Adopción de una perspectiva a más largo plazo	148
La práctica de la acción tutorial	149
Facilitar a los alumnos la comprensión de la escuela - actividades centradas en las normas	153
1. Las normas en las organizaciones	155
2. Las normas en la escuela	157
3. Las normas informales del aula	160
Influencia de la dirección tutorial	167
1. La finalidad del sistema tutorial	167
2. La proyección del sistema tutorial	169
3. Los roles en el sistema tutorial	170
4. La evolución del sistema tutorial	172
Resumen	173
Sugerencias para la discusión y la investigación	173

### Contenidos

En este último capítulo se estudian algunos de los aspectos a largo plazo del funcionamiento tutorial de un centro en materia de disciplina, y más concretamente en lo referente al currículo tutorial y al funcionamiento de los equipos tutoriales.

En cuanto al currículo tutorial, vamos a estudiar las posibilidades de ado-

tar un enfoque preventivo de la disciplina escolar. Previamente, haremos una introducción donde se intenta clarificar lo que es un currículo de este tipo, lo que se pretende enseñar con él (habilidades sociales personales y técnicas necesarias para conseguir un buen rendimiento académico) y los diversos ámbitos donde se pueden desarrollar tales enseñanzas (clases de las distintas asignaturas, tutorías, sesiones impartidas por especialistas, etcétera). Se exponen, en concreto, algunas actividades que se podrían incluir en un programa tutorial,

Respecto al funcionamiento de los equipos tutoriales, se van a tratar diversas cuestiones referentes al sistema tutorial y a cómo opera. Se examinarán en concreto el papel del tutor, el funcionamiento de los equipos de tutores y la comunicación entre los sistemas tutoriales. Como conclusión se discuten brevemente los temas a largo plazo de formación y evaluación del profesorado.

### Adopción de una perspectiva a más largo plazo

Hasta este momento, en lo que se refiere a la relación entre la acción tutorial y la disciplina escolar hemos adoptado una perspectiva a medio plazo. Se ha analizado la situación existente en muchos colegios, donde todo lo relativo a los problemas de disciplina se deja en manos del equipo tutorial. El enfoque general que se ha dado a los capítulos 2, 3 y 4 ha sido el de examinar los patrones de indisciplina hacia los diversos factores que allí operan sin centrarla exclusivamente en el alumno.

Al adoptar esta perspectiva hemos intentado analizar el hecho de que los problemas de disciplina se dejen siempre en manos del equipo tutorial, pero creemos que con esta situación, basada en cuestionables procesos subyacentes, a la larga lo único que se consigue es desaprovechar las habilidades de estos profesionales.

En este capítulo, por tanto, abordamos algunas cuestiones que no se han tratado en detalle en los capítulos anteriores pero que estarán presentes en la relación a largo plazo entre la acción tutorial y la disciplina. Lo que pretendemos ahora es dejar de lado esta situación en que se ha distorsionado la auténtica responsabilidad del equipo tutorial, y plantear una pregunta crucial: ¿cuál es el papel que tiene que desempeñar el sistema tutorial en relación con la disciplina escolar (sin perder de vista la opinión que expresamos en el capítulo 1 en el sentido de que la indisciplina escolar nunca desaparecerá por completo)?

Para nosotros la actuación tutorial a largo plazo se divide en dos partes relacionadas entre sí: el currículo tutorial y la dirección tutorial. En relación con el primero, pensamos que en la oferta global que la escuela hace a los alumnos de aprendizaje de habilidades personales y sociales hay que prestar atención al tema de las normas y las responsabilidades dentro de una organización. La segunda vertiente de la actuación tutorial suscita temas similares dirigidos al profesorado y, más concretamente, los roles, las responsabilidades y la comunicación.

Tenemos que explicar por qué hemos pasado del medio al largo plazo y hemos omitido por completo el corto. En primer lugar, pensamos que las recetas que se puedan ofrecer en un libro no van a influir mucho sobre las respuestas a corto plazo que se den a la indisciplina, pues las respuestas inmediatas que se suelen utilizar ya son lo suficientemente eficaces. En segundo lugar, como afirmábamos en el capítulo 3 al hablar del aula, la pregunta a corto plazo «¿Qué hago con X?» puede desviar nuestra atención de los factores concretos que han ocasionado ese problema X. Por tanto, al prescindir de la consideración detallada del corto plazo, estamos expresando nuestra convicción de que el sistema tutorial difícilmente podrá aportar algo positivo dando respuestas a corto plazo condicionadas por las demandas que se generen en un momento dado, sino que deberá hacerlo con una reflexión a largo plazo sobre los procesos personales y sociales que se dan en el funcionamiento de un centro.

### La práctica de la acción tutorial

Los casos individuales de conducta conflictiva requerirán, inevitablemente, respuestas por parte de los profesores. Las respuestas descritas en el capítulo 4 (La perspectiva global del individuo) son diagnósticas, creativas, y más constructivas y eficaces que los métodos reactivos de resolución de crisis que con tanta frecuencia se aplican a los individuos cuya conducta tiene consecuencias negativas. Son, no obstante, respuestas que se dan a individuos concretos y, como tales, son respuestas que, por su propia naturaleza, vienen impuestas por las circunstancias. Igualmente, los capítulos 2 y 3, relativos a las perspectivas globales del centro y del aula, describen estrategias del equipo tutorial que, lejos de ser constructivas, se limitan a responder a los patrones de conflictividad. La acción que el equipo tutorial desarrolle a través de su plan de acción tendrá ahora una función preventiva.

Con la palabra «currículo» nos referimos a las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos. Nosotros sostenemos la teoría de que el currículo de un centro, en este sentido amplio que apuntamos, sólo será coherente y eficaz en la consecución de sus objetivos si es reflejo de la política curricular global de la escuela. Esto contrasta con otros enfoques más fragmentarios de la planificación del currículo caracterizados por tener áreas de conocimientos totalmente aisladas entre sí, lo que origina a su vez programas cerrados que no tienen ninguna conexión con otras facetas de las experiencias de aprendizaje del alumno. Las directrices curriculares de la escuela se deberían, por tanto, diseñar a partir de una identificación de sus objetivos, y supondrían una especificación de los aspectos del currículo previos a los esquemas de trabajo de cada departamento. También deberían ser consultadas con todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, administración, padres y alumnos) para asegurarse así de que son acertadas y que van a recibir el apoyo de toda la comunidad educativa.

En contraste con la amplitud de esta perspectiva, el riesgo que corre el equipo encargado de la acción tutorial es el de devaluarla creando programas tutoriales que se hayan de llevar a cabo sólo durante las horas de tutorías, lo que puede hacer que se los llegue a considerar como simples pasatiempos que han sido disfrazados con el título de currículo tutorial.

Dado que el objetivo general de la acción tutorial es ayudar a los alumnos a sacar el mayor provecho posible de su experiencia escolar, el currículo tutorial es uno de sus principales aspectos. Se centra en el individuo y en lo que aprende sobre sí mismo como alumno dentro de la organización de la escuela, como educando, como miembro de una comunidad más amplia y como futuro ciudadano. Esta amplia descripción la ha conceptualizado WATKINS (1985) de forma temática haciendo hincapié en el desarrollo de diversos aspectos del yo, como

- el yo corporal
- el yo sexual
- el yo vocacional
- el yo moral y político
- el yo como educando
- el yo como miembro de una organización  
(Basado en WALL, 1974, y HAMBLIN, 1978, 1981)

Estos temas se podrían utilizar para organizar los contenidos de la oferta que hace el currículo tutorial para impulsar el desarrollo personal y social de los alumnos y para optimizar su actuación como personas en proceso de formación. La consecución de este objetivo tendría gran influencia sobre la conducta de los alumnos en la escuela. Indudablemente, algunos seguirían rechazándola, pero probablemente en menor número que ahora (y la respuesta que muchos de ellos darían a las reformas curriculares serviría para que en las escuelas secundarias la motivación de los alumnos aumentase, y para que aumentase también el valor que dan a su formación).

La planificación curricular requiere un cuidadoso análisis de cuándo y cómo se van a ofrecer las experiencias de aprendizaje. Son varios los ámbitos disponibles:

- los programas tutoriales
- sesiones de orientación realizadas por especialistas
- las clases de las distintas asignaturas
- las actividades extraescolares
- la experiencia residencial
- la experiencia laboral
- aspectos paracurriculares del aula y el centro
- vínculos con la comunidad

Cada uno de estos ámbitos tendrá características concretas que le son intrínsecas y que los hacen más apropiados que otros para un aspecto determinado de un tema del currículo tutorial. También habrá que tomar en consideración cuáles son los equipos docentes más apropiados, qué estilos de enseñanza son más adecuados para cada aspecto de los temas y en qué casos es conveniente conocer personalmente al alumno como individuo y como miembro del grupo. Teniendo en mente la noción de currículo espiral, también se puede trabajar sobre la secuencia de introducción de un tema concreto y sobre la forma de establecer su revisión periódica. Todas estas cuestiones están interrelacionadas y será necesario analizarlas para poder tomar decisiones de forma planificada y coordinada. Esto es algo que habrá que hacer, indudablemente, trabajando en un equipo interdisciplinar.

Por ejemplo, una planificación de este tipo podría llevarnos al tratamiento del tema del yo sexual mediante:

- clases de determinadas asignaturas, como la biología, y otras informaciones relativas a la estructura física y las funciones del sistema reproductor;
- otras asignaturas, como literatura, arte y teatro, historia, geografía, política, sociología, economía, etc., e información sobre distintas teorías relativas a la sexualidad, la identidad sexual, los roles y la conducta sexual, dentro de contextos históricos, geográficos, políticos y sociales concretos;
- sesiones de orientación dirigidas por especialistas, como por ejemplo sobre educación sanitaria, e información sobre aquellos aspectos de la conducta sexual y la sexualidad relacionados con los roles y los estereotipos sexuales y con aspectos relacionados de la salud física y psicológica;
- programas tutoriales, con información sobre los aspectos relacionales de la conducta sexual, la identidad sexual y las formas de contrarrestar los roles basados en los estereotipos;
- aspectos paracurriculares del aula y el centro, viendo la influencia positiva o negativa que sobre la flexibilidad de los roles pueden tener, entre otros, los siguientes factores: la diferencia en el trato de alumnos y alumnas por parte de los profesores en el aula y en el colegio; la cantidad y la calidad del contacto verbal con unos y otras; la ausencia de estereotipos sexuales en los libros que se utilizan o, si los contienen, el juicio crítico que de ellos se haga; la actitud del profesor hacia los incidentes de acoso sexual entre alumnos de distinto sexo y entre profesores; la igualdad en las expectativas académicas del profesor respecto a los alumnos de uno y otro sexo; el fomento de una actitud positiva en los alumnos y las alumnas hacia materias que tradicionalmente se han considerado como más propias de un sexo que del otro.

Todas las experiencias de aprendizaje de este ejemplo concreto, que se han realizado en distintos contextos, estarían relacionadas entre sí, de tal manera que ningún aspecto de ellas quedase aislado inadvertidamente o bien que le

diese un énfasis excesivo o, por el contrario, fuese tratado de forma demasiado simplista.

A estas alturas el lector se puede estar preguntando qué relación tiene este ejemplo concreto con el tema principal de la disciplina escolar. En sentido general, se puede demostrar que la conceptualización del currículo tutorial en aspectos interrelacionados del yo implica una conexión entre el desarrollo personal y social y el éxito escolar, y en este sentido la relación existente entre ambos extremos es evidente. Además, sugerimos que el aspecto sexual del yo (y el yo físico o corporal relacionado con éste) normalmente tiene más importancia para los alumnos de enseñanza secundaria que para los de niveles inferiores, y se ha demostrado que los estereotipos sobre el rol sexual pueden tener una gran influencia sobre las imágenes que los alumnos tienen de sí mismos como educandos, sobre sus relaciones, su autoimagen, su rendimiento y sobre cómo los tratan los profesores en el aula. La comprensión de estos temas y los métodos que se apliquen son, por tanto, cuestiones de gran importancia y pueden ser muy útiles para contrarrestar algunos de los patrones de conflictividad relacionados con el sexo (analizados en el capítulo 1).

Una vez considerada la potencial amplitud del currículo tutorial en lo que se refiere a sus posibles contenidos y ámbitos de desarrollo, pasamos ahora a tratar el ámbito que es más relevante para el equipo tutorial en general y para el tutor de grupo en particular, el programa tutorial. Asumimos aquí que el programa tutorial constituye un ámbito donde desarrollar el currículo tutorial. Tiene ventajas concretas para determinados aspectos de aquellos temas donde el especial conocimiento que el tutor tiene del alumno y su relación con él puede ser más importante. Por ejemplo, cuando el objetivo es aumentar el autoconocimiento y las habilidades interpersonales, al alumno le puede ser útil indagar en los procesos sociales y familiares de forma acumulativa y continua, y en un medio de aprendizaje que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo y que constituya un escenario adecuado para reflexionar sobre uno mismo y para la exploración personal. El tutor del grupo está en una situación inmejorable para facilitar este ambiente y este aspecto del aprendizaje. Los profesores del resto de las asignaturas pueden fomentar un proceso similar, utilizando historias ficticias o reales, analogías, paralelismos, experiencias personales, ejemplos relevantes e ilustraciones. Aun así, las oportunidades que se presentan en la clase de una asignatura no siempre ofrecen tantas posibilidades de autorreflexión y crecimiento personal como las actividades que se realicen con el tutor.

En cuanto a los métodos, el aprendizaje basado en actividades no es, ciertamente, y nunca lo fue, prerrogativa de los tutores ni del programa tutorial. No obstante, parece claro que estos métodos son particularmente aplicables y relevantes al contenido del programa tutorial (WATKINS, 1981), mientras que en otras áreas del currículo la metodología empleada puede ir más encaminada a conectar el contenido de la asignatura con el proceso de aprendizaje.

En nuestra escuela modelo, las actividades del programa tutorial habría que decidir las como parte del enfoque global que utiliza la escuela para planificar el currículo, del cual forma parte el currículo tutorial. No obstante, para lo que nos interesa en este libro, somos conscientes de que en muchos centros esta planificación dejará el tema de la disciplina para las sesiones de tutoría. Por lo tanto, vamos a dar en las páginas siguientes algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar dentro del programa tutorial. Asumimos que el lector que desee aplicarlas en el marco escolar las someterá a una evaluación crítica, corrigiéndolas para adaptarlas al contexto concreto en que se van a utilizar. Somos escépticos respecto al valor que pueden tener las actividades que se realicen sin someterlas a este proceso de evaluación, y por tanto alentamos a los profesores a que eviten caer en la tentación de hacerlo así.

Son muchas las posibles áreas de contenidos para las actividades del programa tutorial que podrían contribuir a mejorar la disciplina escolar. Podríamos hacer una primera división bajo los enunciados de «El yo como educando» y «El yo como miembro de la organización», y luego esta división se podría ampliar utilizando la lista que damos a continuación para diseñar actividades interrelacionadas que ayuden al alumno a explorar, por ejemplo:

- el yo como educando
- las actitudes hacia el aprendizaje
- las técnicas de estudio más eficaces
- la relación con los otros alumnos en las situaciones de aprendizaje
- los estilos y las expectativas del profesor
- las expectativas de los padres respecto al aprendizaje y a la escuela
- el yo en relación con la escuela como organización
- las normas del centro

Una característica significativa de la vida escolar a la que se le ha dado poca importancia en los programas tutoriales en un sentido constructivo es el de las normas del centro. Frecuentemente, en la escuela la indisciplina consiste en una infracción de normas formales o informales. Esto se ve apoyado por la recurrencia con que aparecen mencionadas en los informes sobre incidentes conflictivos (TATTUM, 1985). En consecuencia, merece la pena considerar cuidadosamente cómo pueden analizar los alumnos, dentro del programa tutorial, las normas escolares tanto en un nivel formal (las normas escritas) como en un nivel informal (las no escritas).

#### **Facilitar a los alumnos la comprensión de la escuela: actividades centradas en las normas**

La mayoría de las escuelas tienen un conjunto de reglas que están escritas. Unas se enuncian en términos generales, mientras que otras son muy específicas

respecto a conductas concretas. En ambos casos, el profesorado observa escrupulosamente el cumplimiento de estas reglas, y normalmente su infracción se considera como un acto de indisciplina.

Estas reglas escritas son las que hemos denominado formales, en contraste con las normas informales (no escritas). Normas informales son las que cada profesor desarrolla, de la manera que cree más eficaz en el contexto de una escuela concreta, para controlar el marco donde se desarrolla el aprendizaje de los alumnos. En la mayoría de los centros hay un cierto grado de acuerdo entre los profesores respecto a cómo se han de interpretar y aplicar las normas formales (aunque, indudablemente, este nivel de acuerdo varía de escuela a escuela). Por otra parte, las reglas informales de cada profesor pueden dar la impresión de que son muy diferentes de una persona a otra, y esta variedad se puede dar incluso dentro del mismo departamento, y no digamos dentro de la misma escuela. Estas normas informales raramente están escritas, y los casos de indisciplina que se producen en el aula suelen ser infracciones del sistema de normas informales del profesor. Ambos tipos de normas merecen ser objeto de atención por parte del programa tutorial.

Consideraremos, en primer lugar, las reglas formales. En la mayoría de los casos donde existen reglas escritas, éstas suelen ajustarse a una visión concreta del bienestar de la comunidad y de los objetivos de la organización. No obstante, las normas son una forma de imposición, y su cumplimiento voluntario por parte de los miembros de una comunidad dependerá de en qué medida se sientan inclinados a cooperar en su aplicación y en qué medida se puedan aplicar. Muchos profesores prefieren no trabajar en centros donde su función principal consiste en imponer y vigilar la observancia de las reglas. Esto nos obliga a considerar una vez más la manera de comprometer activamente a los alumnos.

Prácticamente todo el mundo estaría de acuerdo en que cuando se entiende el sentido que tiene una norma o una regla, y cuando se entiende la importancia que su aplicación tiene en un determinado contexto, es más fácil aceptarlas. Además, cuando una persona ha participado en su elaboración la apoyará de forma activa. Para que los alumnos comprendan, acepten y apoyen activamente las normas de un centro, el programa tutorial debe darles la oportunidad de analizar las razones que subyacen a las normas en un sentido general y, en particular, a las que se aplican en su centro. La escuela como organización deberá disponer de mecanismos con los que se demuestre a los alumnos que su actitud hacia las propuestas que hagan en relación con la modificación de las normas será favorable. Evidentemente, estos temas no se deben presentar como actividades fijas e invariables (dudamos que haya ningún tema en el currículo tutorial que pueda recibir un tratamiento de este tipo), sino que se pueden revisar en el momento más conveniente de la vida escolar de los alumnos. Damos a continuación algunos ejemplos de posibles actividades relacionadas con el tema de las normas escolares.

### Primera actividad: las normas en las organizaciones

*Tiempo.* Esta actividad se realizará en tres sesiones de tutoría, formando parte de una serie sobre Las normas en el colegio.

*Objetivo.* El objetivo de esta actividad es ayudar a los alumnos a examinar las normas que rigen en diversas instituciones como paso previo al análisis de las normas formales de su centro.

#### 1.ª SESION

- Desarrollo - El tutor explica a los alumnos el objetivo de la actividad.
- Se le encarga a los alumnos que investiguen las normas que hay en diversas instituciones.
  - Se le pide a cada alumno que entreviste a un pariente o a un amigo, haciéndoles una serie de preguntas (véase la encuesta de abajo) y tomando nota de sus respuestas. El tutor lee las preguntas a los alumnos asegurándose de que todos las entienden.
  - Todos los alumnos deberán traer a la siguiente sesión de tutoría los resultados de su encuesta para comentarlos con los demás alumnos.

#### *Encuesta sobre las normas en las organizaciones*

1. Cite una organización (empresa, compañía, club, etc.) a la que pertenezca o haya pertenecido alguna vez.
2. ¿Cuál es el tamaño de la organización y cuál es su finalidad?
3. ¿Hay alguna norma que deba observar como miembro de esa organización?
5. ¿A qué se refieren esas normas?
6. ¿Cómo sabe cuáles son esas normas?
7. ¿Qué ocurre si alguien infringe una norma?
8. ¿Cumplen estas normas todos los miembros de la organización?

#### 2.ª SESION

- Desarrollo - Los alumnos comentan por parejas los resultados de la encuesta.
- Se les pide que busquen similitudes y diferencias relativas a:
    - el tipo de organización (tamaño y objeto)
    - las normas propiamente dichas
    - el contenido de las normas

- cómo se comunican las normas a los miembros
- las consecuencias de la infracción de las normas
- Se unen las parejas en grupos de cuatro y se pide a los alumnos que comenten los resultados que tengan hasta el momento y que los comuniquen al resto de la clase.
- La principal función del tutor en la discusión en grupo y en el *feedback* de esta sesión será procurar que los alumnos no intenten llegar a un consenso, de tal manera que las similitudes y las diferencias sean lo suficientemente evidentes.

### 3.a SESION

*Desarrollo* - Se divide la clase en grupos de cuatro.

- Se le dice a los alumnos que tienen que discutir en sus grupos la siguiente pregunta y luego decirle a la clase las conclusiones a las que hayan llegado.
- ¿Qué relación tienen las similitudes y diferencias observadas en las distintas organizaciones (normas, contenido, comunicación, consecuencias de la infracción) con el estilo y la finalidad de cada una de estas organizaciones?

La función del profesor en esta discusión y en el *feedback* de ella será:

- ayudar a los alumnos a explorar y clarificar cualquiera de las relaciones que se puedan observar entre el estilo y los objetivos de las organizaciones y de sus normas;
- ayudarlos a enlazar sus conclusiones con la escuela considerada como una organización que se rige por normas, y ayudarlos a reflexionar sobre la organización y sus normas (esto servirá de preparación para otra sesión donde se trate el tema de cuáles son para los alumnos las normas que deberían existir en los colegios).

#### *Adaptación y uso de esta actividad*

Tal como ha quedado expuesta, esta actividad tiene un grado de complejidad que la haría más apropiada para alumnos de los últimos cursos de enseñanza secundaria. Plantea de forma comparativa una serie de cuestiones sobre las organizaciones, sus objetivos y sus normas y sobre la relación existente entre todos estos aspectos, lo que requiere un nivel complejo de análisis para alcanzar una comprensión más profunda. El tema de *Las normas en las organizaciones*, no obstante, incumbe a alumnos de todas las edades, siendo particularmente

apto para los de primero, que aún tienen que adaptarse a la escuela secundaria como organización para poder desempeñar bien su papel dentro de ella. Este tema, por tanto, podría resultar muy útil dentro de un programa de inducción. Pero para trabajar bien con los alumnos de primero habría que hacer algunas modificaciones en el contenido de esta actividad (aunque el formato que acabamos de proponer también sería útil).

El objetivo principal de este tema es enseñar que hay diferentes tipos de organizaciones que tienen distintos tipos de normas relacionadas con los objetivos y el estilo específico de cada una de ellas. Esto nos lleva a pensar en las normas que rigen en la escuela. Para que esta actividad resulte más accesible a los alumnos de primero, la encuesta se podría resumir dejando sólo las preguntas 1 a 4 de la primera sesión, y realizando los cambios oportunos en los objetivos de las discusiones de grupo de las sesiones restantes. Se mantendría, no obstante, la discusión posterior sobre *Las normas en la escuela*. Pero mientras que con los alumnos de los últimos cursos el objetivo de las siguientes sesiones sería darles la oportunidad de reflexionar sobre las normas que, según ellos, serían más útiles en un colegio (reflexiones que luego podrán utilizar los profesores), con los de primero el objetivo estaría más encaminado a aumentar sus habilidades dentro de la organización, ayudándolos a conocer los objetivos de las normas del centro, y a conseguir que se identifiquen con ellas.

#### **Segunda actividad. Las normas en la escuela: Las normas del colegio**

*Tiempo.* Esta actividad se realizará en cuatro sesiones de tutoría, formando parte de un programa de inducción sobre las normas de la escuela para alumnos de primero.

*Objetivo.* Con esta actividad se pretende que los alumnos exploren la finalidad que las normas tienen en la escuela y que analicen las de su propio centro.

### 1.ª SESION

- Desarrollo*
- El tutor explica a los alumnos el objetivo de la actividad.
  - Se pide a los alumnos que digan qué reglas sugerirían ellos para su escuela.
  - El tutor escribe las sugerencias en el retroproyector.
  - Por parejas, los alumnos piensan en las razones de las normas que se han sugerido y después comunican al grupo sus conclusiones.

## 2.<sup>a</sup> SESION

- Desarrollo* - De la lista de normas que se propusieron en la primera sesión, cada alumno elige individualmente las tres que para él son más importantes.
- En grupos pequeños, intentan llegar a un acuerdo sobre las tres más importantes, discutiendo el porqué de su elección.
  - En el feedback de toda la clase cada grupo explicará cuáles son para ellos los objetivos de las tres normas más importantes y las razones por las que eligieron ésas y rechazaron las otras.
  - El tutor modificará la lista original, añadiendo todas las que los alumnos califican ahora de más importantes. Cuando una norma se repita, se puede poner a su lado un contador.

## 3.<sup>a</sup> SESION

- Desarrollo* - El tutor presenta la lista modificada de la sesión anterior.
- Los alumnos recapitulan lo dicho sobre la finalidad de esas normas y las razones por las que las eligieron.
  - El tutor muestra a continuación las normas escritas del centro.
  - En grupos de cuatro, los alumnos analizan las aparentes similitudes y diferencias entre los dos grupos de normas, viendo si hay alguna coincidencia entre ellas en un nivel más profundo. Después compartirán sus conclusiones con el resto de la clase.
  - El tutor representa visualmente las conclusiones de los alumnos.

## 4.<sup>a</sup> SESION

- Desarrollo* - Con el esquema visual que el tutor realizó al final de la tercera sesión, se analizan las normas del centro para ver si hay alguna norma en concreto que no esté en la lista final de los alumnos, y viceversa.
- En grupos, los alumnos intentan determinar:
    - la finalidad de las nuevas normas que puedan haber aparecido;
    - las posibles razones por las que algunas de las normas de los alumnos no están representadas en la lista de normas del centro; finalmente, los grupos ponen en común sus ideas con el resto de la clase.

### *Adaptación y uso de esta actividad*

Esta actividad también podría ser un feedback muy útil para la organización. Por ejemplo, una vez que el equipo tutorial haya revisado esta serie de actividades se podría llevar a cabo una fructífera discusión sobre las conclusiones a que han llegado los distintos grupos en la última sesión. Una vez realizado este análisis, las conclusiones del equipo tutorial se podrían trasladar al equipo directivo del centro y también, a través de ellas, los miembros del equipo de primero podrían trasladar sus impresiones al consejo escolar.

Aunque esta actividad, en la forma que ha quedado expuesta, está claramente diseñada teniendo en mente a alumnos de primero, se podría utilizar, introduciendo algunas modificaciones, para ayudar a los alumnos de otros cursos de transición a analizar las diferencias que pueda haber entre las normas del centro y su aplicación. En algunos centros, un buen momento para realizarla sería cuando el alumno pasa de un nivel a otro superior, o cuando pasa al sixth formo

Ya hemos sugerido antes que en los últimos cursos esta actividad podría estar más orientada a recabar las opiniones del alumno, y se podría incluir en el programa tutorial como un elemento fijo, siempre que luego se tuvieran en cuenta los resultados. De esta forma se conseguiría transmitir a los alumnos la receptividad del centro y su disposición a cambiar las normas que fuesen redundantes o irrelevantes para los objetivos principales de la escuela.

En principio, las normas informales de la escuela requieren más atención que las formales debido a su complejidad, a su mayor número y a su naturaleza ubicua. Nosotros sólo vamos a tratar las reglas informales que se aplican en las aulas. Son precisamente estas normas no escritas que el profesor impone en el aula las que se infringen con mayor frecuencia, causando incidentes que se pueden considerar como faltas de disciplina y que frecuentemente derivan en falta de rendimiento y, a veces, en la catalogación de un alumno como conflictivo (HARGREAVES y otros, 1975). A los alumnos que son claramente conscientes de estos diferentes conjuntos de normas informales y que son capaces de ponerlas en práctica, les resultará más fácil desenvolverse en el aula y mejorar su rendimiento.

HARGREAVES y otros (1975) identificaron cinco grupos distintos de temas en las normas del aula, referidos a hablar, a levantarse, al tiempo y a las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno. Todos los profesores, según parece, tienen numerosas normas no escritas para dirigir las situaciones del aula dentro de estas áreas temáticas, y éste es un hecho de la vida del aula que, hasta cierto punto, es tan obvio que normalmente no se le ha prestado la debida atención. Nosotros pensamos que, si animamos a los alumnos a explorar las normas informales que utilizan los profesores y las diferencias que existen entre ellas, sabrán con mayor certeza lo que se espera de ellos y conseguirán reducir la ambigüedad que se pudiese crear.

La siguiente actividad tiene como objetivo aumentar la competencia del alumno en el aula, animándolo a descubrir activamente las normas informales que cada uno de sus profesores utiliza. En la forma en que lo exponemos, esta actividad está enfocada a alumnos de primero. La razón es que la mayoría de los alumnos de los centros de enseñanza primaria suelen tener un solo profesor para la mayoría de las asignaturas, aunque por diversas razones siempre habrá contactos de uno u otro tipo con otros adultos. No obstante, a las pocas semanas de entrar en una escuela secundaria, ese mismo alumno se tendrá que enfrentar a un dramático aumento en el número de profesores que le da clase cada día (en algunos centros este número se llega a multiplicar por siete). Por consiguiente, los alumnos de primero se ven ante la urgente necesidad de aprender las normas informales de cada uno de sus profesores y, dada la indudable variedad que existe en ellas y en la forma de aplicarlas, también tendrán que aprender a responder de la forma más apropiada y flexible, según pasan de una clase a otra, a las diferentes expectativas sobre su conducta en el aula. Al aprender desde el principio esta variedad, los alumnos de primero pueden empezar a sentir más confianza en sí mismos y en su capacidad para aprender en muy diversas situaciones. Por tanto, se puede disminuir de forma sistemática la probabilidad de fracaso debido a la indisciplina, algo que puede llevar a su vez a un rechazo y a una falta de identificación con la escuela.

### **Tercera actividad: descubrimiento de las distintas normas informales que cada profesor aplica en el aula**

*Tiempo.* Esta actividad tendría lugar en varias sesiones de tutoría durante el primer trimestre del primer curso de enseñanza secundaria.

*Objetivo.* El objetivo de esta actividad es ayudar a los alumnos a descubrir las normas informales que los profesores utilizan en las aulas, y conseguir así que su actuación en estas situaciones sea mejor.

#### 1.<sup>a</sup> SESION

*Desarrollo* - El tutor explica los objetivos de la actividad.

=El tutor explica las diferencias entre las normas formales del centro (es decir, las normas escritas) y las normas informales del aula (esto es, el conjunto de normas no escritas del profesor para dirigir el medio donde se va a producir el aprendizaje).

Se dan ejemplos de los tipos de normas que se suelen aplicar en el aula, como por ejemplo No hables cuando el profesor está explicando, y de otras normas menos comunes, más idiosincrásicas.

- Se le pide a los alumnos que piensen en el profesor que tuvieron

en el último curso de la escuela primaria y que le cuenten a un compañero todas las normas informales que recuerden de aquel profesor.

- Mientras los alumnos informan a toda la clase, el tutor los ayuda a apreciar las características que pueda haber en común y las particularidades de los diferentes profesores cuyas normas comenten.

#### 2.<sup>a</sup> SESION

*Desarrollo* - Al principio de la sesión el tutor ayuda al grupo a recordar las ideas de la primera sesión referidas a:

a) las normas informales del aula;

b) las distintas normas del aula (desde las más comunes hasta las más idiosincrásicas) que se pueden encontrar.

- Por grupos, los alumnos analizan cómo se han dado cuenta en el pasado de cuáles eran las normas informales del profesor.
  - En el feedback, el profesor ayuda a resumir las distintas formas posibles de detectar las normas informales:
    - fijándose en lo que el profesor dice o hace en relación con lo que ocurre en el aula,
    - observando las causas y las consecuencias que pueden tener las acciones concretas que se produzcan en el aula,
    - infiriendo las normas a partir de la conducta (verbal y no verbal) del profesor.

#### 3.<sup>a</sup> SESION

*Desarrollo* - Tras recapitular lo dicho en la sesión anterior sobre la forma de detectar las normas, el tutor presenta a un profesor cuyas normas de clase se van a analizar. Puede ser el propio tutor o cualquier otro profesor que pase mucho tiempo con los alumnos de primero.

- Por parejas, los alumnos trabajan las siguientes preguntas referidas a las normas informales del profesor que se haya elegido (N.B.: Estas preguntas son sólo un estímulo para la reflexión y la discusión, y no son en modo alguno una lista exhaustiva.)



## NORMAS INFORMALES DEL PROFESOR

### Material

*¿Qué material quiere este profesor que lleves a clase?*

Señala aquellas cosas que el profesor quiere que lleves a clase y añade cualquier otra que no esté en la lista.

Lápiz.  
Regla.  
Goma de borrar.  
Cuaderno para borrador.  
Cuaderno para limpio.  
Libro de texto.  
Lápices de colores.  
Tippex.  
¿Pluma, rotulador o bolígrafo?  
Otro material. ..

Comenta lo que has puesto y di cómo te enteraste de lo que este profesor esperaba respecto al material que tenías que llevar a clase.

### Presentación de los trabajos

*¿Qué presentación espera el profesor cuando le entregas tus trabajos?*

Señala lo que el profesor espera y añade cualquier otra cosa que no esté en la lista.

Que dejes un margen.  
Que subrayes el título.  
Que esté escrito a bolígrafo.  
Que esté escrito a lápiz.  
Que no haya tachaduras.  
Que tenga una extensión determinada.  
Otras cosas ...

Comenta lo que has puesto y di cómo te enteraste de lo que este profesor esperaba respecto a la presentación de tus trabajos.

### Pedir ayuda

*¿Cómo quiere el profesor que le pidas ayuda cuando la necesitas?*

Señala lo que el profesor quiere y añade cualquier otra cosa que no esté en la lista.

Que levantes la mano.  
Que vayas a preguntarle.  
Que esperes hasta que esté libre.  
Que le preguntes a un compañero.  
Que pases a otra cosa que puedas hacer tú sólo.  
Otras cosas ...

Comenta lo que has puesto y di cómo te enteraste de cómo quería este profesor que le pidieses ayuda.

### Deberes

*¿Qué espera este profesor de tus deberes? ¿Con qué frecuencia te manda trabajo para casa y cuándo tienes que entregarlo?*

Señala lo que el profesor quiere y añade cualquier otra cosa que no esté en la lista.

Manda deberes	a) en todas las lecciones b) sólo en algunas c) nunca d) una vez por semana e) otros ...
Hay que entregarlos	a) al día siguiente b) en la clase siguiente c) en el plazo que él fija d) cuando tú quieras e) otros ...

Comenta lo que has puesto y di cómo te enteraste de lo que el profesor esperaba de ti respecto a los deberes.

**Hablar**

*¿Qué espera este profesor de los alumnos respecto a hablar en clase?*

Señala lo que el profesor quiere y añade cualquier otra cosa que no esté en la lista.

Se puede hablar en cualquier momento siempre que sea sobre el trabajo.

Sólo se puede hablar cuando estamos trabajando en grupo.

Cuando quieres conseguir ideas de otros alumnos.

De vez en cuando.

Otros momentos en los que está permitido hablar ...

Otros momentos en los que no está permitido hablar ...

Comenta lo que has puesto y di cómo te enteraste de lo que el profesor esperaba de ti respecto a los deberes.

- Si se estaba trabajando por parejas, ahora se forman grupos de cuatro para que los alumnos comenten entre sí las respuestas que han dado; después se hace una puesta en común con toda la clase.
- El tutor va anotando en el retroproyector las respuestas que los alumnos han dado a las anteriores preguntas, y señala cualquier diferencia o similitud que pueda haber entre ellas. Hace lo mismo con la forma de descubrir las normas informales del profesor.

**4.<sup>a</sup> SESION**

*Desarrollo* - Si es posible, en esta sesión deberían estar presentes el profesor cuyas normas se han analizado y el tutor.

- La misión del tutor en esta sesión es ayudar a los alumnos, utilizando otra vez el retroproyector, a revisar las opiniones que expusieron en la sesión anterior sobre las normas informales del profesor y sobre las estrategias que utilizaron para identificarlas. Se puede añadir cualquier nueva idea que se les haya ocurrido a los alumnos desde la sesión anterior. La colaboración del profesor se centrará en comentar desde su propia perspectiva las normas informales que utiliza y en resolver cualquier duda que pueda haber al respecto. Tutor y profesor ayudan a los alumnos a elaborar sus estrategias de detección y sus ideas.

**SESIONES 5.<sup>a</sup> Y 6.<sup>a</sup>**

*Desarrollo* - Los alumnos repetirán los ejercicios de la sesión 3, pero esta vez sobre otros profesores. Se puede asignar un profesor a cada grupo o bien pueden trabajar todos sobre el mismo. El objetivo no varía: identificar las normas informales de distintos profesores y elaborar estrategias para detectarlas.

- En el feedback del ejercicio, el tutor ayuda a los alumnos a desarrollar sus ideas sobre identificación y detección y señala las diferencias que existen entre los distintos profesores.

*Adaptación y uso de esta actividad*

Este es un tipo de actividad cuya realización puede resultar conveniente en distintos momentos de la vida escolar de un alumno, introduciendo progresivamente ideas más complejas sobre las normas informales que rigen la vida del aula. Los cinco temas que propone Hargreaves referidos a las normas sobre hablar en clase, levantarse, el tiempo y las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, son útiles en sí mismos, sin necesidad de mayor elaboración, para estructurar estos ejercicios. Se puede introducir desde el primer momento para centrarse en aspectos concretos de las normas informales e ir poco a poco adentrándose más en este tema. Además, Hargreaves establece varias fases (inicio, asignación inicial de tareas, cambio de tareas, terminación de tareas, recoger y salir) en el desarrollo de una clase, cada una de las cuales tiene combinaciones de normas distintas, que pueden servir para estructurar una investigación más detallada. Esta actividad es particularmente apropiada para las fases de transición en que un alumno tiene que conocer a grupos distintos de profesores, por ejemplo cuando coge una opción nueva, cuando pasa al sixth form, o cuando entra en primero. No obstante, pensamos que esta actividad se puede aplicar más a menudo si se ve la necesidad de que los alumnos reflexionen sobre el funcionamiento de las clases y puedan así disponer de más recursos para participar en esos contextos, por lo que recomendamos que se realice regularmente.

Esta actividad también permite a los profesores conseguir datos que les pueden resultar interesantes sobre la percepción que tienen los alumnos de las normas informales de la clase y de cómo se les transmiten. Esto les puede ser de utilidad para reconsiderar la aplicación que hacen de sus normas informales (o las que sus alumnos piensan que están aplicando), cuál es la razón de ser de estas normas, o si son éstas en realidad las normas que quieren aplicar. También tienen la posibilidad de considerar si esas normas son las más apropiadas para los objetivos que persiguen dentro del aula. Por ejemplo, un profesor se puede encontrar con que sus alumnos han detectado una norma referida

a hablar en clase que, desde la perspectiva del profesor, reduce la cantidad y/o el estilo de las conversaciones que se necesita en esa clase concreta para que los alumnos procesen, asimilen y aprendan la información eficazmente. Los profesores podrían utilizar estas actividades sobre las normas informales como una especie de encuesta para revisar y mejorar el proceso de aprendizaje que se da en sus clases. De esta forma, los profesores pueden empezar a plantearse cómo están transmitiendo a sus alumnos las normas informales y en qué medida tienen que ser más explícitos al respecto. No se trata de un «simple» ejercicio encaminado a conseguir una falsa idea de consenso entre los profesores sobre aspectos tan importantes de la vida del aula; se trataría, por el contrario, de una valiosa oportunidad para considerar y reflexionar sobre cómo cada profesor, apoyado por sus compañeros, podría llegar a saber más sobre sí mismo y sobre la experiencia de aprendizaje de sus alumnos.

Vamos a poner fin aquí a las sugerencias sobre actividades. Tomando como ejemplo el aparentemente poco atractivo tema de las normas de la escuela, esperamos haber mostrado que se pueden realizar actividades tutoriales para analizar de una forma activa los aspectos más importantes de la vida escolar. También pretendemos sugerir que los resultados de los programas tutoriales no deben limitarse al aprendizaje del alumno, sino que los profesores también aprenderán de ellos y, a veces, podrán hacer que se cambie algún aspecto de la organización.

Los programas tutoriales que funcionan dentro de un currículo tutorial bien planificado en un sistema escolar receptivo pueden generar información muy valiosa. Sin embargo, como un ingrediente aislado de un marco rígido, pueden degenerar en un intento de moralización, algo que es ineficaz y que puede hacer que los alumnos nunca lleguen a identificarse con la escuela.

De aquí se deduce que el equipo tutorial, quizá como consecuencia del trabajo que los tutores realicen sobre estos temas, tendrá que analizar características más amplias de la capacidad de respuesta del centro. Esto forma parte de la competencia que tiene el equipo sobre numerosas características del ideario de la escuela y sobre las consecuencias que pueden tener para el aprendizaje del alumno (aunque quizá no sea responsabilidad exclusiva del equipo tutorial). Hay dos temas que influyen de forma crucial sobre los patrones de disciplina y a los que el equipo tutorial debe prestar atención en su contribución a largo plazo: el fomento del autocontrol en los alumnos y de su participación en los procesos de toma de decisiones del centro.

Para que no dé la impresión de que lo que pretendemos con estas sugerencias es dejar al equipo tutorial la responsabilidad de poner orden en los asuntos de los demás, vamos a analizar ahora sus propias actividades, otra área ésta que también tiene que ver con su contribución a largo plazo.

## Influencia de la dirección tutorial

Probablemente, la influencia del sistema tutorial de un centro es una compleja combinación de procesos interpersonales, principalmente entre tutores y alumnos. En este sentido, se parece a las escuelas en general y a las aulas en particular. Y también se parece en que los efectos que genera pueden ser de distinto tipo, unos positivos y otros negativos.

Una de las tareas más importantes de la dirección del sistema tutorial es la de poner en práctica su ideario de forma constructiva y creativa. Esto implicará prestar atención a la forma de transmitirlo, a cómo se percibe y a cómo se usa, y tomar además en consideración los roles de los profesores que tienen una responsabilidad tutorial de uno u otro tipo.

En este apartado vamos a reseñar algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta para que el tratamiento de la disciplina por parte del sistema tutorial sea lo más creativo posible. Por supuesto, no se van a tratar todos los aspectos; dado el enfoque de este libro, analizaremos los siguientes:

1. La finalidad del sistema tutorial.
2. La proyección del sistema tutorial.
3. Los roles en el sistema tutorial.
4. La evolución del sistema tutorial.

### *1. La finalidad del sistema tutorial*

Quizá sea ocioso decir que el objetivo final del sistema tutorial no es el de solucionar los problemas de disciplina. Sin embargo, es muy frecuente encontrarse con esta visión distorsionada de su función tanto dentro de las escuelas como en personas ajenas a ella: padres, algunas autoridades educativas y algún sociólogo de la educación.

Por suerte, cada día se acepta más que esta práctica no es eficaz. Como señaló PIK (1981), «los equipos tutoriales menos eficaces que he encontrado son los formados por profesores cuya única misión consistía en hacerse cargo de los problemas de disciplina, es decir, en castigar a los "alborotadores" que les enviaban los demás profesores».

Ahora que se está dejando de lado este tipo de práctica, y cuando a veces los profesionales parecen preguntarse: «¿Y qué hacemos si dejamos de ocuparnos de los alumnos problemáticos?», es el mejor momento para plantearse cuál es la finalidad de la acción tutorial.

La actuación tutorial más eficaz está claramente relacionada con las metas principales de la escuela: el desarrollo intelectual y social de los jóvenes. En este sentido, el trabajo tutorial no se dirige hacia una minoría de alumnos:

la dimensión social y personal de sacar el máximo posible de la escuela afecta a todos los alumnos, y lo que hace al respecto el sistema tutorial viene marcado por un doble objetivo: estimular, apoyar y guiar la formación de los alumnos dentro y fuera del colegio, y conseguir que el profesorado y el propio sistema escolar sean más receptivos. De esta forma, la acción tutorial hace que los encargados de llevarla a cabo se especialicen en comprender la experiencia que el alumno tiene de la escuela, pudiendo así cambiar aquello que sea necesario para que tal experiencia sea más productiva, y por lo tanto su funcionamiento no depende de comprender la experiencia que el profesor tiene de la escuela. De aquí se deduce que, cuando un sistema de acción tutorial funciona bien, muchas de las divisiones que suelen hacerse quedan en entredicho. Los miembros del equipo tutorial no tienen la exclusiva de velar por el alumno (aunque así pudiese deducirse de su nombre), y tampoco es realista ver a los demás (sean quienes sean) como los encargados de controlar a los alumnos. El reto al que se enfrenta el sistema tutorial, y que es también el reto de cualquier otro estamento de la escuela, es el de integrar de forma creativa el cuidado y el control de los alumnos para que éstos puedan así desarrollarse. De igual modo, la división entre «problemas tutoriales» (a resolver por el coordinador de curso) y «problemas de disciplina» (a resolver por el jefe de departamento) es confusa e impracticable. Muchos de los casos en que se distinguen por un lado los temas tutoriales y por otro los académicos responden también a divisiones falsas que no existen en un sistema escolar eficaz.

No obstante, afirmar que una acción tutorial eficaz es la que funciona de forma integrada no significa que las divisiones a las que venimos aludiendo se deban a la existencia de puestos de especial responsabilidad. Por el contrario, las formas de organización actuales de la escuela secundaria tienen tal potencial de fragmentación que hay determinados puestos cuya existencia es comprensiblemente necesaria para poder tener una perspectiva integral de la experiencia del alumno. En los sistemas escolares eficaces, el hecho de que haya roles especializados (como, por ejemplo, la existencia de los coordinadores de curso) no conduce necesariamente a una segregación de éstos.

Si aceptamos que los objetivos principales del sistema tutorial son:

- a) servir de punto de contacto personal entre los alumnos y sus padres;
- b) ofrecer apoyo y orientación para el rendimiento y el desarrollo del alumno (incluyendo el desarrollo personal y social);
- c) seguir el progreso y la actuación del alumno a lo largo de todo el proceso escolar;
- d) dar información a los profesores para que adapten sus métodos de enseñanza, y potenciar la receptividad del sistema escolar,

tenemos que reconocer que uno de los temas que ocupen su atención será la conducta negativa (tanto por parte del alumno como por parte del centro), pero

ello no significa que el sistema tutorial tenga que ocuparse de estos temas más que cualquier otro estamento del conjunto del sistema escolar. Desde esta perspectiva, queda claro que la «fijación de la disciplina» de algunos sistemas tutoriales no es sino una distorsión de su auténtica función y, por otra parte, que hay ciertos aspectos a los que quizá no se les esté prestando la debida atención.

### *La proyección del sistema tutorial*

Los objetivos que tiene el sistema tutorial de un centro no es algo evidente o a lo que se pueda llegar mediante análisis. Por el contrario, son unos objetivos que surgen en la comunicación diaria, tanto en la formal como en la informal. Por esta razón, es importante que no se descuide la forma de proyectar al exterior la actividad tutorial.

Si el sistema tutorial se manifiesta coherentemente a alumnos, padres, profesores, etcétera, en los términos anteriormente expuestos, se estará comunicando al mismo tiempo un enfoque creativo de la disciplina escolar. Si, por otra parte, los alumnos perciben a los coordinadores de curso como «verdugos», si los padres tienen la sensación de que el equipo tutorial sólo los llama cuando hay problemas, y si los profesores llegan al convencimiento de que siempre habrá alguien que se ocupe de los problemas del aula, el equipo tutorial no tardará en encontrarse una larga cola de «problemas de disciplina» ante su puerta.

Un aspecto al que se le debe prestar continua atención es comunicar una visión positiva e integrada de la disciplina dentro de la acción tutorial. Hay fuerzas reales que impiden que se dé esta sensación de integración, y el peligro de que el sistema adquiera un estilo de funcionamiento distorsionado está constantemente presente en un medio tan complicado como el de la escuela secundaria. Es muy fácil que la inmediatez de los «problemas» y las exigencias de acción que generan resten tiempo a las tareas a largo plazo y a las prioridades del sistema tutorial, con lo que se puede volver a un estilo de afrontamiento a corto plazo de las crisis impuesto por las circunstancias que se vayan produciendo en cada momento.

Por consiguiente, los que deseen dar una imagen más positiva de la acción tutorial tendrán que aprender a hacer caso omiso de los intentos de descargar sobre ellos la responsabilidad de ocuparse de los episodios de crisis de menor entidad, y tendrán que aprender a decirle a un compañero, de la forma más asertiva posible, que no pueden atender su petición. Lo más fácil es lanzarse a la acción como si lo que nos acaban de pedir tuviese la máxima prioridad. Está claro que a veces a los profesores no les agrada que el sistema tutorial no responda de la forma que ellos quieren, y en estos casos el tutor tendrá que resistir las presiones que reciba de sus compañeros en el sentido de individualizar el «problema» y, por consiguiente, hacerse cargo de él.

Lo que acabamos de comentar se refiere a la comunicación diaria informal

entre el profesorado, pero también hay que cuidar la imagen que se da del sistema tutorial a través de otras facetas más formales de la comunicación. Hay una serie de documentos escritos que pueden dar una determinada imagen del sistema tutorial, como, por ejemplo, los folletos y las guías escolares, el análisis del profesorado y las descripciones de roles, los anuncios de puestos y los avisos de actividades. Esperamos que los centros no tarden mucho en entender las implicaciones negativas que puede tener para el coordinador de un curso presentarlo como la persona «responsable de la disciplina y el bienestar de doscientos alumnos».

### 3. *Los roles en el sistema tutorial*

Sí se han clarificado los objetivos y la imagen que se da de ellos es más o menos correcta, ya disponemos de los ingredientes necesarios para una de las principales características de la dirección tutorial, la de asegurarse de que los diversos roles y las relaciones existentes entre ellos se llevan a cabo de forma creativa y no se llega a una de las posibles distorsiones en que pueden degenerar.

El rol de mayor importancia de cualquier sistema tutorial es el de tutor de grupo. En la pasada década, la importancia de esta idea (lejos de considerarla un ideal optimista) fue ampliamente aceptada, aun cuando algunos centros todavía no habían hecho las reformas organizativas necesarias para llevarla a la práctica. El tutor de grupo es el punto del primer contacto, el que ofrece el apoyo y la orientación más inmediata y el que tiene una mejor perspectiva de la evolución y el rendimiento del alumno. El tutor dispone de información relevante sobre el alumno y es, por tanto, un elemento crucial en la comunicación entre éste, sus padres y sus profesores. Para desempeñar eficazmente este rol se necesitan recursos como tiempo, canales de comunicación y apoyo. En los centros donde no se dispone de estos medios, el sistema tutorial no merece llamarse así, pues está vado de contenido y hace que los tutores malgasten sus energías inútilmente.

Por lo que se refiere a las cuestiones de disciplina, la función del tutor normalmente no será la de proporcionar apoyo inmediato siempre que se produzca un conflicto en el aula. Pero en su panorámica global de la actuación de los alumnos tendrá que incluir una referencia a los episodios de este tipo que se puedan producir y, por tanto, lo más conveniente es consultarlo periódicamente y no en el momento de producirse un determinado hecho. En estos casos, el consejo o la información del tutor sobre un alumno no se puede utilizar constructivamente, evitando recurrir así a la socorrida remisión del alumno al equipo tutorial. Los análisis realizados por GALLOWAY (1983) de cuatro centros de enseñanza secundaria que tenían unos índices de conflictividad particularmente bajos, sugerían que al tutor se lo utilizaba allí de esta forma, mientras

que en otros diez centros no era éste el caso debido a la falta de una política de continuidad de los tutores, a la falta de tiempo para reuniones de tutoría y a la falta de contacto docente entre el tutor y su grupo.

A estas alturas de nuestra exposición, cuando pasamos a tratar otro de los roles principales del sistema tutorial, el del coordinador de curso, casa o sección, ya debe haber quedado claro que si este rol se desempeña como si su función esencial fuese resolver de forma inmediata los problemas de indisciplina del aula, se generará un sistema tutorial ineficaz. REYNOLDS Y MURGATROYD (1977) realizaron un estudio de 76 centros donde se investigó quién era la persona encargada de los problemas que pudiesen surgir (en el caso de este estudio, el absentismo escolar). Había una relación entre el nivel medio o alto de la persona encargada de los problemas de disciplina (responsabilidad que no asumían los tutores de curso) y la gravedad del problema en cuestión: los problemas de mayor gravedad pasaban a los cargos de nivel medio. Por supuesto, no podemos inferir directamente que haya una simple conexión casual entre estas observaciones del tipo Los problemas aumentan cuando los tutores se ocupan de ellos. Por el contrario, es más razonable concluir que no hay pruebas de que en los colegios donde los problemas se remiten al tutor éstos se solucionen mejor que en los colegios donde no se da esta práctica.

Es más realista y más útil ver al coordinador de curso, casa o sección como un jefe de equipo que como la persona encargada de resolver todos los problemas. Desde esta perspectiva, podemos decir que las principales funciones de este rol consisten en facilitar y apoyar el trabajo de los tutores, realizar un seguimiento de los diversos aspectos del curso, y comunicarse y facilitar la comunicación de los tutores con todas las partes implicadas: alumnos, padres, profesores, etcétera. Los temas relacionados con la disciplina son, por tanto, sólo un aspecto más de este panorama general. El jefe de equipo ocupará el tiempo que tiene asignado para sus funciones en iniciar el seguimiento, organizar y facilitar las reuniones apropiadas con las personas apropiadas, y tomar parte activa en todos los aspectos de la planificación y la puesta en práctica de la política curricular del centro. Las estrategias prácticas que hemos propuesto en los capítulos anteriores son ejemplos de esta perspectiva: consisten en recoger información y facilitar su uso dentro de un grupo al que tal información pueda afectar. De esta forma, la «disciplina» deja de ser un tema puntual y aislado, y pasa a ser una parte del trabajo a más largo plazo del equipo tutorial, de su oferta curricular y de su función organizativa. Una consecuencia adicional es que la tantas veces aludida separación entre lo tutorial y lo académico sería otra falsa división, pues cada uno de los equipos de profesores de un sistema escolar eficaz puede ver cuál es su contribución concreta al objetivo global común. Cuando se ha dado una separación de este tipo, ello ha podido deberse principalmente a una falta de comunicación en el nivel directivo medio entre los distintos jefes de equipo, especialmente entre los de los equipos tutoriales

y los departamentos. En estos casos, todos ellos han descuidado el aspecto de su rol que les exige mantenerse en continua comunicación entre sí.

Conviene hacer una última consideración sobre la relación entre el tutor de grupo y el jefe de equipo. Cuando el jefe de equipo dispone de tiempo libre para desempeñar sus responsabilidades, hay veces en que el tutor le pide que participe en una determinada tarea haciéndose cargo de algún aspecto de ella, por ejemplo trabajar con un miembro concreto del grupo. En el área concreta de la disciplina, tal petición no constituiría una descarga de problemas en otra persona, sino que sería una ocasión propicia para que el jefe de equipo, que tiene la formación, el tiempo y la credibilidad necesarias para ello, ofrezca su ayuda a un miembro del grupo de este tutor.

#### 4. La evolución del sistema tutorial

Las secciones anteriores han servido para establecer parte de la agenda del desarrollo a largo plazo de un sistema de acción tutorial cuya contribución a la disciplina escolar sea creativa. Aún tenemos que hacer alguna observación más.

Dirigir un sistema tutorial supone dedicar tiempo a pensar sobre su puesta en práctica y su evolución, lo que a su vez significa reflexionar sobre cómo se va a desarrollar y sobre los cambios que se van a introducir en un futuro. Por tanto, un sistema cuyo funcionamiento y contribución a la escuela en su conjunto se revise regularmente, estará en mejor disposición para emprender un cambio y para responder a él. La revisión es un proceso esencial en todo tipo de aprendizaje, y concretamente en la escuela es de particular importancia. No hay que tomarlo como algo complicado o formalizado: puede significar simplemente dejar algo de tiempo para que cada equipo tutorial se reúna con su director y traten determinados temas como, por ejemplo, lo que se ha conseguido, lo que funciona mejor, lo que les gustaría que fuese diferente y lo que necesitan para evolucionar. Estas conversaciones pueden desembocar en otros procesos importantes como las necesidades de formación de los tutores y otros elementos generales de perfeccionamiento del profesorado. También pueden conducir a cuestiones relacionadas con el perfeccionamiento del sistema, por cuanto constituyen (especialmente si disponen de los resultados de las actividades de seguimiento que se hayan llevado a cabo) un ingrediente importante de evaluación (habría que añadir otros como la perspectiva de los alumnos y la de los padres).

Sobre el tema concreto de la disciplina, las estrategias que hemos propuesto en este libro tienen como objetivo poner en marcha estos procesos de evaluación y revisión, procesos que, bien llevados, contribuirán a mejorar ese aspecto tan crucial de toda escuela donde se hace frente de forma eficaz a los problemas de disciplina: una atmósfera en la que los profesores puedan hablar sobre la enseñanza y recibir ayuda al respecto. Nosotros creemos que este clima, donde

se toman en consideración las características personales del desarrollo intelectual y social de los alumnos, es el más propicio para que un número cada vez mayor de ellos saquen lo máximo posible de su experiencia escolar. Esperamos que este libro pueda contribuir al mantenimiento y al perfeccionamiento de este clima.

### Resumen

En este capítulo se ha analizado el papel a largo plazo que desempeña la acción tutorial en relación con la disciplina escolar. Se han cubierto dos secciones principales: los aspectos constructivos y preventivos del currículo tutorial hacia la disciplina, y la aportación positiva y creativa de la dirección tutorial a la disciplina escolar.

El currículo tutorial se ha analizado como una oferta de aprendizaje planificada y coordinada que se le hace a todos los alumnos, en la comunidad y en su vida adulta. Los programas tutoriales no son sino uno de los ámbitos donde se desarrolla el currículo tutorial, aunque se caracterizan especialmente por el conocimiento adicional y la relación que el tutor tiene con su grupo. De entre los temas relacionados con la disciplina escolar que se podrían tratar en los programas tutoriales, en este capítulo nos hemos centrado en Las normas de la escuela, y hemos sugerido algunas actividades para desarrollarlo.

Se han analizado cuatro aspectos de la dirección tutorial: sus objetivos, su proyección, sus roles y su evolución. En cada uno de estos aspectos se ha tratado de dar un enfoque creativo a la acción del equipo tutorial en relación con la disciplina. Se advirtió sobre algunas de las dificultades que podrían surgir al negarse a dar ~ la acción tutorial un enfoque a corto plazo. No hay sistema mejor que el integrado por tutores que dispongan de buenos medios y jefes de equipo experimentados que realicen evaluaciones frecuentes de su actuación.

### Sugerencias para la discusión y la investigación

#### *Currículo tutorial*

1. La finalidad de este primer tema es que el equipo tutorial identifique los aspectos preventivos del currículo tutorial a través de un conjunto estructurado de temas. Centrándonos en los temas que propusimos sobre el yo corporal, el yo sexual, el yo social, el yo vocacional, el yo moral y político, el yo como educando y el yo como miembro de una organización:

- a) Comenten cómo se podría utilizar uno de estos temas para organizar el contenido de una oferta educativa dentro del currículo tutorial.

- b) Elaboren el posible contenido del tema.
- c) Identifiquen los puntos de coincidencia con otros temas.
- d) Discutan dónde se podrían situar los diversos aspectos de este tema (teniendo en cuenta las posibles coincidencias), por ejemplo, en los programas tutoriales, en sesiones dirigidas por especialistas, en las clases de las distintas asignaturas, etc.

2. El objetivo de este tema es analizar la interrelación entre algunos temas importantes del programa tutorial y las actividades que se pueden realizar sobre esos temas.

Tome los siguientes temas que se podrían tratar con actividades interrelacionadas dentro del programa tutorial:

- a) las técnicas de estudio;
- b) actitudes hacia el aprendizaje; el yo como educando; las relaciones con los compañeros en las situaciones de aprendizaje; los estilos y las expectativas de los profesores; las expectativas de los padres respecto a la educación y la escuela; el yo en relación con la escuela como organización; las normas en la escuela.

Tomando el tema a) y otros dos cualesquiera del apartado b), discutan el tipo de actividades que incluirían en un programa tutorial para tratar cada uno de esos temas. Analicen los temas y el contenido de las actividades relacionadas con ellos.

3. Este tema tiene por objeto reflexionar sobre las normas informales de la escuela y la adaptación y modificación de los materiales didácticos existentes para que se ajusten a las necesidades de la escuela y de los alumnos.

Tomen la actividad sobre Las normas informales en la escuela y discutan cómo se podría adaptar para utilizarla con un grupo de alumnos mayores.

Ponga en práctica la versión corregida de la actividad (al menos con otros dos miembros de su grupo de discusión).

Informe al grupo de los resultados y haga las reformas que considere necesarias a la vista de éstos.

4. La finalidad de este tema de discusión es reflexionar sobre los cambios que se podrían introducir en las normas del centro.

- a) Haga una copia de las normas del centro para cada miembro del equipo tutorial. Analícelas según los siguientes criterios:
  - ¿Están bien formuladas?
  - ¿Son fáciles de poner en práctica?
  - ¿Hay el menor número posible de normas?
  - ¿Son razonables? ¿Tienen sentido (para el alumno)?
- b) Discutan cómo podrían preguntarles a los alumnos de su centro lo que opinan de las normas que hay.

### *Dirección tutorial*

1. ¿Cómo describirían la relación que hay en este momento en su centro entre los temas de disciplina y la acción tutorial? ¿Es sólo una acción a corto plazo? ¿Se da un seguimiento y una reflexión a medio plazo? ¿Se hace algún tipo de trabajo preventivo a largo plazo?

En su grupo de debate, identifiquen las fuerzas y las presiones que, en su centro, contribuyen a mantener la situación actual.

Si su equipo tutorial está intentando cambiar la situación, ¿cuáles piensan que son las primeras fuerzas y presiones que habría que cambiar?

2. Analice los objetivos del sistema tutorial que se exponen en las páginas 168.

Digan la proporción de tiempo que piensan que el equipo tutorial dedica a cada una de esas cuatro áreas principales.

¿Qué echan en falta en su centro y cuánto tiempo piensan que dedica el equipo tutorial a estas actividades?

Discutan cuánto tiempo se le dedica en la actualidad a los diversos aspectos (a corto, medio y largo plazo) de los temas relacionados con la disciplina.

¿Qué habría que cambiar para que cambie la actual situación? Identifique detalladamente todas las acciones que se llevan a cabo y las personas que las realizan. ¿Qué técnicas, apoyos y recursos adicionales necesitará el equipo tutorial?

¿Cómo distribuirían el tiempo?

3. Reúna todos los documentos en los que se haga referencia al sistema tutorial de su centro. ¿Qué imagen dan del sistema tutorial? ¿Cómo influyen sobre la disciplina?

Si su grupo de discusión o su equipo tutorial desean cambiar la situación global,

- identifiquen todos aquellos puntos de lo que se expresa en los documentos que haya que cambiar; piensen el mecanismo para cambiarlos; vuelvan a redactarlos introduciendo los cambios que consideren convenientes;
- evalúen en qué medida las actuales disposiciones influyen sobre la vida diaria de la escuela, y los mecanismos a través de los cuales se produce esta influencia. ¿Qué prácticas habrá que cambiar para que cualquier nueva disposición relativa al sistema tutorial surta un efecto positivo?

4. Discutan el papel que desempeña el tutor de grupo en su centro y comparen sus conclusiones con lo que se dice en la página 170. ¿Se dispone del tiempo, los canales de comunicación y el respaldo necesarios para conseguir los objetivos de contacto, supervisión y orientación?

Analicen ahora los aspectos del rol del tutor que tengan que ver con la disciplina. ¿Se utiliza apropiadamente en esas ocasiones su conocimiento de los alumnos? ¿Se dedica simplemente a castigarlos?

Si piensan que hay que potenciar el rol de tutor de grupo, identifiquen

todos los aspectos que habrá que cambiar (por ejemplo, objetivos, tareas, destrezas y recursos del tutor y de los diversos compañeros de rol). Ordenen estos aspectos según la importancia que tengan para el cambio que pretenden realizar. Diseñen un programa detallado para el cambio, asegurándose de que la escala de tiempo prevista es realista (por ejemplo, de tres años para un cambio global de los roles).

5. Discutan el rol que el jefe de equipo tiene en su centro y compárenlo con los comentarios que al respecto se hacen en la página 171. ¿Hay una estructura eficaz de reuniones y de acceso a los mecanismos de planificación que permita conseguir los objetivos de facilitar la labor de los tutores, el seguimiento y la comunicación?

Analicen los aspectos del rol del jefe de equipo que tienen relación con la disciplina, y evalúen si en la actualidad el rol funciona de forma apropiada a este respecto.

Si es necesario efectuar un cambio en el rol de jefe de equipo tutorial, identifiquen todos los aspectos que habrá que cambiar (es decir, objetivos, tareas, destrezas y recursos de ese rol y de sus diversos compañeros de rol). Ordenen estos aspectos según la importancia que tengan para el cambio que pretenden realizar. Diseñen un programa detallado para el cambio, asegurándose de que la escala de tiempo prevista es realista.

6. Analicen los mecanismos de que dispone en su centro el equipo tutorial para revisar su trabajo.

Diseñen un posible plan para el equipo tutorial en una reunión de revisión.

Presten atención a la temporización, al lugar de reunión y a los recursos necesarios (refrescos incluidos).

¿Qué estructuras (de tiempo, debate, documentación y apoyo) se utilizarán en la reunión?

¿Qué estímulo se utilizará para la reunión?

¿Qué temas se tratarán en ella? (¿Servirá alguna de las sugerencias anteriores?)

¿Qué información se necesitará?

¿Cuántas reuniones de revisión se necesitarán?

## BIBLIOGRAFIA

- Amphlett, D., Davies, J. y Jones, D. (1985) *In the Heat of the Moment* - videotape, Oxford Polytechnic Press.
- Bales, R. F. (1970) *Personality and Interpersonal Behaviour*, Holt, Rinehart and Winston.
- Ball, S.J. (1981) *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*, Cambridge University Press.
- Barker, R. G. (1963) «On the nature of the environment», *Journal of Social Issues*, 19:4, 17-38.
- Bell, L. y Maher, P. (1986) *Leading a Pastoral Team*, Blackwell.
- Bird, C. (1980) «Deviant labelling in school: the pupils' perspective» en Woods, P. (comp.) *Pupil Strategies*, Croom Helm.
- Bird, C., Chessum, R., Furlong, J. Y Johnson, D. (1980) *Disaffected Pupils*, Brunel University, Educational Studies Unit.
- Cannan, C. (1970) «Schools for delinquenc, 16:427, 1004.
- Clarke, D. D. (1981) «Disruptive incidents in secondary school classrooms: a sequence analysis approach», *Oxford Review of Education*, 7:2, 111-117.
- Coffield, F., Borrill, C. y Marshall, S. (1986) *Growing Up at the Margins*, Open University Press.
- Corrie, M., Haystead, J. y Zaklukiewicz, S. (1982) *Classroom Management Strategies; a study in secondary schools*, Hodder and Stoughton.
- Chapman, B. L. M. (1979) «Schools do make a difference», *British Educational Research Journal*, 5:1, 115-124.
- Chessum, R. (1980) «Teacher ideologies and pupil disaffection» en Barton, L., Meighan, R. y Walker, S. (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Falmer Press.
- Daines, R. (1981) «Withdrawal units and the psychology of problem behaviour» in Gillham, B. (comp.) *Problem Behaviour in Secondary Schools*, Croom Helm.
- Davie, R., Butler, N. y Goldstein, H. (1972) *From Birth to Seven*, Longman.
- Davies, L. (1979) «Deadlier than the Male? Girls' conformity and deviance in school» in Barton, L. y Meighan, R. (comps.) *Schools, Pupils, and Deviance*, Nafferton Books.
- Davies, L. (1984) *Pupil Power: deviance and gender at school*, Falmer Press.



- Dierenfield, R. B. (1982). *Classroom Disruption in English Comprehensive Schools*, Macalester Colle Education Dept, St Paul, Minnesota (vease Times Educational Supplement, 29.1.82, pag. 4).
- Doyle, W. (1979) «Making managerial decisions in classrooms» en Duke, D. L. (comp.) *Classroom Management*, University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1980) *Classroom Management*, Kappa Delta Pi.
- Epstein, J. L. (comp.) (1981) *The Quality of School Life*, Lexington Books.
- Fox, R., Luszki, M. B. y Schmuck, R. (1966) *Diagnosing Classroom Learning Environments*, Science Research Associates.
- Fuller, M. (1982) «Young, female and black» en Cashmore, R. y Troyna, B. (comps.) *Black Youth in Crisis*, George Allen and Unwin.
- Furlong, V. J. (1976) «Interaction sets in the classroom» en Stubbs, M. y Delamont, S. (comps.) *Explorations in Classroom Observation*, Wiley.
- Furlong, V. J. (1984) «Black resistance in the liberal comprehensive» en Delamont, S. (comp.) *Readings on interaction in the classroom*, Methuen.
- Galloway, D. (1983) «Disruptive pupils and effective pastoral care» *School Organisation*, 3:3, 245-254.
- Galloway, D., Ball, T., Bloomfield, D. y Seyd, R. (1982) *Schools and Disruptive Pupils*, Longman.
- Gannaway, H. (1976) «Making sense of school» en Stubbs, M. y Delamont, S. (comps.) *Explorations in Classroom Observation*, Wiley.
- Georgiades, N. y Phillimore, L. (1975) «The myth of the hero innovator, and alternative strategies for organisational change» en Kiernan, C. C. y Woodford, F. P. (comps.) *Behaviour Modification with the Severely Retarded*, Associated Scientific Publishers, tambien reimpresso en Easen, P. (1985) *Making School-Centred INSET Work*, Open University Press.
- Gillham, B. (1984) «School organisation and the control of disruptive incidents» en Frude, N. y Gault, H. (comps.) *Disruptive Behaviour in Schools*, Wiley.
- Graham, P. y Rutter, M. (1970) «Selection of children with psychiatric disorders» en Rutter, M., Tizard, J. y Whitmore, K. (comps.) *Education, Health and Behaviour*, Longman.
- Hamblin, D. H. (1974) *The Teacher and Counselling*, Blackwell.
- Hamblin, D. H. (1978) *The Teacher and Pastoral Care*, Blackwell.
- Hamblin, D. H. (1981) *Teaching Study Skills*, Blackwell.
- Hamblin, D. H. (1984) *Pastoral Care In-Service Training Manual*, Blackwell.
- Hamblin, D. H. (1986) «The failure of pastoral care?» *School Organisation*, 6:1, 141-148.
- Handy, C. (1984) *Taken for Granted? Understanding schools as organisations*, Longman/Schools Council.
- Hargreaves, D. H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (1975) *Interpersonal Relations and Education*, edición revisada, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (1979) «Durkheim, deviance and education» en Barton, L. y Meighan, R. (comps.) *Schools, Pupils and Deviance*, Nafferton Books.
- Hargreaves, D. H. (1980) «Teachers' knowledge of behaviour problems» en Upton, G. y Gobeli, A. (comps.) *Behaviour in the Comprehensive School*, University College Cardiff Faculty of Education.
- Hargreaves, D. H. (1982) *The Challenge for the Comprehensive School*, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. y Mellor, F. J. (1975) *Deviance in Classrooms*, Routledge and Kegan Paul.
- Her Majesty's Inspectorate (1984) *Education Observed 2*, DES.
- ILEA (1982) *Sex Differences and Achievement*, Research & Statistics publication 823/82.
- ILEA (1984) *Improving Secondary Schools*, ILEA.
- ILEA (1984) *Improving Secondary Schools: Research Studies*, ILEA.
- Jackson, P. W. (1968) *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston (trad. cast.: La vida en las aulas, Madrid, Marova, 1975).
- Johnson, D. y Ransom, E. (1983) *Family and School*, Croom Helm.
- Jones, A. (1984) «Studying school effectiveness: a postscript» en Reynolds, D. (comp.) *Studying School Effectiveness*, Falmer Press.
- Kounin, J. S. (1976) *Discipline and Group Management in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston.
- Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar*, Manchester University Press.
- Lawrence, J., Steed, D. y Young, P. (1977) *Disruptive Behaviour in a Secondary School*, Educational Studies Monograph No 1, University of London Goldsmiths College.
- Lawrence, J., Steed, D. y Young, P. (1981) *Dialogue on Disruptive Behaviour*, PJD Press.
- Lawrence, J., Steed, D. y Young, P. (1984) *Disruptive Children - Disruptive Schools?*, Croom Helm.
- McRobbie, A. y Garber, J. (1976) «Girls and subcultures» en Hall, S. y Jefferson, T. (comps.) *Resistance through Rituals*, Hutchinson.
- Marsh, P., Rosser, E. y Harre, R. (1978) *The Rules of Disorder*, Routledge & Kegan Paul.
- Martin, W. B. W. (1975) *The Negotiated Order of the School*, MacMillan of Canada.
- Meyenn, R. (1980) «"Schoolgirls" peer groups» en Woods, P. (comp.) *Pupil Strategies*, Croom Helm.
- Mortimore, P. (1980) «Misbehaviour in Schools» en Upton, G. y Gobeli, A. (comps.) *Behaviour Problems in the Comprehensive School*, Faculty of Education, University College Cardiff.
- Pik, R. (1981) «Confrontation situations and teacher support systems» en Gillham, B. (comp.) *Problem Behaviour in the Secondary School*, Croom Helm.
- Power, M. J., Alderson, M. R., Phillipson, C. M., Schoenberg, E. y Morris, J. M. (1967) «Delinquent Schools» *New Society*, 19.10.67, 10, 542-543.
- Rabinowitz, A. (1981) «The range of solutions: a critical analysis» en Gillham, B. (comp.) *Problem Behaviour in Secondary Schools*, Croom Helm.
- Reynolds, D. (1976) «When teachers and pupils refuse a truce: the secondary school and the creation of delinquency» en Mungham, G. y Pearson, G. (comps.) *Working Class Youth Cultures*, Routledge y Kegan Paul.
- Reynolds, D. (1977) «Towards a socio-psychological view of truancy» en Kahan, B. (comp.) *Working Together for Children and their families*, HMSO.
- Reynolds, D. y Murgatroyd, S. (1977) «The sociology of schooling and the absent pupil: the school as a factor in the generation of truancy» en Carroll, H. C. M. (comp.) *Absenteeism in South Wales*, University College Swansea Faculty of Education.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouesten, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children*, Open Books.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. A. (1979) *Group Processes in the Classroom*, W. C. Brown.

- Stebbins, R. (1976) *Teachers and Meaning*, E. J. Brill.
- Steed, D. (1983) «Tired of school: "Danish disruptive pupils and ours"», *Cambridge Journal of Education*, 12:1, 20-25.
- Steed, D., Lawrence, J. y Young, P. (1983) «Beyond the naughty child», *Times Educational Supplement*, 28.10.83.
- Steedman, J. (1980) *Progress in Secondary Schools*, National Children's Bureau.
- Sykes, G. M. y Matza, D. (1957) «Techniques for neutralising deviant identity», *American Sociological Review*, 22, 557-670, tambien en Rubington, E. y Weinberg, M. S. (comps.) (1973) *Deviance: the Interactionist Perspective*, Macmillan.
- Tattum, D. (1982) *Disruptive Pupils in Schools and Units*, Wiley.
- Tattum, D. (1985) «Control and welfare: towards a theory of constructive discipline in schools» en Ribbins, P. (comp.) *Schooling and Welfare*, Falmer Press.
- Tattum, D. (comp.) (1986) *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*, Wiley.
- Tomlinson, M. (1986) *National Priorities for In-Service Training*, conferencia de SCETT (reseñada en Times Educational Supplement, julio de 1986).
- Underwood Committee (1955) *Report of the Committee on Maladjusted Behaviour*, HMSO.
- Walden, R. y Walkerdine, V. (1985) *Girls and Mathematics*, Bedford Way Papers, No. 24, University of London Institute of Education.
- Watkins, C. (1981) «Adolescents and Activities» en Hamblin, D. H. (comp.) *Problems and Practice of Pastoral Care*, Blackwell.
- Watkins, C. (1985) «Does pastoral care = personal and social education?» *Pastoral Care in Education*, 3:3, 179-183.
- Watkins, C. (1986) «Managing pastoral classrooms», documento para la conferencia de NAPCE - Managing the Pastoral Process.
- Wall, W. D. (1974) *Constructive Education for Adolescents*, Harrap/UNESCO (trad. cast.: Educación constructiva para adolescentes, Bogota, Voluntad, 1979).
- Wedell, K. y Lindsay, G. A. (1980) «Early identification procedures: what have we learned?» *Remedial Education*, 15:3, 130-135.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*, Saxon House.
- Woods, P. (1979) *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul.

Accion tutorial  
 \_ mantenimiento de una imagen positiva, 169-170  
 \_ transmision de una imagen positiva, 169-170  
 Actos conflictivos  
 \_ formas de verlos, 19-20  
 Agente de cambio  
 \_ dentro de los grupos, 95  
 \_ los límites de la escuela como, 33-34  
 \_ los profesores como, 117  
 \_ Vease tambien Coordinador de curso; Equipo tutorial  
 Aislamiento de los profesores, 44-45, 135  
 Alumnos aislados, 121  
 Aprendizaje  
 \_ basado en actividades, 152-153  
 \_ Vease tambien Aulas, características de  
 Atribucion, profesor-alumno  
 \_ de causa y motivo, 108  
 \_ de la conflictividad, 19-22  
 \_ de la negociabilidad, 109  
 Aulas  
 \_ características de  
 \_\_ caracter impredecible, 82-83  
 \_\_ caracter pluridimensional, 80-81, 83  
 \_\_ caracter publico, 80, 83  
 \_\_ disposicion fisica y social, 78, 100-103  
 \_\_ interacciones, 79, 103-104  
 \_\_ rutinas, 79  
 \_\_ simultaneidad, 81-83  
 \_ la disciplina en las, 84-85  
 \_ normas, 55-57, 106-107, 153-154, 161-162  
 Autopresentacion de los profesores, 106, 107

Beneficios  
 \_ de la conducta, 121-122, 124, 128  
 \_ para los profesores, 77  
 Claridad en las metas de la escuela, 66-67  
 Clase  
 \_ alumnos de clase trabajadora, 24, 31-33  
 \_ cultura de, 24, 31-32  
 \_ socioeconomico a e indisciplina, 24-25, 31-32  
 Clases  
 \_ conducta individual, 120-122  
 \_ roles del grupo, 91-92  
 \_ seguimiento de los incidentes conflictivos, 69-74  
 Clima  
 - de la escuela  
 \_\_ estudios del, 52-56  
 \_\_ flexibilidad en el, 56  
 \_\_ inflexibilidad en el, 55  
 \_\_ informal, 52-53, 57  
 \_\_ polarizador, 54-55  
 - del aula  
 \_\_ creacion de un clima positivo, 105-105  
 \_\_ evaluacion, 52-56, 105-106  
 \_\_ y las clases conflictivas, 86  
 \_ para las reuniones, 130-131  
 Climas polarizadores, 54-55  
 Comunicacion  
 - con los alumnos  
 \_\_ definicion de la situacion, 105-106  
 \_\_ normas y rutinas, 107-108  
 \_ con los padres, 137, 169-170

- entre el equipo tutorial y el academico, 172
- estilos y canales de, 65
- sobre el sistema tutorial, 169-170
- Conducta
  - atribucion de causas, 21
  - cambios de la, 31-32
  - conflictiva
  - - definicion, 21-22
  - - y el sistema tutorial, 167-168
- consistencia en la, 138
- descripciones de la, 117, 140-141
- explicaciones de la, 22-35
- finalidad de la, 118-120, 124, 133, 140
- Irronulacion de conclusiones sobre la, 134-135
- formulacion de hipotesis sobre la, 132-134
- «inadaptada», 24, 123-128, 133
- influencia de la familia sobre la, 136, 143
- modelo subyacente de, 116
- percepcion de la, 20
- perspectiva interactiva sobre la, 177-118, 120-123
- perturbada, 117, 140
- reflexion diagnostica sobre la, 116, 120-123, 142
- variacion en la, 123, 124, 131, 132, 137, 138
- Conflictividad
  - «deteccion precoz» de la, 45
  - explicaciones de los profesores sobre la, 40-42
  - generalizacion de las causas, 57-58
  - parcial en el aula, 89-90
  - por niveles de capacidad, 63
  - reputacion de una clase por su, 88
  - seguimiento de los incidentes, 59-60, 69-73
  - sexo y curriculum tutorial, 151-152
  - y el clima del aula, 86-87
  - y las caracterfsticas del centro, 29-30
  - Vease tambien Conducta, explicaciones de la
- Confrontacion, 106-107
- principios para evitarla, 107
- Consistencia, 53
- Contexto, vease Situaciones
- Control del aula, 77-78, 103-104
- Coordinador de casa, vease Coordinador de curso
- Coordinador de curso
  - como especialista en orientacion, 144
  - como jefe de equipo, 171
  - en las reuniones sobre el CDC, 124, 129-132
  - funciones del, 171-172
  - la disciplina y el, 171-172
  - y la relacion con el tutor de grupo, 172
  - y los directores de los equipos academicos, 171-172

- Curriculo
  - caracterfsticas del, 58-61
  - estructura modular, 59
  - politica de planificacion global de la escuela, 149
- Curriculo tutorial
  - actividades de aplicacion, 150-152
  - ambitos de aplicacion, 150-152
  - conflictividad y sexo, 151-152
  - el yo como educando, 150
  - planificacion, 150
  - program as tutoriales, 150-151
  - temas del, 149-150
- Cultura
  - de los alumnos, 32-34
  - «de roles», 53
  - escolar, 52-53
  - subcultura de oposicion a la escuela, 55-56
  - «subcultura» delictiva, 54-55

- Desafeccion, 31-33
- Desarrollo personal y social,
  - a traves de la accion tutorial, 167-168
  - a traves del curriculo tutorial, 149
- Desigualdad social y escuela, 51
- Devaluacion, mensajes de, 54, 86
- Dinamica del profesorado, 65-66
- Direccion
  - cultura de «roles», 53
  - del aula (destrezas del profesor), 84-85
  - organizacion escolar, 61-64
- Direccion del aula
  - actividades, 102-103
  - destrezas del profesor, 83-85
  - merodos pedagogicos e indisciplina, 59-61
  - seminarios sobre, 109-111
- Disciplina
  - analisis global del centro, 51
  - clima escolar, y, 53-55
  - diferencias entre centros, 54-55, 56-59
  - «obsesion», por la, 56
  - procesos de, 53, 54
  - reflexion diagnostica
  - autoimagen, 118-119, 121-122
  - cuestionario de diagnostico conductual (CDC), 123-124
  - definicion, 121
  - diferencias entre centros, 51-52, 53, 55-56
  - - en grupos, 122
  - - hoja resumen del CDC, 129-130

- - preguntas diagnosticas, 121-124, 126-127, 128, 131
- - transmision de una vision positiva sobre la, 168
- Disposiciones Hsicas
- las aulas y la conflictividad, 76-79, 101-102
- Distribucion de alumnos segun capacidad (streaming), 54, 62-63

- Ejemplos de casos
  - Chris, 140-142, 144
  - Jo, 143-144
  - Paul, 123-128, 131-132
  - reunion sobre el CDC, 128-132
  - Sam, 138-140
  - un grupo de chicas, 93-97
  - una pareja de chicos, 96-97
- Enseñanza,
  - distintas capacidades, 63
  - Vease tambien Direccion del aula
- Equipo tutorial
  - coordinador de curso como lider de equipo, 171
  - - identificacion de los roles de grupo, 93-94
  - y autoevaluacion, 73-76
  - y clima de clase, 85-86
  - y curriculum escolar, 58-61
  - y direccion de la clase
  - y la revision de normas, 56
  - y los maestros, 100
  - y organizacion escolar, 63-64
  - y pedagogia, 85
  - y recogida de datos, 69
  - y records escolares precedentes, 144
- Equipos
  - de profesores, 144
  - Vease tambien Equipo tutorial
- Escuela como sistema social, la
  - analisis de, 54
  - caracteristicas, 66-68
  - coherencia del profesorado (vease tambien Clima), 65-66
  - finalidad, 66-67
  - sistema informal, 53
- Escuelas primarias, situaciones en las, 123
- Estrategias e intervenciones
  - grupos
    - - agentes de cambio, 95
    - - centrados en el profesor, 100
    - - de la totalidad de la clase, 86-87
    - - estrategias del profesor, 85, 105-106

- - expulsion de alumnos, 29, 96-97
- - interacciones profesor-alumno, 104-105
  - - metodos indirectos, 95
- - orientacion, 97
- - seminarios, 109-111
- - Vease tambien Equipo tutorial
- - individuos
  - - ejemplo, 124
- - estrategias interactivas, 117, 123-129, 131, 133-135
- - formas de intervencion, 117-118
- - limites temporales, 135
- - minima intervencion, 128, 132
- - sintonizacion, 135
- - reuniones sobre el CDC, 123-136
- Estructura social y marco fisico, 100
- Etiquetado, 82
- Etnicidad
  - chicas afrocaribefias, 38
  - chicos afrocaribefios, 38
- Evaluacion
  - de los alumnos, 80
  - del sistema tutorial, 172, 173-175
  - procesos de, 60
- Expectativas, 80, 117-123, 128, 132, 143

- Familia y padres
  - influencia sobre la conducta del alumno, 24, 136, 142
  - uso de informacion sobre la familia, 137
  - Vease tambien Padres
- Finalidad de la conducta, 118-119, 122, 124-125, 133-134, 146
- ejemplo, 96
- Formacion pedagogica, prioridades de, 59-60

- Grupos de interaccion, 89

- Hipotesis sobre la conducta, formulacion de, 132, 134

- Ideario
  - inflexible, 54-5/
  - polarizador, 54
  - y las diferencias entre centros, 54
- Inadaptacion, 21
- Incidentes conflictivos
  - descripciones, 21-22

- Indices de delincuencia, 50  
 Indisciplina  
 - aspectos de la, 44-46  
 - castigo, 45-46  
 - enfoque de la, 44-46  
 - enfoque global de la escuela sobre la, 67-68  
 - explicaciones de los profesores sobre la, 22  
 - patrones de, 56-57  
 - y el coordinador de curso, 171  
 - y el sexo, 35-36  
 - y la etnicidad, 37-38  
 - y la inflexibilidad, 55-56  
 - y los métodos pedagógicos, 59-61  
 Interacciones y «detonadores», 118-119
- Marco psicológico, de las aulas, 77 - 78, 100-101  
 Métodos pedagógicos  
 - e indisciplina, 59-60  
 - una prioridad en la formación del profesorado, 59-60  
 Modelos  
 - individual, 116-117  
 - interactivo, 116  
 Motivos, 21  
 Movilidad del profesorado, 65
- Negociación  
 - con los profesores, 86  
 - profesor-alumno, 105-107  
 Normas  
 - actividades sobre  
 - - estudio de las normas informales, 162-166  
 - - normas de la escuela, 157-160  
 - - normas de las organizaciones, 154-157  
 - - normas informales, 160-166  
 - dimensión de normas, 56  
 - del aula, 107-108, 154  
 - en la escuela, 154  
 - formales de la escuela, 154-161, 165-166  
 - revisión de las, 56  
 - y treguas, 55  
 - Vease también Disciplina
- Oferta curricular  
 - y conducta problemática, 59, 86  
 Otras personas significativas, 118-119
- Padres  
 - comunicación con los, 137
- implicación de los, 143  
 - participación con los, 143  
 Participación de los alumnos en la toma de decisiones, 63-64  
 Patrones de conducta  
 - influencia global de la escuela sobre los, 51-52  
 - recogida de información sobre la, 68-73  
 - seguimiento de incidentes conflictivos, 69-7  
 - y aspectos relativos al profesorado, 63-65  
 - y aspectos relativos al sistema escolar, 65-67  
 - y el currículo, 59  
 - y los aspectos organizativos, 61-64  
 - Vease también Clima; Políticas organizativas  
 Pedagogía, características, 58-59  
 Percepción de la escolarización por parte de los alumnos, 39  
 Percepciones de la conducta, 21  
 Perspectiva interactiva  
 - autoimagen, 118-119, 121, 131-133  
 - beneficios de la conducta, 121, 125, 126-127, 128, 133  
 - definición de la situación, 105-106  
 - estrategias eficaces, 128, 129, 131, 133-135, 139  
 - expectativas, 118, 121, 122, 124, 126-127, 128, 131, 146  
 - finalidad de la conducta, 95-96, 129, 133-134, 140, 146  
 - interacciones, 118-119  
 - los otros significativos, 118  
 - modelo interactivo, 116  
 - posibilidades para el profesor, 121-123  
 - principio básico, 116  
 - situaciones en la escuela primaria, 123-124  
 - Vease también Características del aula; Reflexión diagnóstica  
 Políticas organizativas, consecuencias de las  
 - distribución de los alumnos, 54, 55, 61-63  
 - distribución de recursos, 62  
 - horarios, 62  
 - participación de los alumnos, 52, 63  
 - Vease también Indisciplina, Escuela como sistema social  
 Premios, vease Beneficios  
 Problemas de conducta  
 - decisión de los profesores sobre la, 53  
 - variedad de las definiciones, 21-22  
 - y el tutor de grupo, 170  
 - y la etnicidad, 37-39  
 - y las chicas, 35-39  
 - y las normas del aula, 107-108
- y los chicos, 35-36  
 Procesos culturales, vease Clase  
 Profesionales  
 - expertos ajenos al centro, 25, 134  
 - remisión de alumnos a, 117  
 - servicios, 117  
 Profesorado  
 - coherencia del, 65-66  
 - consistencia entre el, 53  
 - dinámica y actitudes, 66  
 - estilos y canales de comunicación, 65  
 - movilidad, 65-66  
 - sistemas de apoyo del, 65  
 - y las metas de la escuela, 66-67  
 Programa tutorial  
 - actividades del, 149-150  
 - - las normas de la escuela, 156-160  
 - - las normas en las organizaciones, 155-157  
 - - normas informales del aula, 159-166  
 - y el tutor de grupo, 152, 153  
 - y las normas de la escuela, 154
- Relaciones interpersonales, vease Clima  
 Reputación  
 - formación de una, 54  
 - grupal, 87-88  
 - individual, 20, 121  
 Reuniones  
 - con los padres, 137, 139, 141, 142-144  
 - creación del clima apropiado para las, 130-131  
 - dirección de una reunión sobre CDC, 129-136  
 - enfoque global de la escuela sobre las, 67-68  
 - ejemplo, 112-113  
 - y la reflexión diagnóstica grupal, 122-123  
 Roles  
 - análisis, 89-96  
 - compañeros de rol (roles complementarios), 89  
 - «cultura de roles», 53  
 - de los alumnos, 52, 89-96  
 - del coordinador de curso, 171  
 - del tutor de grupo, 171  
 - percepciones de los roles por parte de los alumnos, 52  
 - roles grupales, análisis de, 89-96  
 - simulación, 89
- Seguimiento de la conducta  
 - incidentes conflictivos, 60
- informe sobre los resultados, 70  
 Separación de los alumnos  
 - remisión al tutor de grupo, 172  
 - separaciones, 25, 117  
 - sistemas de, 45  
 Sexo  
 - aspectos relacionados con el, y los problemas de disciplina  
 - Sistema tutorial 35-37  
 - acción tutorial eficaz, 167-168  
 - auto-evaluación, 173-176  
 - comunicación sobre el, 169-170  
 - de apoyo, 64  
 - integración de cuidado y control, 168  
 - metas del, 168  
 - objetivos del, 150  
 - puestos de responsabilidad del, 170-171  
 - recursos, 170  
 - rol del coordinador de curso, 171  
 - rol del tutor de grupo, 170  
 y la conducta conflictiva, 168-169  
 Sistemas, vease Escuela como sistema social  
 Situación, definición de la, 105, 106  
 Situaciones  
 - características de las, 83, 117-118  
 - del aula, 76  
 - en las escuelas primarias, 123  
 - y la conducta del profesor, 76, 77  
 - Vease también Aulas, características de las  
 Status y responsabilidad de los alumnos, 30
- Tipificación de los alumnos, 23  
 Treguas, 55  
 Tutor de grupo  
 - identificación de las necesidades de formación pedagógica, 172-174  
 - relación con el coordinador de curso, 171  
 - rol de, 170-171  
 - y el programa tutorial, 150-152  
 - y la disciplina, 153  
 - y recursos, 170
- Unidades especiales, 28, 29, 70  
 Variación en la conducta, 122, 124, 128, 131, 132, 137, 138, 146
- Yo  
 - autoimagen, 117-119, 121, 131-133, 146  
 - como educando, 150  
 - yo sexual, 150-152

See more at <http://www.chriswatkins.net>

Este libro ofrece un enfoque práctico que permite al lector comprender los patrones de conducta que se dan en la escuela, y utilizarlos para identificar ciertos componentes clave de la vida escolar con los que están relacionados. Para todo ello, se basa principalmente en tres niveles:

- el nivel de la escuela considerada globalmente, donde se incluyen aspectos como el ideario, el plan de estudios y la organización misma del centro;
- el nivel del aula, en el cual se examinan el contexto de la clase, los roles de los alumnos y el papel del profesor como director del grupo;
- el nivel individual, donde se trata el contexto en el que se da una determinada conducta, el porqué de la misma y aquellos datos sobre el entorno familiar que podemos considerar más relevantes.

El texto pretende así facilitar a los profesores la comprensión de los problemas de conducta y ayudarles a enfrentarse a ellos de la manera más conveniente, además de definir cuál es la relación más apropiada entre la actividad tutorial y la disciplina escolar a medio y largo plazo.

**Chris Watkins** dirige cursos especiales en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Londres, mientras que **Patsy Wagner** trabaja como psicopedagoga en el London Borough of Waltham Forest, y es también una cualificada terapeuta familiar.

ISBN 84-7509-707-3

