

Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria

Propuestas para la reflexión y la acción

creena

centro de recursos de
educación especial de Navarra

n.9

Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria

Propuestas para la reflexión y la acción

Nafarroako Gobernua
Hezkuntza eta Kultura
Departamentua



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)

Documento elaborado por el Equipo de Secundaria de Psíquicos y Conductuales compuesto por:

M.^a Carmen Cortés Urbán
Lourdes Gil Santos
Guillermo Iriarte Aranaz
Fernando Lezaun Herce
Koldo Sebastián del Cerro

Agradecemos a los centros educativos con los que hemos colaborado estos años sus enriquecedoras aportaciones y el esfuerzo que han realizado para adecuar nuestras propuestas a un quehacer empeñado en mejorar cada día.

Título: Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria. Propuestas para la reflexión y la acción.
Fotocomposición: Pretexto
Cubierta: ©ia Comunicación, sobre obra original de Koldo Sebastián
Imprime: Castuera
I.S.B.N. 84-235-2018-8
Dpto. Legal: NA-1.679-2000
© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Presidencia, Justicia e Interior
C/. Navas de Tolosa, 21
31002 PAMPLONA
Teléfono y fax: 948 42 71 23
Correro electrónico: fpubli01@cfnavarra.es

El profesorado de secundaria, en su práctica docente, se enfrenta al reto de proporcionar una respuesta educativa adecuada a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del alumnado y, además, a los planteamientos y dificultades que conlleva el estadio evolutivo de la adolescencia.

El sistema educativo actual está requiriendo del profesorado, en relación con el alumnado, una doble función: que alcance un nivel básico de conocimientos y que logre el desarrollo de capacidades de autonomía, de equilibrio personal y de integración social.

Los profesores saben enfrentarse a las necesidades generales de la mayoría del alumnado. Pero hay algunos alumnos y alumnas con desequilibrios emocionales y/o conductuales que pueden generar dificultades de aprendizaje y de comportamiento. En estos casos, es necesario el concurso y la ayuda de especialistas para valorar las necesidades personales, educativas y sociales y para planificar la respuesta educativa más adecuada.

Cuando en el ámbito educativo se manifiesta un comportamiento desadaptado, hemos de entender que se está produciendo en un nivel y grupo concreto y, en consecuencia, la respuesta educativa para modificar o mejorar ese comportamiento deberá afectar al alumno y, también, al contexto educativo en el que está escolarizado. Las causas de dichas dificultades tienen, fundamentalmente, un origen dual e interactivo. Es decir, estas manifestaciones dependen tanto de la situación personal de un alumno determinado (de sus necesidades personales y sociofamiliares), como del contexto educativo.

Este documento se ofrece al personal docente de los centros de E. Secundaria como un instrumento de apoyo y orientación sobre la respuesta educativa que pueden adoptar ante estos comportamientos desadaptados. Pretende aportar al profesorado la información suficiente sobre los criterios y proceso de evaluación de estas conductas, la realización del plan de intervención, la implantación del programa y su evaluación. El documento presenta una recopilación de propuestas e instrumentos prácticos, contrastados con la práctica, fruto de las actuaciones de los profesionales de los centros de E. Secundaria en colaboración con los profesionales del Equipo de Psíquicos y Conductuales de Secundaria del CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (CREENA).

Jesús María LAGUNA PEÑA
Consejero de Educación y Cultura

1. INTRODUCCIÓN	9
2. CONSIDERACIONES GENERALES	13
2.1. Adaptación e inadaptación	17
2.2. Evolución y contexto	23
2.3. Prejuicio y percepción	29
2.4. Convivencia y entorno educativo	35
3. ASPECTOS PREVENTIVOS	43
3.1. Responsabilidad y comunicación	47
Anexos	55
3.2. Clima social y cohesión	75
Anexo	83
3.3. Entrenamiento y anticipación	87
Anexos	97
3.4. Disciplina y reglamento	121
Anexos	125
4. MODELO DE INTERVENCIÓN	135
4.1. ¿Qué está ocurriendo?	139
Anexos	147
4.2. ¿Qué hay detrás de ese comportamiento?	175
Anexo	181
4.3. ¿Qué se pretende conseguir?	187
4.4. ¿Qué se puede hacer para lograrlo?	193
4.5. ¿Qué no se ha tenido en cuenta?	203
Anexo	207
4.6. ¿Qué hacer para empezar?	209
Anexo	215

4.7. ¿Qué hacer cuando algo no funciona?	223
Anexos	229
4.8. ¿Qué hacer para no ser necesarios?	235
Anexo	243
5. EJEMPLIFICACIÓN	249
6. BIBLIOGRAFÍA	283

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del desarrollo integral de las personas estamos refiriéndonos a un compendio de capacidades en el que, junto a las cognitivas o las motóricas, incluimos aquellas que hacen referencia tanto al equilibrio personal como a la inserción social.

Igualmente, cuando nos referimos a las necesidades educativas especiales, es necesario que consideremos que un déficit en la capacidad de un alumno para actuar de forma adaptativa en un contexto concreto puede ser susceptible de un ajuste que permita al alumno mejorar esa capacidad y al contexto articular medidas con las que facilitarle esa adaptación.

Por eso, cuando nos planteamos promover ese desarrollo integral en Educación Secundaria, es necesario que tengamos en cuenta que buena parte del éxito en lo referente a éstas capacidades personales y sociales va a depender de cómo estructuramos el marco de convivencia que ofrece el propio centro educativo y de la consideración que tengamos de las peculiaridades evolutivas propias de la etapa y de las del propio alumno.

Se trata, por tanto, de plantearnos cómo vamos a facilitar la adecuación entre las múltiples especificidades que la diversidad del alumnado nos ofrece y el contexto educativo en el que tiene que convivir. Cómo, ante la segura aparición de comportamientos desadaptados, vamos a organizarnos para utilizarlos como una fuente más de aprendizaje.

En este documento proporcionamos algunas consideraciones y propuestas con la intención de ofrecer ayudas o referentes que los

centros puedan utilizar, adaptar y mejorar en el tratamiento educativo de las situaciones problemáticas.

El esquema presentado para llevar a cabo la intervención se sustenta en los planteamientos recogidos por la tecnología conductual y se complementa con la propuesta de sistemas cognitivos. Se

destaca siempre la importancia de intervenir tanto para evitar o disminuir los factores que pueden provocar la aparición de esas conductas inadaptadas, como, cuando éstas aparecen, para ayudar a modificarlas desde los principios del aprendizaje y la interacción positiva.

El documento se articula en torno a un apartado en el que incluimos diferentes consideraciones generales que se refieren a aspectos conceptuales relevantes y sobre los que entendemos hay que apoyar planteamientos posteriores.

Otro bloque lo dedicamos al desarrollo de lo que consideramos que es más destacable en cualquier enfoque preventivo y que se agrupa en torno a binomios conceptuales sobre los que apoyarnos. Proporcionamos aquí algunos anexos que intentan concretar la puesta en práctica de algunas de las consideraciones desarrolladas.

El apartado siguiente pretende reflejar un posible modelo de intervención que, tomando como referencia las fases que articulan la dinámica seguida por la tecnología conductual, sirva para ayudar a los centros a encontrar la respuesta educativa más adecuada posible a las necesidades que genere la existencia de situaciones conflictivas por motivos de comportamiento. Igualmente, también en este bloque de contenidos, aportamos diferentes instrumentos que, con vocación funcional, pretenden servir de ejemplo o muestra de algunas de las muchas actuaciones que se pueden llevar a cabo.

Además y para aportar instrumentos concretos que ayuden a hacer operativa la filosofía y principios sobre los que se apoya el contenido de este documento, incluimos un programa-tipo y una ejemplificación del mismo. Con este último apartado, queremos destacar que el análisis y toma serena y rigurosa de decisiones es algo que requiere un tiempo y una dedicación, pero que, en modo alguno, la puesta en práctica de un proceso minucioso y reflexivo tiene por qué acompañarse de protocolos interminables, conceptualizaciones complejas o programas escritos de densidad excesiva. Su finalidad es, pues, facilitar el desarrollo de un buen trabajo técnico basado en el análisis y la puesta en marcha de

propuestas eficaces y coordinadas.

Al final de cada uno de los puntos que componen los apartados mencionados incluimos algunas referencias bibliográficas y documentales que consideramos especialmente adecuadas para que en los centros pueda enriquecerse el contenido aquí explicitado. Evidentemente, dichas referencias son limitadas y fácilmente ampliables con la ayuda de la extensa literatura existente sobre estas cuestiones.

2

CONSIDERACIONES GENERALES

En múltiples ocasiones nos encontramos con que el centro escolar se convierte en el lugar donde se expresan y se manifiestan problemas de comportamiento. Tenemos que contar con ello y, por lo tanto, es importante saber qué podemos hacer para solucionarlos.

Los profesionales de la enseñanza debemos tener ocasión de familiarizarnos con esta problemática y, sobre todo, desarrollar nuestros conocimientos sobre el tema con el fin de no caer en el uso exclusivo de la *intuición y el sentido común* como recursos principales en la intervención ante conductas desadaptadas.

En este capítulo vamos a intentar, por una parte, acercarnos al conocimiento científico y técnico sobre la conceptualización del comportamiento. Para ello, basándonos en un enfoque socio-comportamental que representa una integración de resultados aportados por la psicología social y la experimental-tradicional, llegaremos a los principios del aprendizaje social como elementos explicativos de la adquisición y el mantenimiento de las respuestas que se desvían de las normas sociales. Por otra parte, hablaremos del conocimiento contextualizado con la finalidad de contrastarlo con el científico-técnico. Analizaremos situaciones escolares concretas teniendo en cuenta la edad y el nivel madurativo de los alumnos. También las percepciones múltiples sobre las distintas situaciones escolares y las necesidades educativas que se plantean en esta etapa educativa.

2.1. ADAPTACIÓN E INADAPTACIÓN

CONDUCTA Y PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El concepto de *conducta* está en gran medida determinado por el modelo de teoría de personalidad en la que se basa.

A medida que se van desarrollando los distintos enfoques que subyacen en el estudio del comportamiento humano, aparecen nuevas aportaciones que revisan y ajustan la definición conductual. El recorrido realizado, por ejemplo, desde los primeros intentos de sistematización conductual, que establecían una analogía entre conducta desviada y enfermedad cuasi-mental, hasta la consideración de las variables sociales para explicar el desarrollo y modificación de las respuestas humanas, es una muestra palpable de ello.

Dentro de este itinerario teórico alrededor de los años 60, surge una línea de trabajo que basa sus consideraciones en el determinismo que mutuamente ejercen, por una parte, los estímulos ambientales, físicos y sociales, y por otra, los procesos cognitivos de la persona, su sistema de percepción, interpretación y valoración de los estímulos y, finalmente, los propios patrones conductuales del sujeto.

Esta teoría, que encuentra a uno de sus principales exponentes en *Albert Bandura*, aporta como innovación la importancia de los condicionamientos sociales en el surgimiento y desarrollo de las conductas desadaptadas; añade, además, que el hombre no es un sistema impulsado solamente desde dentro o que reacciona pasivamente a la estimulación externa. Contrariamente a esto, la teoría del *Aprendizaje Social*, define la conducta como un *complejo de*

actividades observables y potencialmente mensurables en el que se integran respuestas motoras, cognitivas y fisiológicas, convirtiéndola en una manifestación externa de nuestra personalidad en la que expresamos las diferentes modalidades de relación que establecemos con el ambiente.

Así pues, podemos decir que el estudio de la conducta en relación con el contexto en el que aparece tiene que tener en cuenta:

- Que la influencia del medio sobre el sujeto está afectada por esos procesos cognitivos que determinan su percepción e interpretación.
- Que precisamente esos procesos inciden en la autoeficacia de la persona ya que inciden en la valoración que pueda hacer de su capacidad para realizar la conducta requerida y obtener un resultado exitoso.
- Que, unido a éstos procesos, debe acompañarse el esfuerzo por desarrollar estrategias de autocontrol y autorregulación.
- Que junto a este tipo de estrategias de autogestión deberemos integrar otras basadas en el condicionamiento y en el aprendizaje vicario (observacional o por modelado).

Con todo ello, nos resultará más fácil analizar la respuesta en interacción con el ambiente en el que se manifiesta y pasaremos a manejar una idea de conducta como algo aprendido para hacer frente a demandas autoimpuestas y/o impuestas por el entorno, convirtiendo el desajuste en un problema de aprendizaje social susceptible de readaptación a través de adecuados procesos de modificación, tanto internos como externos.

CONDUCTA ADAPTADA-INADAPTADA

Las alteraciones de comportamiento y la conducta antisocial hacen referencia a conceptos ambiguos e interpretables que requieren la consideración de cuestiones evolutivas, sexuales, socioculturales, etc. y por ello, la identificación de una conducta problemática es dificultosa.

No obstante, existen unas normas o pautas socialmente aceptadas que guían nuestros actos y que se han convertido, para la mayoría, en los criterios que definen lo que es o no normal. El carácter

psicopatológico de una conducta se infiere generalmente del grado de desviación respecto de las normas sociales, que definen el modo en que se espera que las personas se comporten en diferentes lugares.

Así, se toleran las desviaciones de las normas que no presentan problemas ni interfieren con el bienestar de los demás; incluso se llegan a recompensar las desviaciones que producen consecuencias beneficiosas socialmente como, por ejemplo, ciertas innovaciones artísticas o intelectuales.

Sin embargo, la desviación que genera consecuencias aversivas para los demás provoca una fuerte censura por parte de la sociedad, se califica de anormal y se enfrenta a presiones de tipo coactivo que intentan eliminarla.

Llegados a este punto, podemos definir la *alteración conductual* como un proceso de inadaptación de un individuo incapaz de ajustarse adecuadamente a su medio físico, profesional o social, generalmente con repercusión en su vida emocional, en su comportamiento y en el propio medio en que se realiza.

Con la finalidad de poder acotar mejor las conductas desviadas o normales, además de tener en cuenta el contexto o entorno en que se producen y la cultura social de la que el alumnado parte, tendremos que tener en cuenta el período evolutivo en el que se encuentra en ese momento. *No controlar esfínteres* puede ser considerada una conducta problemática o no dependiendo del momento evolutivo en el que aparezca: a los dos años es una conducta normal pero, si quien manifiesta dicha conducta tiene 12 años, se convierte en un desajuste comportamental que debe ser subsanado.

Como el presente documento está enfocado hacia una mayor comprensión de las posibles conductas, sean adaptadas o desadaptadas, tendremos que tener en cuenta, a la hora de diferenciar unas de otras, *las características de cambio y desarrollo propias de la etapa Adolescente*.

Para ello podemos remitirnos al punto 2.2 de este mismo apartado.

CONDUCTA PRÁCTICA Y CONDUCTA FUNCIONAL

Cuando intentamos analizar distintos tipos de comportamiento, nos encontramos con dificultades que son inherentes al concepto de conducta, tanto en lo que se refiere a su concepción general como a

su adaptación o desadaptación al medio.

A la amplitud de significados del término comportamiento, sumada a la dificultad de diferenciar lo normal de lo que no lo es, hay que añadir que en muchas ocasiones nos encontramos con la dualidad de lo que supone una conducta práctica para el entorno y lo que el sujeto considera funcional para él.

Existen comportamientos desviados que han tenido un valor positivo para el sujeto, fundamentalmente a corto plazo, y le han servido para obtener resultados de acomodación importantes. Pero, para el entorno, esta conducta resulta poco práctica, sobre todo si atendemos al bien común.

Con el fin de facilitar la comprensión de ambos conceptos, exponemos a continuación una posible ejemplificación:

Con frecuencia en el ambiente educativo observamos *conductas desadaptadas por exceso: el alumno que mantiene conductas disruptivas consistentes en provocaciones de tipo físico (lanzar objetos durante la explicación del profesor, etc.), o de tipo verbal (hablar en voz alta durante el proceso instructivo, etc.)*.

¿Cuál es la funcionalidad de esa conducta? Probablemente el alumno esté buscando conseguir que se le preste atención, camuflar posibles déficits personales (dificultades de aprendizaje, habilidades sociales inadecuadas) o salirse con la suya.

En este caso ¿cuál será el objetivo conductual a conseguir? Deberemos ser capaces de lograr que el alumno acepte las normas de conducta imprescindibles para acometer cualquier proceso instructivo: *atender a las explicaciones del profesor sin interrumpirle*.

Podemos encontrarnos con *conductas desadaptadas por déficit comportamental: un alumno puede presentar dificultades de comunicación oral por poseer un nivel inadecuado de contenido lingüístico*.

Al ser su sistema de comunicación oral insuficiente, presenta una conducta funcional que se caracteriza por la represión de situaciones comunicativas con el profesor y con sus compañeros.

Nuestro objetivo conductual será el de mejorar su nivel comunicativo desarrollando su vocabulario, morfosintaxis, etc. De esta forma, conseguiremos modificar su conducta funcional.

En definitiva, nuestra tarea debe situarse, en la medida de lo posible, en la aproximación de la conducta *práctica* (lo que el entorno

considera útil) y la conducta *funcional* (lo que al individuo le resulta rentable). Debemos ser capaces de desarrollar en nuestros alumnos aprendizajes prácticos que anulen los aprendizajes funcionales desarrollados inadecuadamente en función de las características del entorno.

TOPOGRAFÍA Y FUNCIONALIDAD CONDUCTUAL

El análisis funcional basado en los paradigmas de aprendizaje del comportamiento humano no tiene como finalidad la de etiquetar al sujeto para situarlo en uno de tantos cuadros nosológicos confeccionados a priori con este fin.

Se trata, en principio, de conocer detalladamente *la topografía* de la interacción comportamental con el fin de aplicar los procedimientos más adecuados para conseguir, en unos casos, la aparición de comportamientos inexistentes, en otros, la reducción o extinción de los ya adquiridos. Esa topografía supone considerar cuestiones como: cuándo aparece la conducta, ante quién, con qué frecuencia, cuál es su duración e intensidad.

Cuando nos encontremos ante una conducta presumiblemente desadaptada, tendremos que analizar el *conjunto de circunstancias, eventos y acontecimientos* que están en interacción con la conducta problema y que son responsables de su ocurrencia o no ocurrencia, para así determinar *la funcionalidad* de la misma.

Además de establecer *la función* de la conducta estudiada que viene determinada por las razones por las que una determinada persona presenta un comportamiento, deberemos, pues, intentar describir las circunstancias aparentes y observables del comportamiento, es decir, *su topografía*.

En ocasiones, durante el ejercicio de la tarea descriptiva del comportamiento, nos podemos encontrar con que un único comportamiento realiza funciones diferentes dependiendo de los distintos contextos en los que aparece. Así, la acción de *golpear la mesa* puede tener, por ejemplo, las siguientes funciones: en el aula, *llamar la atención*, en casa, *pedir la comida*, solo *autoestimulación*.

Además distintos comportamientos pueden tener la misma función: *tirar el material al suelo y levantarse de su sitio* pueden tener como función compartida la de tener que evitar la tarea.

Por otro lado, también podemos encontrarnos con conductas cuya topografía es adecuada: *levantar el dedo en clase para preguntar*, pero su función es inadecuada cuando la intención del alumno puede ser la de interrumpir la clase o ralentizar su ritmo.

También existen conductas con una topografía desadaptada (un alumno ejerce de chistoso) que esconden una función adaptativa (mejorar la consideración de sus iguales). La cuestión, en este caso, será no tanto modificar la función de la conducta sino su topografía.

De todo lo expuesto hasta el momento podemos deducir la variabilidad y complejidad del comportamiento humano y, por ende, la necesidad de realizar la definición de la conducta problema lo más exactamente posible.

2.2. EVOLUCIÓN Y CONTEXTO

En este punto vamos a tratar de exponer las características propias de la adolescencia en sus aspectos biológicos, sociales y psicológicos, así como intentar señalar qué repercusión tienen dichos cambios en la aparición de las alteraciones de comportamiento.

El término adolescencia hace referencia a un período de la vida de las personas comprendido entre 12-14/16-18 años, a través del cual se vive un proceso de cambio especialmente significativo, ya que en él se lleva a cabo la transición gradual desde el mundo infantil al mundo adulto. La duración de este período varía de unas personas a otras pudiéndose anticipar en algunos casos la edad de aparición de los síntomas así como retrasarse su conclusión. Esto hace difícil definir esta etapa en términos cronológicos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone los 20 años como final de la adolescencia. Este límite tiene mucho de convencional, porque en nuestra sociedad muchos jóvenes se ven obligados a seguir siendo adolescentes hasta edades muy avanzadas, ya que no pueden acceder a las conductas que se consideran propias de los adultos y, por tanto, no tienen verdaderas responsabilidades sociales, laborales y familiares.

A continuación, vamos a intentar realizar una pequeña recensión de los aspectos identificadores de la etapa.

CAMBIOS FÍSICOS

La mayor parte de los cambios físicos están producidos por las *hormonas*, algunas de las cuales aparecen por primera vez y otras se producen en cantidades mucho mayores que en etapas anteriores. Dichos cambios afectan de forma muy importante a la *sexualidad y a la figura corporal*.

La nueva figura corporal se convierte en una de las mayores preocupaciones de los adolescentes y les obliga a *adaptarse* a ella y a redefinir su autoimagen personal y social.

Por todo ello, tienen que reelaborar su esquema corporal. Algunos con una preocupación enorme por su imagen y el temor a no ser aceptados.

CAMBIOS PSICOLÓGICOS

Se desarrollan nuevas capacidades mentales, las denominadas formales o abstractas, que les permiten construir sus propias ideas, entender la realidad como algo que se puede cambiar, criticar el pensamiento de los adultos, etc.

Estas nuevas capacidades llevan a los adolescentes a analizar críticamente a la familia, al sistema escolar y a la sociedad en general.

CAMBIOS SOCIALES

Los distintos cambios físicos y psicológicos van a provocar cambios sociales importantes. La mayor crisis de identidad aparece con las formas de relación diferenciada que establecen con sus coetáneos y con los adultos, buscando o intentando buscar un lugar propio en la sociedad.

Se hacen más autónomos de sus progenitores y con frecuencia se desarrollan en conflicto con el sistema familiar.

No obstante, la búsqueda de esa autonomía no significa siempre independencia. Los adolescentes tienden a tener relaciones ambivalentes con sus progenitores; por un lado, tienden a la independencia pero, por otro, necesitan apoyarse en la incondi-

cionalidad de los padres.

Se vuelven muy dependientes del grupo de iguales. Sus compañeros tienen un papel importante, ya que éstos suponen un espacio privilegiado en que ser *uno mismo*, en el que se manifiestan los valores y actitudes propias de esa nueva identidad aún no asumida y, además, se sienten como parte integrante de un grupo autónomo de los adultos. Así, los valores, costumbres, ritos y modas juveniles se convierten para los adolescentes en prescripciones que hay que seguir.

Pero ¿cómo repercute el perfil del adolescente en las alteraciones de comportamiento? La inadaptación generada por los cambios físicos, psicológicos y sociales, puede producir, por un aprendizaje moral inadecuado y un desarrollo de la conciencia deficitario, conductas que se aparten de la norma social establecida, y que se manifiestan en los ambientes sociales en los que se desenvuelve (familiar, escolar y social), como una persona desadaptada.

Debido a la propia idiosincrasia de la etapa, la adolescencia va ser un período siempre en crisis, que exigirá readaptaciones continuas tanto por parte de los adolescentes, como de los que conviven con ellos.

Retomando el planteamiento teórico del Aprendizaje Social, sería conveniente aclarar que éste no niega la existencia de algunos modos permanentes y generalizados de actuación de un sujeto como, por ejemplo, los de carácter evolutivo, pero teniendo en cuenta que esos modos de actuar son aprendidos y por lo tanto poniendo en cuestión que sean universales. De esta forma, lo mismo que son aprendidos pueden ser reaprendidos, es decir modificados.

CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS

Como ya venimos sugiriendo, la clasificación de una conducta como inadaptada conlleva juicios sociales, que están influidos por factores normativos de las personas que los emiten, por determinados atributos de la conducta y por numerosas características del individuo que realiza la misma. Así, “algunos padres, por ejemplo, pueden reforzar positivamente la agresividad en sus hijos y considerarla como un signo de masculinidad y desarrollo social sano, mientras que educadores, legisladores y otros agentes

sociales pueden considerar esa misma conducta como un síntoma de trastorno de personalidad” (Bandura, 1960).

En este punto consideramos interesante la aportación del *Informe sobre juventud en España* (1996) del Instituto de la Juventud, incluido en la bibliografía. De dicho informe, se desprende que en los estudios sociológicos es frecuente que esta etapa evolutiva sea interpretada como una identidad. Es lo que se hace cuando la categoría “juventud” sirve para identificar, es decir, para considerar iguales, a todos los que comparten determinadas edades.

Pero, las personas jóvenes sólo son idénticas entre sí cuando explícita o implícitamente se las contraponen con “los niños” y con “los adultos”, es decir, cuando se utiliza como criterio de distinción en una colectividad el concepto generación.

No obstante, cada generación, está compuesta por jóvenes muy distintos. Para dar cuenta, en parte, de esa diversidad de gentes, hay que utilizar tipologías que, al menos, diferencien a las personas jóvenes teniendo en cuenta las correspondientes condiciones existenciales: la identidad de cada persona dependerá de que sea chico o chica, de que estudie o busque empleo, de sus condiciones familiares, etc.

De esta forma y siguiendo la filosofía del estudio en cuestión, evitaremos caer en el error de explicar cómo son, cómo piensan o cómo actúan los jóvenes ahora, recurriendo sólo a rasgos de personalidad, supuestamente distintivos de este grupo de personas y sustrayéndonos en gran medida del prejuicio y estereotipo. Es más, cuando nos enfrentamos a una situación en la que el comportamiento de un alumno se convierte en un problema, nuestra intervención de esa situación deberá ser singular, persiguiendo una consideración personalizada y procurando ajustes y modificaciones a la medida de las necesidades concretas que presenta dicha situación.

INTERVENCIÓN AMBIENTALISTA

Ya hemos hablado tanto del determinismo psicológico inherente al sujeto como del ambiental. Ésto debemos considerarlo como una constante a la que la conducta termina por adaptarse. Por ello, hay que tener en cuenta las condiciones en las que se produce una conducta y conocer la interacción entre los distintos elementos que

en ella concurren. Así, controlar solamente las variables ambientales o las variables personales no va a servir para explicar las condiciones de aparición de la conducta y el control que ejerce sobre las mismas. Es necesario realizar una evaluación global.

El comportamiento no puede considerarse, pues, como un ente aislado. Como hemos señalado, para entender lo que subyace en el concepto de conducta, además hay que tener en consideración las formas de estimulación del medio externo e interno. Los factores internos (concepciones, creencias, autopercepciones) y externos (contextos sociales) actúan como determinantes el uno del otro. Por ejemplo, las expectativas de eficacia y éxito que tengamos, influyen en nuestro comportamiento y, a su vez, los efectos ambientales creados por sus acciones alteran sus expectativas.

Se trata, en fin, de averiguar qué condiciones, con qué personas u objetos y, si es posible, con qué pensamientos se pone en marcha, se mantiene o se inhibe la conducta del sujeto con el fin de alterar esa relación.

Una forma de considerar el aspecto ambiental de forma preventiva será acondicionar el entorno en el que se sitúa el alumno respecto a sus déficits, tanto psicológicos como sociales o de aprendizaje: *ajustando el entorno escolar desviamos la consideración de "alumno problema" hacia la de "situación problemática"*.

Para ello contamos con distintas estrategias. Algunas tendrán que ver con una solución grupal y social, e implicarán la modificación de todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos. En estas ocasiones los cambios conllevarán programas médicos de prevención institucional, familiar, etc. es decir, requerirán cambios en todos los sistemas sociales.

Cuando las medidas preventivas no alcanzan los resultados deseados, nos veremos en la tesitura de promover una intervención paliativa. Lo difícil en este supuesto será tener claro el modelo a seguir. Este va a ser uno de los principales objetivos a aclarar con el presente documento.

2.3. PREJUICIO Y PERCEPCIÓN

¿Cuáles son los problemas con los que nos vamos a encontrar a la hora de aproximarnos al hecho conductual?

Uno de ellos va a ser la diversidad de criterios con que los profesionales nos acercamos a la valoración de las distintas conductas-problema del alumno. Esta diferenciación de criterios va a depender de aspectos condicionantes tales como: la frecuencia y duración de la conducta cuestionada, su intensidad, las características del profesor, que la observación se refiera a un único alumno o a varios, la subjetividad del sistema de valores que impere en la cultura a la que se pertenezca, la ratio profesor/alumno, el grado de perturbación que esa conducta produzca en el aprendizaje escolar y de otros muchos condicionantes.

Los principales problemas metodológicos con los que nos podemos encontrar a la hora de valorar el comportamiento de un alumno pueden agruparse en tres grandes categorías:

LOS DERIVADOS DEL PROCEDIMIENTO ELEGIDO PARA LA REALIZACIÓN
(ENTREVISTA, OBSERVACIÓN DIRECTA/INDIRECTA, ETC.)

Tanto si elegimos una técnica u otra para acercarnos a la recogida de información de la conducta, encontraremos dificultades inherentes al propio proceso elegido. Por ejemplo, si utilizamos la observación directa de conductas problemáticas mediante registros, tendremos que tener en cuenta la posibilidad de encontrarnos con

una pérdida de información, ya que seleccionamos a priori las conductas a observar y ello puede implicar que conductas no previstas de antemano, pero que puedan aparecer en la observación, se pierdan.

Si por el contrario, nos decantamos por utilizar la entrevista, normalmente dispondremos de una determinada información antes de realizarla. Dicha información preliminar no nos debe eximir de seguir investigando nuevos datos y contrastarlos con los ya obtenidos a lo largo de la entrevista.

LOS DERIVADOS DE LA PERSONA QUE VA REALIZAR LA RECOGIDA DE DATOS

Adiestramiento del observador

El entrenamiento de los observadores es una variable fundamental que incrementa la fiabilidad de la evaluación. Cuanto más nos acerquemos y aproximemos a un desarrollo de bases teóricas, mejor realizaremos nuestro objetivo. La lectura de este documento, la reflexión que hagamos de ella y su puesta en práctica pueden ser un punto de partida importante para paliar el problema.

Tendencia a la parcialidad

Nos referimos al sesgo al que el observador puede verse sometido por el conocimiento que tenga de los alumnos a evaluar. Esto puede ocasionar que las expectativas que tengamos modifiquen la evaluación en el sentido esperado y provoquen errores significativos en los datos procedentes de las observaciones. Una ejemplificación muy frecuente es el *Efecto Pigmalión*: los profesores pueden fundamentar sus expectativas en elementos muy variados: exámenes, resultados de los test, observación de la conducta diaria, simpatía personal, carácter, modo de vestir, atractivo físico, etc. El profesor interpreta la respuesta del alumno y tiende a hacerlo buscando la confirmación de las ideas que ya tiene, atribuyendo las conductas que están de acuerdo con esas ideas a las características del alumno y las conductas que las contradicen a factores causales.

¿Cómo originamos el Efecto Pigmalión?:

— Formando expectativas o profecías: *De una clase como esta*

poco se puede esperar:

- Poniendo los medios para que esas expectativas se cumplan: *Como no se espera mucho de la clase, no se usan todos los recursos posibles.*
- Confirmando las expectativas: *Ya que no se han puesto los medios disponibles, no se consiguen de la clase los resultados posibles, la profecía se cumple y el profesor se afianza aún más en sus ideas.*

Esas expectativas determinan la conducta del profesor hacia el alumno y, a su vez, el alumno responde a la conducta del profesor guiado por la interpretación que haya hecho de la misma. Responde confirmando las expectativas del profesor.

La deriva del observador

Nos referimos a los cambios graduales que los observadores van haciendo en las definiciones de la conducta a la hora de puntuar las respuestas.

Este fenómeno es consecuencia de la familiarización del evaluador con la respuesta y puede provocar que, a lo largo del entrenamiento, se registren cambios que no reflejan la realidad. Por ejemplo, *en conductas como “habla poco inteligible” es posible que a lo largo de la observación, comencemos a comprender mejor el habla del alumno*, lo que puede provocar una modificación en la puntuación de su expresión, a pesar de que ésta no ha sufrido cambios reales. Podemos evitar este sesgo controlando de forma periódica las valoraciones del que observa o introduciendo varios observadores a la vez.

Prejuicios

Ya hemos comentado que en situaciones normales solemos contar con información preliminar sobre un alumno o grupo de alumnos concreto. El tener esta información previa puede generar un efecto negativo si el profesor no es capaz de mantener un punto de vista por encima de los datos. Tendremos que resistir la tentación de los prejuicios que razonablemente puede inducirnos esta información.

Esta tipología de errores se puede completar añadiendo los

siguientes (CIDAD, 1991):

Efecto de primacía

Se produce cuando vemos a un alumno y nos fijamos en la primera impresión que nos provoca, pero además interpretamos por medio de esa primera sensación la percepción de conductas posteriores.

Ej. *Un profesor rechaza habitualmente los comportamientos de un alumno porque, el primer día de clase, determinados comentarios que hizo, su forma de vestir y la postura que mantenía le causaron una impresión muy negativa: “le cayó gordo”.*

Error lógico

Consiste en calificar conductas de forma similar porque las percibimos lógicamente relacionadas.

Ej. *Este alumno habla muy bien, luego debe ser un buen alumno en lenguaje.*

Error de consenso

Significa aceptar como propias, sin verificarlas por uno mismo, impresiones realizadas por otras personas.

Ej. *Un profesor acepta la calificación de agresivo en un alumno, porque así le describieron dos compañeros que lo tuvieron el curso anterior.*

Error de generosidad

Supone evaluar una conducta más positivamente de lo que realmente se merece.

Ej. *El profesor que magnifica la conducta adecuada de un alumno y minimiza sus conductas inadecuadas.*

Categorización por estereotipos

Tendencia a clasificar a un alumno según un conjunto de creencias populares sobre las características atribuidas a una categoría de personas.

Ej. *En una clase se separa a los alumnos de las alumnas por razón de sexo con el fin de realizar un trabajo en pequeño grupo, porque se considera que el trabajo resultará más efectivo de esta manera.*

Atribución de causa

En ocasiones, podemos atribuir las causas de un comportamiento a influencias subjetivas e impresiones personales.

Ej. *Este alumno tiene un mal comportamiento porque presenta un ligero retraso intelectual.*

Cada individuo percibe la realidad como ha aprendido a percibirla y la interpreta según sus preferencias personales, su ideología, sus criterios de valores, que le hacen atender selectivamente a unos aspectos e ignorar aquellos que no están de acuerdo con sus esquemas. Las actitudes de cada profesor ante el problema de un alumno son distintas porque cada uno tiene una forma de pensar que conduce a interpretar de forma diferente la misma realidad. Los alumnos gustan, disgustan, molestan o irritan según se interprete su conducta.

LOS DERIVADOS DEL ALUMNO O GRUPOS DE ALUMNOS A EVALUAR

Otra de las fuentes de error que nos podemos encontrar en la evaluación conductual es que la misma puede modificar la conducta

del propio alumno que vamos a valorar.

Habitación y reactividad

Hay que tener en cuenta la habitación y la reactividad como variables cuya aparición va a depender del conocimiento que el alumno tenga de ser evaluado.

En ocasiones, un alumno que presenta problemas de comportamiento puede mejorar por el mero hecho de sentirse observado o puede manifestar una reacción aumentativa de las conductas desadaptadas.

Efecto de halo

Las expectativas de los alumnos determinan no sólo el modo de juzgar del profesor sino también el contenido de lo que se dice. Si son positivas, su comportamiento hacia el profesor tiende a ser mejor y éste, a su vez, responde de la misma manera. La psicología de las relaciones interpersonales nos hace ver que, en buena medida, recibimos de los demás el trato que nosotros mismos provocamos.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos si todo lo expuesto hasta el momento significa renunciar a una aproximación conductual y, con ello, llevar a la expresión *evaluación conductual* a un sin sentido.

Poner en duda nuestra propia certeza será el primer paso para tomar conciencia de las limitaciones de nuestras opiniones, superar nuestro dogmatismo y adquirir la flexibilidad mental necesaria para ver la realidad del mundo y de las personas desde distintas perspectivas. El no caer en una valoración restrictiva (aproximándonos más a la idea de un análisis conductual completo, que no se limite a estímulos y respuestas, sino que recoja los procesos de personalidad, tanto del alumno como del propio profesor) nos llevará a una posición correcta y aumentará las probabilidades de éxito de nuestra intervención.

Pero, si además la evaluación es planificada, controlada y sujeta a fiabilidad, estaremos dotándola de objetividad y, por ende, eliminando problemas al decidir qué tipo de respuestas deben considerarse, cómo deben recogerse éstas, bajo qué condiciones, quién interpreta los datos obtenidos y qué relación guardan con otros sistemas de

2.4. CONVIVENCIA Y ENTORNO EDUCATIVO

Puede parecer que la creación de un marco de convivencia que promueva una organización formal apropiada a la idiosincrasia de cada centro educativo es algo que va implícito en la tarea docente, que se va construyendo mientras el profesorado transmite los contenidos propios de sus materias. Creemos que eso es cierto, que indiscutiblemente la formación en valores para la convivencia viene, en gran medida, diluida en la propia interacción profesor-alumno y depende de ella para su desarrollo y consecución.

Sin embargo, parece poco aconsejable desestimar la necesidad de acompañar esa acción implícita, por otras asociadas a objetivos explícitamente convivenciales. Por ello, tratar la cuestión de la convivencia supone que consideremos que la misma va a depender de los sucesivos microacontecimientos que ocurran cada día, en cada situación, en cada interacción. Pero además, debemos entender que un centro educativo, como cualquier estructura social, es proclive al conflicto y que, por tanto, debemos contar con una planificación preventiva que, si bien no va a evitar que las situaciones problemáticas surjan, al menos conseguirá que disminuyan y se vivan con un talante más proclive a las soluciones.

La puesta en práctica de estas dos consideraciones supone, por una parte, que:

- Reflexionemos sobre el *modelo* que cada uno ofrece y a las repercusiones del mismo en el clima de convivencia existente.
- Ejercitemos y ayudemos a ejercitar *los valores* que hacen posible la vida en sociedad.

- Entendamos que *el centro educativo*, con su estructura y organización, puede constituirse en sí mismo en causa de problemas de adaptación.

Por otra parte, supone que tengamos en cuenta la existencia de instrumentos que pueden ayudarnos a prevenir situaciones conflictivas si los desarrollamos adecuadamente, como por ejemplo:

- *Marcos normativos* claros, concretos, consensuados y participativos que den lugar a reglamentos donde los centros fijen sus reglas internas de funcionamiento y ejerzan su capacidad para instituir sus propias soluciones, adecuándolas a sus contextos y circunstancias.
- Una correcta *planificación de todos los recursos* que nos propone el modelo curricular actual para desarrollar la práctica educativa siguiendo los conceptos de *enseñanza comprensiva, adaptativa y personalizada*.

Aunque conducta problemática y aprendizaje pueden parecer dos entidades distintas, debemos resaltar que ambas constituyen en muchas ocasiones una causa-efecto de carácter cíclico. Así, en ocasiones, el profesorado en su práctica diaria se plantea la siguiente dicotomía: *El alumno con comportamiento problemático ¿no aprende porque su actividad comportamental se lo impide? o ¿el alumno se comporta mal porque no aprende?*

La mayoría de los alumnos con problemas de comportamiento presentan dificultades en el aprendizaje educativo, ya que no ponen en práctica las habilidades que se requieren para que éste se realice: *atención, concentración, tarea sistemática, permanencia en el sitio, seguimiento de instrucciones, etc.*

Por otro lado, no es infrecuente que el alumno con dificultades de aprendizaje, pueda llegar a presentar algún tipo de conducta inadaptada, fundamentalmente asociada a la escasa funcionalidad que su presencia tiene en el aula.

Habrá que hablar de un *círculo vicioso* en el que no aprender genera disruptividad y ésta, a su vez, genera no aprendizaje. Este déficit suele tener explicación en la mayoría de los casos, en la falta de habilidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias del alumno con sus compañeros y compañeras y profesores y profesoras, con lo que ambos aspectos, conducta y aprendizaje, parecen ser parte de un mismo problema escolar.

Por ello, se hace necesario prestar la máxima atención y conceder la mayor importancia posible a lograr unos comportamientos que posibiliten el aprendizaje y la convivencia, de modo que ambos aspectos resulten mutuamente conciliables y favorecidos.

¿Dónde podemos comprobar que se materializa la prevención de los problemas aplicando los postulados de la Educación Secundaria?

Vamos a intentar delimitar qué criterios pedagógicos, por su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos pueden permitir anticiparnos a posibles desajustes y, por lo tanto, ser útiles para evitar problemas escolares. Entendemos por problemas escolares aquellas situaciones de educación o de aprendizaje en las que los resultados no se corresponden con el nivel de capacidades del alumnado y sus posibilidades.

Como ya hemos señalado anteriormente, sabemos que ciertos elementos presentes en un alumno y en su contexto, más los condicionantes con los que se encuentran, pueden generar resultados insatisfactorios.

Muchos problemas escolares y de aprendizaje se generan por la no adecuación de la metodología al alumnado y/o por el desajuste provocado por la diferencia de relación entre las capacidades y los contenidos.

También pueden ser debidos a dificultades en la selección y uso de las estrategias para enfrentarse a las tareas y, por ello, es importante supervisar adecuadamente el desarrollo curricular propuesto en el centro.

Tendremos que contemplar el aspecto preventivo distinguiendo claramente prevención de recuperación o rehabilitación, lo que supondría elaborar adaptaciones individuales o de grupo según la problemática valorada.

La prevención debe apoyarse en la correcta planificación de todos los recursos que nos propone el modelo curricular actual para desarrollar la práctica educativa siguiendo los conceptos de enseñanza comprensiva, adaptativa y personalizada.

Por lo tanto, donde podemos comprobar que se materializa la prevención de posibles problemas de aprendizaje es en:

- El *Proyecto Educativo de Centro*, estableciendo un marco de intenciones abierto y plural y plasmando su concreción en el currículum.

- El *Proyecto Curricular de Centro*, documento en el cual se deben recoger los criterios fundamentales que impregnarán toda la práctica educativa, en los que podemos contemplar la potencialidad de los mismos para evitar fracasos escolares y, asimismo, problemas de comportamiento. De estos criterios destacaremos como directamente implicados en el enfoque preventivo lo que el centro se plantea en cuanto a:
 - Cómo va a dar respuesta a la *diversidad* del alumnado en el sentido más esencial del término: *el de educar en la diversidad*.
 - Cómo va a *enseñar*: tanto los criterios organizativos como metodológicos presentan una fuerte implicación en la posibilidad de responder a la personalización de la enseñanza.
 - Cómo va a *evaluar*: el qué, cómo y cuándo evaluar y el contenido de las funciones básicas de la evaluación, *reguladora, social e integradora*.
 - Y cómo va a desarrollar la *acción tutorial*.

TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

En la etapa Secundaria es donde con más fuerza se debe establecer el marco conceptual dentro del que discurrirá la vida psicopedagógica del centro y, con ello, el tratamiento de las diferencias o desigualdades del alumnado.

Las características personales de los alumnos o los contextos vivenciales pueden ser origen de problemas escolares y de aprendizaje, pero es importante indicar que donde más debe incidir el criterio preventivo referido a los aprendizajes es en el contenido básico de las distintas materias, ya que el concepto curricular es un todo educativo que se manifiesta preferentemente en la transmisión de los saberes culturales.

Al comienzo de esta etapa educativa, deberemos valorar qué aprendizajes básicos han sido bien adquiridos. De ello dependerá que implantemos o no medidas adaptativas para los alumnos y promovamos variaciones organizativas y metodológicas que deben ser contempladas en los Proyectos Curriculares de los Centros (P.C.Cs).

Según sean los criterios de atención a la diversidad, se trabajará

desde distintas perspectivas:

- La de compensar y suprimir desigualdades.
- La de compartir y respetar diferencias consiguiendo integrar realmente a todos los alumnos.

Por ello, en Secundaria se ha establecido la posibilidad de:

- Un diseño curricular de áreas abierto que permita adecuarse a las características de los alumnos y a su entorno. Un currículum no homogéneo que prevea unos contenidos comunes y otros optativos.
- La posibilidad de flexibilizar la organización de los centros en función de sus necesidades específicas.
- Una práctica pedagógica diferenciada, que tenga en cuenta la diversidad del alumnado y que ponga en práctica recursos metodológicos distintos.
- Y una evaluación continua, global e integradora.

CRITERIOS ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS

Un principio metodológico afín a la concepción constructivista es *la globalización* como criterio para definir *cómo enseñar*. La globalización concreta la idea de que el aprendizaje no se realiza por la simple adición o acumulación de nuevos elementos a la estructura intelectual del alumnado, sino que es necesario que los nuevos conocimientos se relacionen de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya sabe, es decir, *con los conocimientos previos y la significatividad de los nuevos*.

Es imprescindible que cuando tratemos la elaboración del P.C.C., tanto en el desarrollo y organización de contenidos, como en la concreción de criterios a aplicar en la práctica pedagógica del aula, se contemplen varios aspectos importantes por su repercusión en la atención a la diversidad:

- Alcanzar acuerdos consensuados por parte de los equipos directivos acerca de la posibilidad de aplicación de formas organizativas variadas que permitan la atención más personalizada (por ej. *la posibilidad de poder realizar desdobles*).

- Establecer criterios metodológicos aceptados por todos para unificar actuaciones. Puede ser conveniente que concretemos la opción metodológica a aplicar en la introducción de determinados aprendizajes disciplinares o de áreas específicas.
- Ofrecer una propuesta de materias optativas coherente con las necesidades del alumnado, las características propias del centro y el contexto social en el que se desenvuelven.
- Asumir que hay formas organizativas (pequeño grupo, agrupamientos flexibles, etc.) que son facilitadoras de un aprendizaje más significativo y funcional. De esta forma mejoraremos el desarrollo de las relaciones interpersonales entre los alumnos y con los profesores, favoreciendo el respeto a la diferencia e integrando sin marginar.
- Utilizar diversas técnicas de trabajo (tareas de investigación, trabajos de observación, ejercicios prácticos, debates...) para facilitar el aprendizaje cooperativo.
- Utilizar materiales diversos, amplios y adaptables en la práctica docente (visuales, escritos, orales...).
- Pensar en una metodología basada en la interdisciplinariedad y en la necesidad de establecer relaciones entre las diversas áreas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación en esta etapa, como hecho importante en la acción educativa y como elemento supervisor del proceso (prevención de fracasos), es fundamental para poder dar respuesta a *todo* el alumnado. Seguimos con la idea de que cuando un alumno presenta problemas escolares, es imprescindible el definir tanto el objeto del aprendizaje (en función del que tiene que aprenderlo), como la forma en que lo aprenderá: qué, cómo y cuándo se va a evaluar.

Tenemos que hacer en este momento referencia a la importancia emocional que tiene la evaluación en los adolescentes, en cuanto que su significación es esencialmente sancionadora de su trabajo y de su autovaloración. Muchos alumnos, que han vivido experiencias no satisfactorias en otras etapas educativas en cuanto a sus resultados, llegan con grandes prejuicios a Secundaria respecto a sus

posibilidades de éxito y se sienten sumamente fracasados. Es fácil constatar que hay alumnos con bajos índices de autoestima y autoconcepto negativo, generados por la suma de resultados personales no satisfactorios en anteriores niveles escolares. Ello comportará además un alto grado de desmotivación y desinterés. Podemos paliar estas dificultades estableciendo una evaluación formativa, reguladora e integradora.

Por otro lado, hay que destacar la importancia de las Juntas de Evaluación en la detección de alumnos o grupos de riesgo y, de esta forma, poder establecer las medidas correctoras con el fin de paliar los desequilibrios detectados.

TUTORÍA Y ORIENTACIÓN

En el concepto de prevención expuesto no podemos dejar de indicar la importancia que para el alumnado con posibles problemas escolares y de aprendizaje tiene la acción tutorial, entendida como el conjunto de acciones educativas que contribuyen a:

- Desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos.
- Potenciar el crecimiento personal y académico.
- Orientar sobre las opciones post-escolares.

En el desarrollo de la orientación escolar y académica podemos contemplar el sentido preventivo, en la medida que, tanto en la dedicación individual como en el trabajo colectivo del tutor o del equipo de tutores, es donde se podrá facilitar al alumnado el conocimiento de estrategias y técnicas para un aprendizaje mejor y posibilitar la coordinación e integración de los diferentes aspectos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La acción del tutor, que debe partir de un buen conocimiento de las capacidades de su alumnado, deberá detectar en cada uno de ellos si se producen situaciones de riesgo que puedan desencadenar retrasos y/o dificultades en los aprendizajes y, así, poder establecer, junto con el resto de profesores, qué medidas serían recomendables para reequilibrar la situación.

Todo lo que se ha expuesto hasta el momento constituyen *medidas ordinarias* con las que contamos para que no se produzcan desajustes en el proceso enseñanza aprendizaje. Pero a pesar de todo, podemos

3

ASPECTOS PREVENTIVOS

¿No resultaría paradójico que un centro educativo permitiese la génesis y desarrollo de dificultades de lecto-escritura o una falta de habilidades para el cálculo para que, posteriormente a su aparición, ese mismo centro tuviese que diseñar medidas para corregir estos problemas?

Pues bien, si esa circunstancia absurda no se da en los componentes curriculares en general, si partimos de un modelo pedagógico basado en acciones que van dirigidas a impedir que esas dificultades de aprendizaje se den ¿por qué no nos hacemos un planteamiento similar con los aspectos de comportamiento?, ¿por qué esperar a que aparezca una conducta desadaptada para, posteriormente, intentar poner remedio?

Parece evidente que salir al paso de esa tendencia *correctiva*, sin perjuicio de acudir a ella cuando sea necesario, es algo que conviene plantearse con la profundidad que en cada centro sea posible, considerando que desarrollar un enfoque preventivo en nuestra actuación educativa supone asumir algunos principios básicos como: (Merino, 1987).

- La *anticipación*, dando respuestas educativas incluso antes de que la situación problemática manifieste sus síntomas, o en su defecto la *precocidad*, interviniendo en cuanto se detecta un riesgo, una carencia o un signo que delate la posible existencia de dificultades adaptativas.
- El *ajuste*, entendiéndolo como un proceso que considera la necesidad de acoplar esta pedagogía preventiva a las personas

o grupos a quienes va dirigida y a la realidad social de la que forman parte, considerando tanto al individuo como a su medio para poder hacer así un análisis *contextualizado* de las necesidades.

- La *compensación* de las carencias o limitaciones individuales o sociales detectadas en el análisis mediante modelos de intervención que optimicen los recursos del propio centro educativo y afronten las necesidades de la forma más *integral* posible.
- Y la *normalización*, entendida no como una búsqueda del modelo estándar de relación alumno-centro, sino como una tendencia a facilitar el desenvolvimiento armónico e integrado en el medio del que forma parte.

Considerando como telón de fondo estas cuestiones y actuando con un talante dinámico a la hora de buscar alternativas a las dificultades que sabemos que van a surgir, va a resultarnos menos difícil afrontar adecuadamente las mismas cuando se manifiesten y va a posibilitarnos crear un clima de convivencia verdaderamente educador.

3.1. RESPONSABILIDAD Y COMUNICACIÓN

Ya hemos mencionado anteriormente conocidos aspectos evolutivos propios de la etapa adolescente a la que pertenece el alumnado de Secundaria. Sin embargo, es oportuno que destaquemos, ahora que entramos en el desarrollo de aspectos que pueden ayudarnos a prevenir desajustes de comportamiento, la importancia que esta etapa tiene en la categorización moral, el desarrollo de la propia conciencia y, en definitiva, en *la gestión responsable* de los propios actos y decisiones.

Evidentemente, la construcción de este *yo moral* viene de la mano de la capacidad de intervención sobre la propia conducta que tiene el adolescente y del manejo de la realidad que le permite el uso de un pensamiento formal. Algunos rasgos de este pensamiento se resumen en:

- La capacidad del joven para razonar no solamente sobre lo real, sino también sobre lo posible.
- La capacidad para combinar e interrelacionar diferentes elementos.
- La capacidad para disociar factores y determinar el efecto causal de cada uno de ellos en el resultado.
- Y la capacidad para ejercitar una lógica propositiva como consecuencia de un desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo. (Inhelder y Piaget, 1987).

La maduración que conlleva el desarrollo de estas capacidades mencionadas es, indudablemente, algo que debemos tener presente

a la hora de prevenir situaciones que provoquen la aparición de conductas inadecuadas. Podemos, por ejemplo, reflexionar sobre el grado de responsabilidad que permitimos ejercitar a nuestros alumnos en el día a día, sobre la participación real que les brindamos en la resolución de conflictos de los que forman parte o sobre la legitimidad de una negociación a la que nos puede llevar el pretender que un alumno acepte unas obligaciones no deseadas por él. Podemos, en definitiva, analizar cómo ejercemos nuestra “autoridad de educadores” con personas que transitan de una moralidad “instrumental e individualista” a otra que incorpora conductas que pretenden responder a las expectativas que se tienen sobre ellos y desarrolla su capacidad de ayuda, de lealtad, de justicia, de consenso... para, en base a ello, articular medidas que nos permitan crear un contexto propicio para el crecimiento moral de nuestros alumnos (Kohlberg, 1992).

Estas medidas pueden plantearse desde diversos puntos de vista, pero en todos los casos deben permitir a nuestros alumnos una deliberación y enfrentamiento funcional a los problemas morales que se les presenten, con el fin de proporcionar líneas de comportamiento adaptativo y deben contar con una interiorización por nuestra parte como educadores de los valores que intentamos incorporar.

EL ENTRENAMIENTO EN VALORES PROSOCIALES

Un procedimiento de este tipo es, por ejemplo, *el entrenamiento en valores prosociales*. Supone una ejercitación del razonamiento moral mediante actividades de grupo en torno a dilemas estimulantes y cercanos al alumnado. A través de este tipo de discusiones, facilitamos el conocimiento de elecciones conductuales y su valoración e, igualmente, proporcionamos a nuestros alumnos la posibilidad de conocer modos diferentes de pensar. Para ello, estos entrenamientos

deben permitir a cada adolescente:

- Exponerse a un estadio superior de razonamiento moral.
- Adoptar el papel de otra persona y ponerse en su lugar.
- Manejar claves con las que resolver la confusión propia de algunos dilemas morales.

Este método de discusión moral pretende que el alumnado se forme opiniones razonadas sobre lo que es correcto o incorrecto, primero desde un punto de vista universal y, posteriormente, de un modo más *comprensivo*, procurando captar el significado de situaciones morales concretas y contextualizadas.

Para aplicarlo debemos dar los siguientes pasos:

- Crear un clima de confianza que favorezca la cooperación y comunicación entre los alumnos y disminuya la intervención del adulto, que suele ser un obstáculo para la discusión moral puesto que la convierte en una lección.
- Explicar lo que es un conflicto moral a través de dilemas hipotéticos, asegurándonos de que los alumnos lo entienden.
- Lograr que los alumnos reconozcan dilemas morales en su vida cotidiana y sensibilizarles para captar las contaminaciones éticas de numerosas situaciones que viven frecuentemente.
- Promover la participación directa de los alumnos mediante la discusión en pequeño y gran grupo para que puedan aportar argumentos y conclusiones.
- Favorecer el conocimiento y conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones morales.
- Estimular la adopción de distintas perspectivas (para ello se puede pedir a los alumnos que representen la situación de las personas contrarias a la decisión moral que proponen y traten de convencer a los demás), y utilizar diferentes estrategias de cuestionamiento (preguntando el porqué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, etc.).
- Desarrollar la capacidad de comunicación para escuchar a sus compañeros, expresar sus propias ideas, captar las discrepancias, tener en cuenta en sus razonamientos los argumentos esgrimidos por los demás, etc.

En el *Anexo 1*, facilitamos un guión que puede ayudar a la puesta en práctica de este procedimiento.

LA AUTORREGULACIÓN

Otro sistema centrado en la vertiente práctica de la moral es *la*

autorregulación entendida como la capacidad que cada uno tenemos para dirigir nuestra propia conducta. Este proceso intensifica la relación que cada persona tiene consigo misma y el poder para conducir los propios actos. Sin embargo, a diferencia del procedimiento anterior, basado en la influencia externa y heterónoma, éste es un sistema interno y autónomo que se desarrolla como un proceso que podemos resumir del siguiente modo:

- Tener clara conciencia de que uno mismo quiere y puede autodeterminarse.
- Comprenderse críticamente a sí mismo y la realidad.
- Tener capacidad para plantearse objetivos precisos y concretos y líneas de acción más generales.
- Llevar a cabo tareas de autoobservación y autoevaluación como procedimiento consciente y sistemático con el que afrontar un nuevo proceso de trabajo con uno mismo.
- Establecer exigencias de acción concretas, proyectos conductuales, hábitos y metas personales.
- Seleccionar tareas, situaciones, momentos, etc., en los que realizar las acciones previstas.
- Evaluar, reajustar y reforzar el cambio logrado.

El *Anexo 2* sirve para ejemplificar lo que sería una guía de evaluación tanto para errores *instrumentales* como de *interacción personal*.

Parece recomendable, a la hora de manejar procedimientos de enriquecimiento moral, combinar ambos tipos, externos e internos, ya que si los primeros nos permiten ensayar situaciones de *aprendizaje controlado*, son los segundos los que van a posibilitar una generalización y gestión autónoma de cada alumno.

LA COMUNICACIÓN

En este punto, junto a los aspectos circundantes a *lo moral*, consideramos especialmente oportuno desarrollar brevemente otro pilar del enfoque preventivo: *la comunicación*.

Ya hemos recordado que el desarrollo del pensamiento formal de la etapa adolescente se interrelaciona con la propia maduración

moral del individuo. Pues bien, en este sentido, se hace necesario hacer lo mismo con la capacidad comunicativa del adolescente, ya que la verbalización es el medio por el que, en esta etapa, un alumno va a poder formularse lo que no está dado en el momento presente, lo que trasciende al aquí y al ahora y le aproxima a un modo más comprometido de vivir su realidad. Especialmente *su realidad social* que tanto se ve repercutida por cambios esenciales en este momento evolutivo y que se caracteriza abiertamente por una diversificación mayor de sus relaciones y un tránsito de la referencia familiar a una grupalidad mucho más marcada por sus iguales.

Es en este terreno propicio para la intervención preventiva donde nuestra anticipación como centro educativo debe desarrollar cuanto pueda su capacidad facilitadora de comunicación positiva, tanto en la dinámica interactiva cotidiana como en aquella requerida en situaciones significativas.

Dicho esto, ¿qué podemos hacer para dotar a nuestra intervención comunicativa de un carácter preventivo con el que evitar o reducir las situaciones problemáticas?

En primer lugar, está claro que el establecimiento de una relación positiva, entendiéndola por una relación caracterizada por la cercanía, la empatía y el respeto mutuo, se basa en la interactividad cooperativa y esa relación se sustenta principalmente en la comunicación. Y si esto es así, nuestra actuación preliminar no debe ser otra que la de crear un contexto apropiado para que esa comunicación pueda darse. Este contexto promotor de una comunicación constructiva va a depender, en principio, del talante con el que los interlocutores aborden la comunicación. En nuestro caso, como educadores deberíamos desarrollar algunas claves facilitadoras que pueden resumirse en:

- Aspectos preliminares como saber ocuparse de los problemas de uno en uno, sin precipitaciones o planteamientos excesivamente pretenciosos:
 - Elegir el momento y lugar adecuados para establecer el contacto y examinar los propios sentimientos puntos de vista así como las expectativas que tenemos.
 - Reflexionar por qué se piensa o se siente de un modo concreto, qué resultados pretendemos y de qué modo podemos contribuir a ello.
- Consideraciones específicas que pueden ayudarnos a transmi-

tir una actitud comunicadora positiva. Por ejemplo:

- Reconocer la propia subjetividad.
- Ser racional.
- Ser directo, sencillo y no hostil.
- Hacer comprobaciones que garanticen la comprensión del mensaje tanto emitido como recibido.
- Centrarse en el momento presente, evitando en lo posible la memoria negativa o los vaticinios de fracaso (verbales o de pensamiento).
- Ponerse en el lugar de la otra persona y mostrarse abierto al cambio.
- Ser empático y mostrar comprensión por los sentimientos del otro.
- Atender tanto a nuestra propia conducta no verbal como a la de nuestro interlocutor.
- Evitar obstáculos como las amenazas, las interrupciones, el sarcasmo, las humillaciones, el contraataque, los insultos, los gritos, las sobregeneralizaciones, la exageración, la descalificación, el sermoneo, la culpabilización, etc.

En segundo lugar, además de manejar lo mejor posible estas habilidades comunicativas que dependen de uno mismo, como centro educativo deberíamos plantearnos algunas medidas estructurales que facilitasen el ejercicio de ese talante. Por ejemplo:

- Garantizar la existencia de canales eficaces que posibiliten a quien necesite comunicarse la posibilidad de hacerlo, bien individualmente, a través del delegado, mediante comisiones, como colectivo-clase, etc.
- Establecer momentos específicos y asequibles para ello, habilitándolos puntualmente si fuese necesario.
- Consensuar, con el estamento del centro que corresponda, los mínimos que el diseño de ese contexto apropiado para la comunicación debe tener.
- Promocionar el uso de las vías de comunicación que hemos establecido para ello.
- Y, en todo caso, dar a cualquier iniciativa comunicativa, ya sea parte de la dinámica cotidiana de la convivencia diaria, bien sea consecuencia de una situación singular, el valor que le

corresponde como situación potencial de aprendizaje interactivo.

En cualquier caso, conocer el estado de los niveles comunicativos existentes en un centro o la percepción que se tiene de ellos por parte de quienes forman la comunidad educativa puede ser un paso previo a la hora de replantear cuestiones o tomar decisiones para mejorar las vías de interacción entre profesionales, alumnado, familias u otros agentes intervinientes. En este sentido, no nos parece descabellado plantear el diseño de una encuesta que pueda proporcionarnos información tanto sobre aquellos aspectos que puedan ser adecuados para potenciarlos, como de otros que requieran una revisión.

El *Anexo 3* ofrece un modelo de encuesta que puede servir de guía a la hora de diseñar uno propio adecuado a las necesidades y características concretas de cada centro.

ANEXO 1

GUIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DE SESIONES DE
ENTRENAMIENTO EN VALORES PROSOCIALES

PRELIMINARES

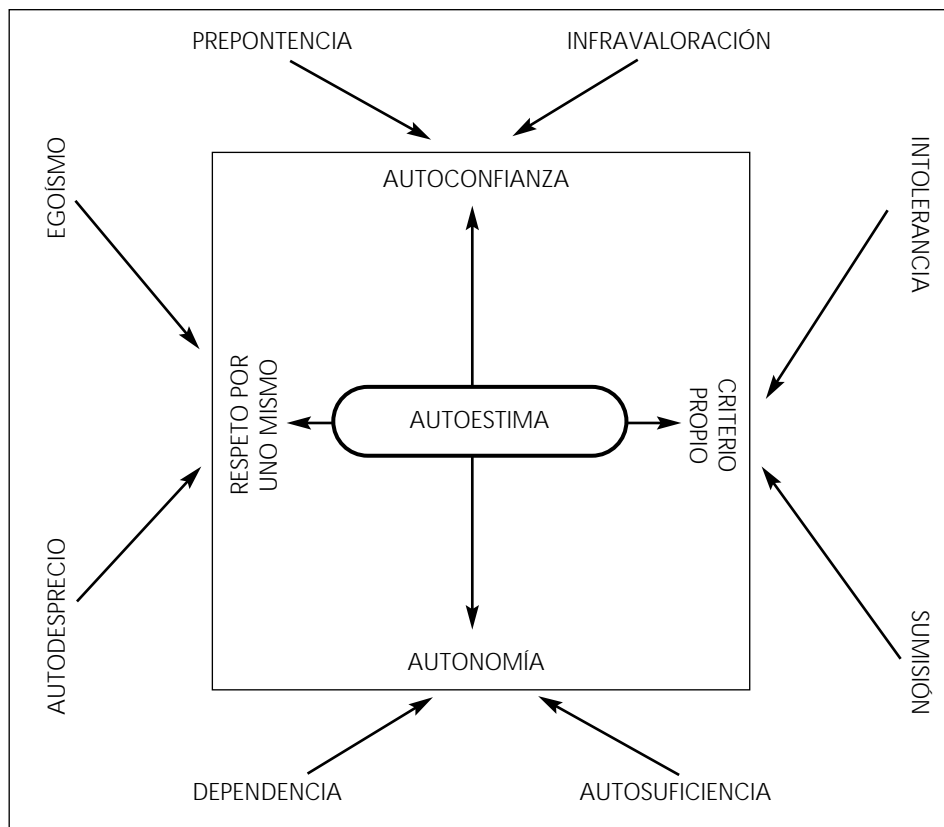
- Seleccionar los valores sobre los que vamos a intervenir y consensuar cuáles son más adecuados para las necesidades del alumnado con el que vamos a trabajar. Podemos hacerlo aplicando la técnica del *proceso incidente* que consiste en el reparto de 100 puntos a los diferentes valores incluidos en una lista, primero en función de un criterio personal, seguidamente consensuando por parejas esa distribución de puntos, pasando después a un nuevo acuerdo de repartición en pequeño grupo (2-3 parejas), para finalizar con un acuerdo en gran grupo.

Una posible lista puede estar compuesta por valores como: responsabilidad, sinceridad, diálogo, confianza, autoestima, creatividad, paz, amistad, respeto, justicia, cooperación, etc.

- Priorizados los valores, el estudio estructurado del primero debe contar con:
 - Una definición del mismo.
 - Un reconocimiento de las interacciones que tiene con otros valores.
 - Y un reconocimiento de los contravalores con los que se enfrenta.

PUESTA EN PRÁCTICA

- Aclarar los aspectos preliminares mencionados (definición, interacción y contravalor). Con el valor AUTOESTIMA un ejemplo podría ser:



- Seleccionar y temporalizar las actividades a desarrollar y los materiales a utilizar.
- Llevar a cabo esas actividades prácticas mediante el uso de juegos, textos, imágenes, técnicas de grupo..., que incidan en los aspectos generales del valor trabajado y su constatación en hechos genéricos.
- Introducir, a través de propuestas similares a las anteriores, una percepción más cercana a la vida cotidiana y a la presencia de ese valor en las vivencias que día a día se dan en el contexto del propio centro educativo.

EVALUACIÓN

- Valorar preferentemente a través de las actitudes, teniendo en cuenta nuestras observaciones, el análisis de las interacciones que se producen y las situaciones concretas específicamente relacionadas con el valor que estamos trabajando.
- Diseñar alguna actividad específica de evaluación o autoevaluación.

TABLA PARA LLEVAR A CABO EL PROCESO INCIDENTE

	VALORES DE LA CLASE	1	2	4	8	GG
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
	TOTAL					

RECUERDA:

- Puntúa los valores elegidos por orden de preferencia; no olvides que el total debe ser 100 puntos.
- Tienes un tiempo limitado de 5 minutos para realizar la actividad.
- Cuando hayamos acabado, realizaremos la misma actividad pero en grupos de 2 alumnos, posteriormente de 4, 8 para acabar en Gran Grupo. El tutor/a resolverá la formación de estos pequeños grupos.
- Tendréis que llegar a un consenso entre los componentes de los equipos.

ANEXO 2

GUÍA PARA ANALIZAR LOS ERRORES E INTENTAR SOLUCIONARLOS

Algo ha salido mal, me he equivocado, en algún momento me he confundido pero ... ¡al menos, me he dado cuenta! ¿Podré arreglarlo? ¿Será posible corregirlo? ¿Es posible enmendarlo? Lo seguro es que puedo intentarlo.

Para ello es muy importante que sepa lo que ha ocurrido, lo analice bien y me organice para buscar una solución.

Puedo hacerlo siguiendo estos pasos:

1. Debo tener muy claro lo que me ha pasado. Identificar, delimitar y especificar el error es completamente necesario antes de continuar.
2. Hecho esto, conviene que piense en qué lo ha provocado, cuál es el motivo de mi confusión o equivoco.
3. A continuación, pasaré a analizar lo que puedo hacer para intentar solucionar los problemas que me ha ocasionado esa equivocación o confusión.
4. Es el momento de pasar a la acción. Voy a intentar solucionar el problema actuando del modo que he pensado.
5. ¡Ya está! Voy a comprobar cómo me ha ido y si he conseguido o no lo que pretendía.

1. EL ERROR

"Errar es humano"

— El error ha surgido

el día _____

a la hora _____

en la asignatura _____

— La situación era

estando en (lugar) _____

trabajando individualmente, por parejas, en pequeño/gran grupo _____

realizando la siguiente actividad _____

recibiendo ayuda que consiste en _____

o actuando sin ella _____

— Si en el momento en el que cometía el error se hubiese sacado una fotografía, en ella se vería que lo que hago es _____

los materiales que manejo en ese momento son _____

lo que el profesor/ora hace o dice en ese momento es _____

lo que hacen o dicen mis compañeros/as más cercanos es _____

lo que hace o dice el resto de la clase es _____

en resumen, puedo decir que mi error consiste en _____

me he dado cuenta de él gracias a _____

en ese momento siento que _____

y lo que hago es _____

2. EL MOTIVO

“¿Qué he hecho yo para merecer esto?”

— Para realizar la actividad en la que me he equivocado o ha surgido el error

¿Tenía instrucciones para seguir? _____

¿Cuáles eran esas instrucciones? _____

¿Las he comprendido? _____

¿Las he seguido todas y en el orden indicado? _____

Si alguna no la he seguido, la anotaré a continuación _____

Los materiales que tenía que usar eran _____

¿Los tenía todos? _____

¿Los he usado correctamente? _____

¿Tenía otros no necesarios? _____

¿Cuáles? _____

¿Qué he hecho con ellos? _____

Mientras realizaba esta actividad también he hecho otras cosas como _____

¿He mantenido la atención necesaria? _____

¿Era necesario saber o conocer conceptos o procedimientos previos? _____

¿Cuáles? _____

¿Los conozco y comprendo? _____

He puesto en marcha los siguientes mecanismos de comprobación y autoevaluación ____

¿He repasado el final? _____

Según mis contestaciones anteriores, es posible que mi confusión se haya producido
por _____

3. LAS CONSECUENCIAS

“No hay mal que cien años dure”

— Responder a este cuestionario es consecuencia del error que he cometido, pero ¿ha habido alguna repercusión más? Veré si la hay en:

el resultado del trabajo o en el desenlace de la actividad _____

el tiempo que me supone _____

la implicación de otras personas _____

También porque con este error puedo mejorar en _____

y cuando rectifique voy a aprender a _____

Si no rectifico mi error lo que ocurrirá es _____

Sin embargo, intentar enmendarlo y corregirlo me ayudará a _____

4. LA POSIBLE SOLUCIÓN

“Rectificar es de sabios”

— El error cometido consiste en _____

— Se ha producido por _____

— Para rectificarlo:

Puedo hacer	Debo evitar
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

— Para procurar que no me suceda otra vez:

Puedo hacer	Debo evitar
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. EL INTENTO DE SOLUCIÓN

“Querer es poder”

— Voy a acompañar mi intento de solución o rectificación con instrucciones que yo mismo me daré (autoinstrucciones).

También voy a intentar animarme, valorándome y reconociéndome los aciertos (autorrefuerzos).

Por ejemplo:

Al hacer...	
Me voy a autoinstruir diciéndome	
Me voy a autorreforzar diciéndome	

6. LA EVALUACIÓN

“Eureka”

*“En ocasiones las personas tropezamos
dos veces en la misma piedra”*

Terminado el proceso, el resultado ha sido:

satisfactorio

insatisfactorio

Para ello me han ayudado o me he ayudado
mediante:

Repararé un poco. ¿Qué cosas de las que
tenía previstas he hecho de forma
inadecuada?

La próxima vez que lo intente podré
prescindir de las siguientes ayudas:

¿Qué cosas que tenía que evitar no he evitado?

En estos momentos me siento

¿Qué ayuda adicional puedo necesitar?

Esto me vendrá bien para situaciones
parecidas como

Volveré a intentarlo de nuevo desde el paso
número 4.

CUESTIONARIO ABREVIADO

1. ¿En qué ha consistido el error cometido?

2. ¿Qué ha podido motivarlo o producirlo?

3. ¿Qué consecuencias ha supuesto la equivocación?

4. ¿Qué consecuencias me supondría su corrección?

5. ¿Qué puedo hacer para enmendar mi error y evitar que se produzca de nuevo?

6. Si no ha funcionado, ¿cómo puedo intentarlo de nuevo?

Si lo he logrado, ¿en qué otros momentos podrá serme útil esta forma de actuación?

ANEXO 3

MODELO DE ENCUESTA PARA SONDEAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LOS NIVELES DE COMUNICACIÓN CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO

Esta es una encuesta que pretende conocer cuál es tu percepción sobre los niveles de comunicación que los profesionales de este centro tienen contigo. Sabemos que no todos se relacionan del mismo modo porque cada persona es diferente y eso va a obligarte a hacer apreciaciones generales.

Esta es una encuesta anónima. Basta con que señales aquí el nivel al que perteneces

1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	1.º	Bach. C.F.	2.º	Bach. C.F.	OTROS
---------	---------	---------	---------	-----	---------------	-----	---------------	-------

En cuanto a las **ACTITUDES** que percibes en su relación contigo, ¿cuáles de las siguientes sientes que aparecen habitualmente?

Subraya las 3 más claras desde tu punto de vista

tolerancia, gratitud, simpatía, protección,
 afecto, compasión, confianza, aprobación,
 ternura, consejo, amistad, colaboración,
 respeto, cortesía, interés ...

Haz lo mismo con estas otras

desaprobación, temor, mofa, retraimiento,
 aversión, desconfianza, sospecha, rencor,
 intolerancia, menosprecio, arrogancia,
 rivalidad, amenaza, superficialidad, ...

Encuadra ahora dos actitudes que consideras imprescindibles para que mejore la comunicación de los profesionales contigo y aquellas dos que crees que no deberían aparecer nunca.

A continuación, tienes unas cuantas CUALIDADES.

Señala (X) si consideras que, en general, aparecen poco, suficiente o mucho en la relación de los profesionales contigo.

CUALIDADES	algo/	suficiente/	mucho
Dedicación	1	2	3
Coherencia	1	2	3
Claridad	1	2	3
Entusiasmo	1	2	3
Modestia	1	2	3
Adaptabilidad	1	2	3
Perseverancia	1	2	3
Estilo personal propio	1	2	3
Sensibilidad	1	2	3
Responsabilidad	1	2	3
Sentido del humor	1	2	3
Simpatía	1	2	3
Delicadeza	1	2	3
...	1	2	3

Haz lo mismo ahora con los siguientes **COMPORTAMIENTOS**

COMPORTAMIENTOS	algo/	suficiente/	mucho
Decidir	1	2	3
Criticar	1	2	3
Desaprobar	1	2	3
Juzgar	1	2	3
Imponer	1	2	3
Ceder	1	2	3
Retractarse	1	2	3
Desentenderse	1	2	3
Lamentarse	1	2	3
Aconsejar	1	2	3
Iniciar	1	2	3
Dirigir	1	2	3
Conceder	1	2	3
Consensuar	1	2	3
Ayudar	1	2	3
Estimular	1	2	3
Reconocer	1	2	3
Infravalorar	1	2	3
...			

Si repasamos ahora la llamada **COMUNICACIÓN NO VERBAL**, es decir, mirada, gestos, movimientos, posturas, contacto físico, etc., esta comunicación no verbal ¿qué te sugiere? Subraya los 3 aspectos más destacables para ti:

sinceridad, reflexión, reserva,
 moderación, inseguridad en sí mismo,
 buena disposición, frustración, agresividad,
 confianza, nerviosismo, autocontrol,
 aburrimiento, naturalidad, ...

Encuadra el que crees que debería manifestarse especialmente a través de la comunicación no verbal.

Veamos a continuación algunos factores de la **comunicación verbal** (o escrita en algunas ocasiones) como hábitos o expresiones que ayudan o dificultan la misma. Los tienes agrupados por parejas y sólo tienes que señalar (X) el lugar en el que tú situarías la situación que percibes (A) _____ x _____ B, por ejemplo) aproximando tu señal más o menos hacia la opción que consideres más real.

FACTORES DE LA COMUNICACIÓN VERBAL	
A	B
Comentarios agradables y delicados	Observaciones desconsideradas y ásperas.
Mensajes sinceros y oportunos	Frases irónicas o sarcásticas
Comentarios facilitadores o que guían	Puntualizaciones permanentes y perfeccionismo excesivo
Tono y volumen adecuados	Gritos y tono inadecuados
Comentarios constructivos o reforzantes	Críticas destructivas o infravaloradoras
Sacar los aspectos positivos de las opiniones	Llevar siempre la contraria o poner en evidencia
Reconocer las propias limitaciones	Fanfarronear y hacer comentarios humillantes y burlescos
Hacer comentarios de aproximación	Hablar de forma fría y distante
Utilizar el nombre de quien se pide atención	No llamar por el nombre o llamar de modo impersonal
Dar pie a la intervención	Monopolizar las conversaciones
Respetar a quien habla	Cortar a quien se está expresando
Mostrarse abierto	Mostrarse defensivo en los comentarios
Utilizar un vocabulario rico y a la vez comprensible	Usar palabras técnicas sin explicarlas o vocabulario pobre
Usar mensajes claros y concisos	Ser farragoso y confuso
Tender a concretar	Tender a generalizar
Pararse para comprobar que se entiende el mensaje	Hablar sin pausas
Hablar con conocimiento de causa	Hacer comentarios sin saber

Para finalizar, repasemos tu valoración en torno a las **VÍAS ESTABLECIDAS** para hacer saber a los profesionales del centro tus opiniones, mensajes, valoraciones, necesidades, etc.

Para ello señala (X) si las siguientes vías de comunicación responden a tus necesidades de forma insatisfactoria, satisfactoria o muy satisfactoria.

	<i>Insatisfactorio</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Muy satisfactorio</i>
Sesiones de tutoría grupal	1	2	3
Sesiones de tutoría individual	1	2	3
Sesiones de orientación grupal	1	2	3
Sesiones de orientación individual	1	2	3
Sesiones grupales con profesores de área	1	2	3
Sesiones individuales con profesores de área	1	2	3
...	1	2	3

De las distintas situaciones mencionadas, ¿qué aspectos crees que deberían tenerse en cuenta para mejorar su calidad?

Señala con (X) los que te parezcan más importantes:

SITUACIONES	1	2	3	4	5	6
Tutoría grupal						
Tutoría individual						
Orientación grupal						
Orientación individual						
Prof. área/ grupal						
Prof. área /individual						

Aspectos a mejorar:

1. Horario más accesible
2. Aumentar la frecuencia
3. Aumentar la duración
4. _____
5. _____
6. _____

Rodea con un círculo el aspecto más importante para tí. Si se te ocurre alguno más, escríbelo.

Nota: *está claro que una encuesta de este tipo garantiza el anonimato a base de cerrarla en sus opciones de respuesta. Incorporar preguntas abiertas ajustadas a cada contexto seguramente ayudará a mejorar la calidad de la información extraída. Igualmente, no resultará difícil obtener impresiones más concretas si el sondeo se realizase sobre áreas o ámbitos más restringidos. Esto es evidentemente posible con pequeños ajustes y queda a disposición de quién lo estime conveniente.*

3.2. CLIMA SOCIAL Y COHESIÓN

Los centros educativos se diferencian notablemente entre sí y parte de sus diferencias provienen de las conductas de las personas que los conforman. A esta singularidad se le ha dado en llamar *clima escolar*.

El clima social de un centro no es la mera acumulación de los climas diferenciales de cada aula, sino que es un conjunto superior que se crea completado con las dimensiones de los órganos personales, colegiados e institucionales. Así, entendemos por clima el conjunto de cualidades que predominan constantemente en la mayoría de los contactos entre profesor y alumno, entre alumnos, entre profesores y padres, etc.

Puesto que uno de los objetivos más importantes de los profesionales de la enseñanza es lograr un clima humano en el que la tarea formativa ofrezca a los alumnos las bases de un aprendizaje intelectual significativo y funcional, comprenderemos la importancia que cobra la creación de aulas con ambiente favorable al trabajo instruccional y el aprendizaje de objetivos sociales. Constituir un entorno en el que se respire confianza, capaz de ofrecer modelos de interacción positiva, en el que la acción correctiva de los comportamientos no signifique rechazo entre las personas y donde las relaciones de armonía entre sus miembros no sean obstáculo para asumir los roles que a cada uno le competen, es un reto para todos los que nos dedicamos a esta profesión.

En definitiva, se trata de lograr que los alumnos y los profesionales se encuentren a gusto en el centro y hagan suyo el quehacer educativo.

Para conseguirlo, debemos partir de las características reales que hallamos en el sistema escolar y en su entorno físico y reflexionar sobre el grupo. A partir del mismo y según la dinámica que logremos darle, conseguiremos el clima adecuado, ése que la institución escolar puede proporcionar basándose en la interacción y en los aprendizajes que a través de esa interacción se proporcionan.

EL GRUPO

¿Qué entendemos por grupo?

Un grupo no se constituye solamente por la reunión de un número de personas en un espacio físico común. Para que se constituya como tal, debe existir una relación entre sus miembros. Conseguiremos convertir un agrupamiento en grupo si sus miembros se *descubren, confían, colaboran, estructuran y cohesionan*. El aspecto relacional del grupo es lo más importante para crear un clima de convivencia productivo, que permita abordar los objetivos más amplios del currículo escolar y con la finalidad de potenciar una interacción prosocial.

¿Con qué inconvenientes nos encontramos en el ámbito educativo, respecto a la creación de grupos?

Por un lado, ni los alumnos eligen el grupo clase al que pertenecen, ni el profesor elige el grupo de alumnos al que imparte su docencia. Por otro, tampoco eligen el aula (entendida como espacio físico) y tienen pocas posibilidades de modificación del entorno espacial y temporal. Además los objetivos, contenidos y estructura de los cursos no son seleccionados por los alumnos.

Para paliar estas dificultades, inherentes al proceso educativo, debemos potenciar *el grupo clase*. ¿Cómo?

Cualquier grupo funciona a dos niveles que van inseparablemente unidos:

- El nivel intelectual o de tarea.
- Y el nivel emocional.

Ambos aspectos, el afectivo y el formal son importantes y necesarios. Olvidar o menospreciar uno de ellos es caminar hacia el

fracaso a través de una indisciplina que agota y desanima al profesor. Debemos tener en cuenta ambos niveles y poner los medios para satisfacerlos mediante una organización eficaz y un clima que satisfaga a todos los componentes del grupo. Nuestro papel va a ser el de observar las actitudes positivas o negativas del grupo, conocer su cohesión o las manifestaciones de disgregación y los distintos roles que en él adoptan los diferentes miembros (el del profesorado y el del alumnado).

Para ello, desde el primer día de clase, debemos analizar su estructura, observar a los alumnos líderes, aislados, rechazados, favorecer la interacción comunicativa, estimular la colaboración para conseguir que ese grupo de alumnos sea auténtico. Lo que se hace necesario es que el profesor aporte una estructura que asegure el orden básico necesario e informe y guíe al máximo para que el alumno y el grupo desarrollen criterios personales que les sirvan para gobernarse a sí mismos y de este modo lograr la madurez y autonomía necesarias.

La personalidad del profesor, su estabilidad emocional y/o la percepción que los alumnos tienen de ésta tienen unos efectos directos sobre la dinámica del grupo y el comportamiento de los alumnos en clase, así como sobre la percepción que los alumnos tienen y conservan de ella. Pero además, los métodos y estilos de enseñanza propios de cada cuál también van a influir en el clima y estabilidad grupal. Así, algunos profesores no consiguen participación ni disciplina porque en su obsesión por la eficacia olvidan prestar atención a las personas y, al no lograr el nivel de cohesión del grupo, no consiguen la suficiente atención para los aprendizajes propuestos. Otros tampoco consiguen mejorar la asunción de normas de clase ni los resultados académicos porque dan prioridad únicamente a la satisfacción grupal, dejando elegir a los alumnos sin criterios estables. Por otro lado, cuando el grupo clase está regido por el autoritarismo, con unas normas impuestas, sin opción para tomar iniciativas y autocontrolar su conducta, hay un mayor nivel de insatisfacción respecto al profesor y a lo que les enseña, muestran más inseguridad y aparecen los conflictos.

ESTRUCTURA Y REFERENCIA

La interrelación de los elementos espaciales, estructura, equipamiento, materiales y su uso también constituyen partes

importantes del clima escolar.

El centro escolar nace en el momento en que se delimita el espacio y se le da una estructura para que cumpla la función de *Educar*. Vamos a intentar aproximarnos a la importancia de considerar las variables de *Espacio y Tiempo* como recursos, es decir como elementos de unas organizaciones que funcionan como sistemas y no como variables independientes del quehacer educativo.

Esta idea viene reforzada porque los cambios básicos en la concepción curricular que subyacen en el sistema educativo no suponen un cambio radical en los contenidos y objetivos, sino en una concepción que añade al tradicional *qué enseñar*, cuestiones respecto al *cómo* y *cuándo* enseñar, con lo que la distribución temporal y espacial deben pasar a ser elementos de reflexión de los equipos docentes. Además y siguiendo con los postulados del actual sistema educativo, la flexibilización del currículo y el necesario tratamiento a la diversidad que propugna requiere una transformación de los espacios educativos. Sería contradictorio, por ejemplo, que pensáramos en unos centros de Secundaria que vayan a aplicar los criterios de diversificación curricular en consonancia con una concepción rígida del espacio. Si asumimos la versatilidad curricular, debemos transformar los espacios con el objetivo, entre otros, de poder implantar la optatividad de forma adecuada y en función de las necesidades que presenten los alumnos, de forma que no esté supeditada a las limitaciones espaciales del centro ni a las posibilidades profesionales del profesorado.

Los supuestos de la *organización espacio-temporal* nos ofrecen instrumentos que los profesores podemos emplear para reconocer cierto número de problemas cuya causa puede ser ambiental. Por ello consideramos interesante su análisis para su posterior utilización de forma preventiva o paliativa de dificultades comportamentales.

Veamos algunos ejemplos de cómo la racionalización y organización espacial van a promover ciertas actitudes en los alumnos:

- La participación de los alumnos en clase guarda relación con el asiento que ocupan, ya que se observa más participación entre los que están en las primeras filas que en los de las últimas, así como entre los que están en la zona central en relación a sus compañeros de los lados.
- También puede suceder que la disposición espacial de nuestra

aula mueva a un tipo de comportamiento en los alumnos opuesto al que pretendemos: una configuración espacial errónea para la actividad educativa propuesta traerá como consecuencia movimientos injustificados de los alumnos por el entorno del aula, por lo que la atención se verá alterada al no corresponder las decisiones de distribución con las exigencias de la actividad instruccional que queremos realizar.

Las decisiones que hay que tomar sobre la distribución de los alumnos en el aula no son sencillas ya que no existe un sistema único óptimo, pero nos puede ser útil el formularnos preguntas acerca de las acciones físicas de los que aprenden:

- *¿Cuántos alumnos van a ocupar el espacio a un mismo tiempo? ¿Van a estar sentados o bien necesitan moverse por el aula? ¿Van a trabajar de un modo cooperativo o independiente? ¿Van a utilizar un material concreto? ¿Tenemos previsto dónde ubicar el material para evitar deambulaciones innecesarias?...*

Una vez analizadas estas cuestiones, podemos incluir en nuestra práctica educativa la elaboración de esquemas de organización espacial para cada actividad. De esta manera haremos posible el trabajo de los alumnos con un mínimo de interferencias e interrupciones y reduciremos la necesidad de intervención del profesor.

En definitiva, será preciso emplear un tiempo y una energía para en valorar qué aspectos de la organización pueden estar mediatizando el comportamiento de los alumnos por la sugerencias inadvertidamente formuladas a través de la disposición ambiental.

PREVISIÓN Y PLANIFICACIÓN

Teniendo en cuenta el efecto que la falta de previsión y la improvisación excesiva pueden ejercer en un alumnado adolescente (caracterizado por la ya mencionada vocación transgresora, pero, asimismo, por su necesidad de referentes claros), es evidente que en nuestra acción educadora debemos introducir necesariamente una adecuada planificación. Planificar significa desmenuzar, secuenciar y operativizar las acciones. En el contexto escolar supone organizar los objetivos, contenidos, actividades, recursos y procedimientos en

torno a los que se va a articular la actividad instruccional.

En este momento podemos plantearnos el interrogante siguiente: ¿Qué relación existe entre el comportamiento y la planificación?

La planificación contribuye al orden y el buen funcionamiento del grupo. El hecho de prever lo que se espera que ocurra en el aula y disponer de las condiciones oportunas para que pueda desarrollarse cualquier actividad propuesta constituye una práctica de acción reguladora de los comportamientos suficientemente eficaz. Con el fin de facilitar un modelo al respecto, proponemos el utilizado en el Apartado 5. (*Ejemplificación*, Material n.º 2) del presente Documento. En tanto que las previsiones realizadas facilitan el trabajo deseado, el clima social del aula será más positivo y los desajustes de comportamiento aparecerán en menor medida. Como ya hemos inferido a estas alturas, la alteración de la convivencia en el aula puede estar provocada por las más diversas circunstancias, pero, sin duda, algunas de ellas resultan de no saber qué hay que hacer en clase o de la incongruencia de las tareas propuestas con los medios disponibles o de la dificultad de la realización de las actividades por no existir las condiciones contextuales necesarias para llevarlas a cabo.

Hasta ahora, hemos venido aludiendo a la planificación de recursos y actividades, pero en este momento queremos referirnos a la planificación de los propósitos mismos que guían el proceso instruccional: *saber cuáles son esos propósitos, cómo se ajustan a las características de los alumnos, quiénes van a hallar mayores dificultades y en qué aspectos*. Esto nos puede resultar de mucha ayuda no sólo en relación con la planificación docente instructiva, sino también en la prevención de problemas de comportamiento relacionados con la falta de correspondencia entre las expectativas del profesor y de los alumnos. Si se produce este desajuste, corremos el riesgo de que aparezcan problemas. Por ello, es importante que se relativice el fracaso, lo que en relación con el alumno querrá decir que las expectativas que se tienen sobre él estén de acuerdo con sus posibilidades, y en cuanto al profesor, que conozca de antemano dónde y cuándo puede tropezar con dificultades que van a afectar al desarrollo del proceso de instrucción.

En suma, lo que debe importar no es tanto estimular la sensibilidad del profesor hacia las actitudes y comportamientos de los alumnos, sino ayudarle a que tome conciencia de ella, a fin de que ejerza un control sobre sus propias respuestas aplicándoles mayor

racionalidad en lugar de abandonarse a su vivencia emocional. El mero conocimiento de las situaciones con las que nos podemos encontrar ante el grupo clase ayuda a prevenir los desajustes y no se puede

negar que la planificación instruccional constituye una interesante aproximación al conocimiento de las mismas.

APRENDIZAJE OBSERVACIONAL Y MODELADO

No debemos cerrar este punto sin comentar la importancia que tiene el *modelo* que estamos ofreciendo a nuestros alumnos en nuestra labor diaria y, por ello, la influencia que, queramos o no, ese modelo ejerce en el clima escolar.

Pero además, contamos con una situación natural de colaboración involuntaria de los propios alumnos como *modelos de comportamiento*.

Para introducir esta idea de *modelo*, es necesario que nos acerquemos al concepto de *aprendizaje vicario*, el cuál se produce por efecto de observar y captar un modelo que recibe determinadas consecuencias. Como recurso destinado a ejemplarizar el comportamiento deseable y censurable es realmente eficaz. Y esto es así porque, del mismo modo en que las tareas instruccionales el alumno las aprende por observación, también los comportamientos sociales se aprenden por imitación de los compañeros o de otros modelos. La simple observación del modelo puede inducir al alumno a actuar en un sentido u otro, aunque no ponga en práctica inmediatamente lo que acaba de ver. Como profesores, tenemos que tener en cuenta que tan importante será modelar situaciones inadecuadas, como reforzar los comportamientos adecuados ya que esto último es algo que solemos olvidar con cierta frecuencia.

Ahora bien, el aprendizaje vicario, ya sea en su función de *estimular el comportamiento* del modelo en el resto de los alumnos del grupo, como en la de *inhibir el comportamiento* en cuestión, no ocurre automáticamente por el mero hecho de reforzar o castigar en presencia de los compañeros la conducta de un determinado alumno. Antes los teóricos del Aprendizaje Social planteaban que, la actuación del modelo y las consecuencias administradas eran en principio suficientes para que tuviera lugar el aprendizaje en los observadores de tal situación. Pero la realidad nos ha ido

demostrando que el proceso es más complejo, ya que ningún aprendizaje se produce en el alumno si no es asumido por él, al menos en cierto grado. Así, el modelo a imitar debe presentar condiciones para actuar como tal, o dicho de otra forma, los alumnos de la clase deberán estar dispuestos a reconocer en él a alguien a quién observar y emular.

De ahí que las opiniones y expectativas que los diferentes alumnos de una clase poseen entre sí determinan en buena medida su potencial modelador. Nadie estará interesado en actuar de forma similar a como lo hace un compañero impopular, mientras que muchos estarán atentos al comportamiento del líder del grupo.

Manejar el conocimiento exacto de las características del grupo al que nos enfrentamos facilitará que el comportamiento observado en los alumnos sea realmente el que pretendemos. Como profesores, nos va a resultar más fácil cambiar actitudes individuales desadaptadas *con y a través del grupo* que individualmente, ya que, si el grupo tiene una dinámica y una fuerza, su normativa y valores van a pesar sobre los individuos.

En el *Anexo 1* ofrecemos, a modo de ejemplo, una de las herramientas más conocidas y más útiles para llevar a cabo el conocimiento del grupo, *el sociograma*.

Todo lo expuesto hasta el momento, nos puede servir para desarmar los argumentos que atribuyen al profesor la responsabilidad exclusiva de las dinámicas que se generan en el aula. Si bien es cierto que el profesor pone las condiciones para que se de el desarrollo personal de los alumnos, las claves del proceso educativo están repartidas entre todos los que participan de él.

En definitiva, tanto el clima social del proceso instructivo como este último en sí mismo no pertenecen a nadie, sino que se construye entre todos.

ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE UN SOCIOGRAMA

Pasos para la elaboración

1. Buscar un momento en el que estén TODOS los alumnos/as y que consideremos receptivo a este tipo de actividades.
2. Plantear al grupo la actividad como algo que pretende recoger información con la que mejorar el clima de convivencia.
3. Proporcionar a cada miembro del grupo una lista de clase y pedirles:
 - que señalen con una cruz su nombre,
 - que señalen según la clave proporcionada, el grado de simpatía que tiene por cada uno de sus compañeros/as.

Clave: 5 (mucho), 4 (bastante), 3 (regular), 2 (poco), 1 (nada).
Es conveniente ponerla en la pizarra.
4. Sugerirles que no se lo piensen mucho y pongan aquello que les viene primero a la cabeza. El tiempo necesario para llevar a cabo este proceso, incluida la asociación de niveles de simpatía, no tendría que superar los 20 minutos.
5. Hecho esto, recogeríamos los listados y procederíamos a analizar la información recogida en ellos.

Pasos para el análisis

1. Prepararemos una cuadrícula en la que colocaremos en la primera fila y la primera columna los números de la lista de clase. La diagonal nos quedará vacía.
2. Anotaremos los resultados de cada lista colocando en cada fila (horizontal) la respuesta que da cada alumno al resto de sus compañeros.

Hecho esto, podemos obtener la siguiente información:

- En cada **línea horizontal** se refleja la puntuación dada por cada alumno a sus compañeros. Si las sumamos todas, obtendremos una puntuación global que describe una opinión subjetiva de cómo se encuentra ese alumno o alumna en clase. Igualmente nos informa de con qué compañeros tiene mejores niveles de simpatía.
 - En cada **línea vertical** podemos leer la puntuación recibida por cada alumno/a por parte de sus compañeros de clase. Si sumamos estas puntuaciones podemos establecer una correlación entre los puntos que otorga el alumno y los que le son otorgados a él e inferir una tendencia positiva o negativa.
 - Podemos hallar también la **media** de puntuación de cada alumno dividiendo la suma de los puntos recibidos por el número de compañeros que tiene. Una media equivalente a 3 indicaría un grado de integración normalizado. Una oscilación de medio punto ya sería significativa.
 - Igualmente, es posible extraer información sobre la **frecuencia** con la que aparecen los **diferentes valores** (5,4,3,2,1). La aparición frecuente del valor 5 ó del valor 1 es en sí misma un indicador claro.
 - Finalmente, podemos obtener el **índice de cohesión grupal (ICG)** al hacer la media aritmética de las sumas de los valores que han otorgado cada alumno al resto de compañeros. Comparando el resultado con lo que sería un *índice medio* tendremos una información bastante aproximada del clima global de convivencia de este grupo.
Ese índice medio lo obtendremos multiplicando el número de alumnos del grupo por 3. La comparación de ese resultado con el que obtengamos como *ICG* nos ofrecerá oscilaciones que debemos interpretar.
 - Lo hasta ahora descrito se ejemplifica con una matriz sociométrica referida a un grupo de 15 alumnos.
3. Trasladaremos los datos de la matriz al sociograma propiamente dicho. Para ello:
- Colocaremos en el centro de un folio los números de los alumnos que hayan obtenido mayor número de cincos.
 - Continuaremos situando de manera periférica al resto de alumnos, colocando a los que tienen menor número de cincos en los extremos.
 - Seguidamente, uniremos con una recta aquellos alumnos/as que cumplan este criterio: la suma de sus puntuaciones mutuas, las que se dan entre sí, debe dar 9 ó 10. Si nos interesara representar gráficamente información en otros sentidos podríamos utilizar otros criterios, como por ejemplo, *reflejar aquellas relaciones cuya suma sea 1 ó 2*.
 - Retocaremos las posiciones iniciales en la hoja para ir ajustándolas e iremos deduciendo cuestiones relativas a liderazgos, falsos liderazgos, liderazgos

encubiertos, afinidades afectivas diversas, subagrupamientos, marginaciones y rechazos, etc.

- A partir de aquí, dispondremos de más información para interpretar con mayor precisión las interacciones del grupo y podremos diseñar un plan estructurado de acciones individuales y grupales con las que mejorar la convivencia y las relaciones.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	S*
1		4	1	5	4	4	5	2	1	4	3	5	4	3	4	49
2	2		4	4	3	2	3	1	4	1	3	3	4	1	4	39
3	3	4		5	2	3	3	1	3	4	2	2	2	3	2	39
4	4	3	5		3	5	4	3	4	2	2	3	3	3	3	47
5	2	2	3	4		4	3	1	5	3	4	3	3	5	1	43
6	4	4	3	5	1		2	2	3	4	4	3	2	4	1	42
7	3	2	3	2	4	3		1	4	5	2	3	4	4	2	42
8	3	3	5	3	2	3	4		3	2	4	3	2	1	1	39
9	4	3	2	5	3	3	4	2		4	3	5	4	3	2	47
10	2	4	4	5	3	4	2	2	4		5	3	2	1	4	45
11	3	3	3	3	4	4	3	1	4	3		4	3	3	3	44
12	2	3	3	5	5	4	3	4	2	3	2		3	4	1	44
13	3	2	4	4	3	3	2	1	3	5	4	2		2	3	41
14	3	3	3	4	3	4	5	2	4	4	4	1	2		5	47
15	4	4	2	5	3	3	4	1	3	4	3	2	4	4		46
S	42	44	45	59	43	49	47	24	47	48	45	42	42	41	36	43,6 I.C.G.
\bar{x}	3			4,2				1,7								
5	0			7				0								
4	4			4				1								
3	6			2				1								
2	4			1				5								
1	0			0				7								

\bar{x} = media

3.3. ENTRENAMIENTO Y ANTICIPACIÓN

En el punto anterior hemos resaltado la importancia que tiene la convivencia diaria, basada en una multiplicidad de pequeños acontecimientos naturales que hacen que el clima social tenga un carácter preventivo y aglutinador, o por el contrario, elicitador de conflictos. En éste queremos incluir algunas reflexiones complementarias. Decimos complementarias en el sentido de que pretenden destacar una idea: es necesario incorporar al Proyecto Educativo del Centro y a la dinámica convivencial del mismo sistemas estructurados con los que entrenar habilidades que faciliten el desenvolvimiento adaptado e integrado del alumnado a los ámbitos sociales a los que pertenecen. Es posible, por tanto, mediante la flexibilidad que el nuevo marco educativo planteado desde la LOGSE abre a los centros, potenciar vías transversales con las que incidir en el desarrollo de conductas prosociales.

De este modo, a los esfuerzos que hagamos a través de nuestro modelo y talante para crear ese clima cohesionado, podremos añadir otros aspectos más pragmáticos y estructurados que nos ayuden a prever dificultades o situaciones propias de la convivencia de un centro educativo y a anticipar posibles fórmulas con las que intentar darles una solución educativa.

Por repasar algunas de las posibles, iremos desde aquellas que suponen un planteamiento más genérico (como puede ser desarrollar cierto contenido de las áreas transversales o las unidades didácticas) a otras con un mayor nivel de concreción (como por ejemplo, los entrenamientos estructurados o los sistemas de resolución de

conflictos).

El desarrollo de áreas transversales nos facilita poder abordar cuestiones como la *educación para la paz*. Englobaría, por ejemplo, una concepción de la misma y unos principios y significados educativos que cada centro debe desentrañar para, posteriormente, articular la propuesta de trabajo que considere oportuna.

Así, de una posible concepción de la paz entendida como una realidad para ser vivida más que como un contenido para ser aprendido y enfocada como un proceso dinámico de resolución de conflictos de forma no violenta (Jarés, 1991), podremos obtener significados educativos como:

- Educar para la paz es una forma particular de educación en valores: justicia, solidaridad, cooperación, compromiso, autonomía personal y colectiva, respeto...
- Educar para la paz es una educación desde y para la acción.
- Educar para la paz es un proceso continuo y permanente.
- La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.
- Educar para la paz, como finalidad genérica, pretende recuperar la idea de paz positiva. Esto supone el afrontar los conflictos que se producen en el centro de forma positiva cultivando el respeto y la afirmación de la diversidad.

Y es a partir de aquí de donde podemos obtener propuestas de trabajo como el estudio de otras culturas, de los problemas globales de la humanidad, de los mecanismos que llevan al subdesarrollo, del respeto a la diversidad colectiva e individual, etc. con las que articular los objetivos, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la metodología y la evaluación propios de las unidades didácticas que diseñásemos.

En el *Anexo 1* incluimos, a modo de ejemplo, un esquema de lo que podría ser una unidad didáctica que definimos como “La tolerancia: el derecho a la diferencia”.

Un segundo nivel de concreción podemos encontrarlo en los entrenamientos específicos que persiguen el desarrollo de habilidades y destrezas sociales con las que facilitar una interacción positiva. Son conocidos por su eficacia los entrenamientos basados en el Aprendizaje Estructurado (Goldstein, 1989) y que pueden ser

aplicados en el aprendizaje de habilidades sociales que la literatura existente recoge en múltiples catálogos y propuestas.

Consideramos que la importancia de este tipo de entrenamientos requieren un abordaje específico a través de la extensa bibliografía existente para ello, por lo que desde este documento solamente pretendemos llamar la atención sobre estos sistemas. Ellos nos pueden proporcionar tanto un modelo de intervención preventiva, como de modificación de aquellas conductas inadecuadas asociadas a un deficitario nivel de habilidad social.

No obstante, sí que queremos desarrollar brevemente, dentro de este nivel de concreción operativa, aquellos aspectos que tienen que ver con la gestión y resolución de conflictos. Como ya hemos mencionado, tener previstos mecanismos con los que dar respuesta a situaciones problemáticas, agiliza la intervención sobre las mismas y posibilita una acción más constructiva.

Los Reglamentos de Régimen Interior son un excelente marco al que incorporar estos planteamientos. Su importancia reguladora es tal, trascendiendo a lo meramente sancionador, que a ello le dedicamos íntegramente el siguiente punto.

En cualquier caso, nos parece oportuno aportar ahora algunas consideraciones con las que resaltar diferentes posibilidades de actuación concreta que permitan prever tanto los problemas que suelen presentarse, como las posibles vías de solución que en cada centro se pueden plantear.

Seguramente, si se hiciera un repaso de las diferentes respuestas que ante problemas similares se han ido dando en los centros de secundaria, nos encontraríamos con un repertorio variopinto de formas de proceder. A continuación, presentamos algunas de estas posibles fórmulas anticipando que no deben entenderse como modelos a trasladar tal cual, sino como experiencias que deberían animar a diseñar modelos propios ajustados a las peculiaridades, necesidades y posibilidades de cada contexto.

MODELO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ELABORACIÓN DE LAS NORMAS DEL GRUPO-CLASE

Se basa en la necesidad de disponer de unas normas de convivencia que afecten al grupo-clase y en el hecho de que una elaboración autogestionada por el grupo a través del trabajo

cooperativo, en pequeños grupos y en asambleas, facilita la aceptación de ese marco normativo y su puesta en práctica.

El procedimiento parte de la elaboración de un listado de los problemas que se plantean en clase, o en el centro, y que repercuten en ese grupo de alumnos y en sus profesores. De este modo, y en pequeños grupos, pueden articularse las potenciales situaciones de conflicto en torno a *conductas que dificultan la convivencia y hábitos que perjudican el estudio y el trabajo*.

A continuación, pasaremos a confeccionar un primer borrador que contenga una serie de normas que ayuden a regular las dificultades reflejadas en las listas ya elaboradas. Estas normas tienen que seguir los siguientes criterios:

- Deben respetar las normas generales que el centro tiene establecidas y los derechos y deberes que la legislación educativa contempla.
- Deben ser claras y concretas para que tanto el alumnado como el profesorado puedan valorar lo más objetivamente posible si se han quebrantado o no.
- Deben dar prioridad a aquellas normas que sean consideradas fundamentales para la convivencia propia de *ese grupo* de alumnos y profesores.
- Deben procurar definirse de una manera positiva, es decir, describiendo cuál es la conducta adecuada.

Una vez recogidas las normas en cada pequeño grupo, la siguiente tarea consiste en asociar las consecuencias derivadas de su incumplimiento, graduándolas en función de su gravedad. Puede completarse este proceso incorporando la posibilidad de proporcionar consecuencias positivas asociadas a su cumplimiento. En este caso, el proceso se complicaría por las dificultades de consenso que puede llegar a suponer, sin embargo, el enriquecimiento que esta tarea conlleva, hace que recomendemos su consideración.

Igualmente, las consecuencias deben, en todo momento, atender a los siguientes criterios:

- Respetar los derechos fundamentales de las personas.
- Ser realistas y factibles en su aplicación.

- Tender a corregir más que a penalizar.
- Estar consensuadas en el grupo.

Finalizado este proceso de trabajo en pequeños grupos, pasaremos a poner en común los resultados para ir ajustando las diferentes aportaciones. Conviene haber facilitado algún instrumento en el que recoger las normas y sus consecuencias con el fin de que en la puesta en común se manejen de forma ágil las conclusiones de cada grupo.

Este trabajo en común debe tender a consensuar cada norma y cada consecuencia una por una. En aquellos casos en los que se produzca una falta de acuerdo, aquellos alumnos discordantes deberán plantear las modificaciones que ellos requieran para aceptar esa norma o esa consecuencia. La asamblea debatirá estos desacuerdos hasta lograr el consenso. Para situaciones sin salida podría acudir, por ejemplo, al uso de criterios de mayoría.

Logrado el acuerdo final y plasmado en un documento, es conveniente dárselo por escrito a los alumnos para que todos puedan asimilar su contenido. Dar un plazo para ello y evaluar el nivel de comprensión real mediante una prueba práctica es una recomendación a tener en cuenta antes de poner en marcha la vigencia de este acuerdo global.

El *Anexo 2* incorpora algunos instrumentos para llevar a cabo este modelo.

MODELO DE REGULACIÓN DE LA CONVIVENCIA DEL GRUPO-CLASE A TRAVÉS DE LA ORGANIZACIÓN DE SUBGRUPOS DE ALUMNOS

Parte de la existencia de un marco normativo adaptado a las necesidades específicas del grupo-clase, de algunas conductas concretas sobre las que queremos incidir especialmente y del hecho de que la regulación de la convivencia de ese grupo (en cuanto al control del comportamiento del alumnado que lo compone) recae sobre los propios alumnos.

Para ello, una vez localizados los objetivos comportamentales, presentaremos el modelo a seguir teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Debemos dejar claros las conductas sobre los que vamos a

trabajar, describiendo cuáles queremos desarrollar o implantar y cuáles reducir o eliminar.

- Explicaremos que el grupo-clase será dividido cada semana, por ejemplo, en equipos de cuatro o cinco miembros, uno de los cuales hará el papel de coordinador del grupo.
- Destacaremos que la función de ese coordinador es ayudar a los miembros de su grupo para que asuman una actitud positiva de cara a alcanzar los objetivos previstos. También será el interlocutor de su grupo, si existe la necesidad de comentar aspectos concretos con el profesorado. Este papel será rotativo.
- Aclaremos que, una vez ejercido el papel de coordinador por todos los miembros, los subagrupamientos se replantearán de nuevo, cerrándose así un ciclo.
- Debemos analizar si consideramos oportuno incorporar determinados incentivos con los que reforzar la evolución satisfactoria de los diferentes subgrupos e, incluso, el del papel de aquellos coordinadores cuyos grupos alcanzan los objetivos. En este caso, recomendamos utilizar reforzadores como: poder realizar una actividad elegida por el alumno, poder llevarse en préstamo un material de uso poco frecuente (microscopio, proyector de diapositivas, etc.), proporcionarles bonos para libros, para ir al cine, para viajar en autobús, etc., siempre teniendo en cuenta las propias posibilidades del centro y el efecto reforzante que realmente tiene el incentivo elegido. En caso de incorporar alguna consecuencia de este tipo, deberemos aclarar con precisión cómo regulamos su consecución.
- Estableceremos momentos en los que los propios alumnos componentes de cada subgrupo puedan reflexionar y compartir sus impresiones. También favoreceremos encuentros entre esos subagrupamientos de alumnos y algún profesor que ejerza el papel de referente.

Con esta dinámica, que incide fundamentalmente en la capacidad que los alumnos de esta etapa tienen para ayudarse entre ellos y en la posibilidad de ejercer su propia responsabilidad, el papel del profesorado se desprende de algunas funciones tradicionales y pasa

de ser un agente de instrucción a ser un creador de situaciones de autoaprendizaje y comunicación. En ellas se pretende que el alumnado asuma como propios los objetivos y dificultades así como las decisiones para conseguirlos y solventarlas.

Una actividad complementaria para realizar al finalizar los diferentes ciclos que nos planteemos puede ser una revisión en gran grupo de la evolución seguida. La dinámica propia en una situación como ésta es fácilmente imaginable. Sin embargo, adjuntamos en el *Anexo 3* algunos materiales que pueden ayudar a organizar esas sesiones de puesta en común y también el propio proceso del modelo.

MODELO BASADO EN EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE MEDIACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Este modelo conlleva la creación de un equipo de personas constituido por miembros de la comunidad educativa que conforma el centro. Tiene como misión el ayudar a las partes enfrentadas a resolver sus diferencias de una forma positiva. Este equipo puede incardinarse en el marco regulador y disciplinario del centro de diversos modos, algunos de los cuales podrían ser:

- Una *comisión de convivencia* formada por miembros de algún órgano colegiado ya constituido, como puede ser el Consejo Escolar.
- Un *equipo de mediación* elegido a tal efecto.
- Un *grupo de ayuda* para alcanzar soluciones, compuesto por personas voluntarias.

Sus funciones y competencias se pueden enmarcar en parámetros como:

- Mediar en los conflictos (o remitir la situación a quien sea competente para intervenir), en base a criterios que deberán determinar qué situaciones van a afrontarse a través de un sistema como este.
- Ofertar la mediación a través de este equipo como un servicio susceptible de solicitud por parte de las personas que se consideran afectadas por un conflicto.
- Y/o considerarlo como un referente al que acudir para

consultar o recabar asesoramiento a la hora de tratar situaciones problemáticas puntuales o reiteradas, que generen confrontación o incomodidad a las personas implicadas.

Fuese cual fuese la modalidad puesta en práctica e independientemente de la definición de sus funciones, lo que resulta imprescindible señalar es que, independientemente de quienes compongan este colectivo, el centro que lo promueva debería proporcionarles una formación específica que garantizase una labor satisfactoria. Facilitar un conocimiento de qué es un conflicto y cómo se analiza su estructura para buscar soluciones realistas, entrenar las habilidades propias de la comunicación positiva y de la negociación y la mediación como tales, o enseñar a articular estos sistemas de resolución de conflictos dentro de la estructura orgánica del propio centro son, por ejemplo, aspectos que deben considerarse como contenidos propios de esa formación específica. Cómo llevar a cabo esta profundización en el tema, su adaptación al apretado horario de cualquier centro y cómo acceder a fuentes documentales o a las personas que puedan proporcionar un soporte técnico a esta formación son algunas dificultades que deberán abordarse previamente mediante una actuación coordinada, la cuál seguramente requerirá la búsqueda de una figura que ejerza expresamente esa labor organizativa.

Superada esa fase de formación y organización del recurso mediador, el siguiente paso supone definir los criterios de intervención que se manejarán. Esta cuestión va a estar determinada por la heterogeneidad de los miembros que la compongan (alumnado, profesorado, profesionales de orientación, padres/madres, personal no docente ...) y de la correlación que se establezca entre quienes son las personas afectadas por una situación conflictiva y quienes deben mediar. Por ejemplo, ¿quién media en los conflictos entre alumnos?, ¿y en situaciones que enfrentan a un profesor y a un alumno? ... Estas cuestiones deberán quedar claras mediante criterios operativos como, “cuando tenga lugar un conflicto profesor/a con alumno/a, la mediación la realizarán un alumno/a y un profesor/a del equipo creado”.

Cuantos más aspectos concretos susceptibles de interpretación dejemos claros, más ágil y eficiente será su intervención. Por ello, deberemos tener en cuenta cuestiones como:

- Que la participación de los mediadores es voluntaria en el

conflicto concreto.

- Que éstos deben ser elegidos por las partes afectadas.
- Que se respetará siempre la confidencialidad de lo tratado.
- Que se entenderá por acuerdo aquello que respeten ambas partes.
- Que podrá suspenderse la labor mediadora por cualquiera de los implicados si se estima conveniente.

En cualquier caso, todas las matizaciones y ajustes deberán tender a resaltar la labor de esta comisión, equipo o grupo como generadores de comunicación y esclarecimiento de situaciones de confrontación, promoviendo el análisis de las mismas y la búsqueda de soluciones constructivas.

Igualmente, deberán procurar que este tipo de medidas no provoquen recelo por parte de ningún miembro de la comunidad educativa, ni se conviertan en un sistema paralelo ajeno al marco en el que se inscribe la convivencia del centro. En todo caso, debe entenderse como una medida integrada y complementaria con la que proporcionar una fórmula más que sirva para construir un clima positivo en el centro.

Realizadas las tareas hasta ahora descritas, sólo faltaría diseñar el modo con el que se va a dar a conocer este recurso, sus objetivos y la mecánica de su utilización. Las explicaciones en clase, los carteles, las cartas a las familias, las charlas informativas, los vídeos o cualquier otro medio que sirva para dar a conocer este servicio ayudará a que se valore y que se promocione así su utilización, que es en definitiva de lo que se trata.

Aunque la idiosincrasia de cada centro es la que marcará qué tipo de experiencia de mediación es la más apropiada en cada caso, el *Anexo 4* recoge un documento que puede facilitar la labor mediadora de un modo concreto (Cornelius y Faire, 1995).

ANEXO 1

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

OBJETIVO GENERAL

Educar para la Paz, entendiendo ésta como paz positiva y desde el conflicto creativo.

Paz positiva: No es sólo la oposición a la guerra, sino también a toda discriminación, violencia u opresión que impida una consideración de la dignidad de la persona como ser humano. La paz no es solamente “ cuestión de Gobiernos, de políticos ...”, sino de la cotidianidad y realidad cercana.

Conflicto creativo: Aprender a canalizar el conflicto, no a evitarlo, tratando de resolverlo de la manera mas creativa y consensuada posible.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Que nuestro alumnado consiga un talante personal tolerante y de respeto a todos, especialmente hacia los grupos sobre los que socialmente se ha establecido algún tipo de rechazo o discriminación.
- Que se enfrente a sus creencias y opiniones, se ratifique en ellas o las modifique, adoptando o reelaborando para ello juicios morales nuevos más complejos y acertados, adoptando una actitud coherente y comportándose de manera

consecuente.

CONTENIDOS:

Conceptuales

- Distinguir los conceptos de "diferencia" y "desigualdad".
- Diferenciar "paz positiva" y "paz negativa".
- Definir el concepto de "conflicto creativo".
- Identificar la Declaración Universal de Derechos y la Constitución.

Procedimentales

- Utilizar habilidades de comunicación y habilidades sociales.
- Usar adecuadamente el diálogo como estrategia de resolución de conflictos.
- Realizar la recogida de información de manera sistemática, sabiendo interpretar y comunicar la misma.
- Identificar, en el material utilizado, planteamientos (lingüísticos o de otro tipo) que supongan una discriminación étnica, sexual, social o de otro tipo.
- Analizar factores que intervienen en los temas planteados.

Actitudinales

- Desarrollar actitudes de empatía hacia el/la diferente.
- Manifestar actitudes cooperativas en el trabajo en grupo.
- Aprender a apreciar la utilización del diálogo como estrategia de resolución de conflictos.
- Mostrar, con el comportamiento y el lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, etnia y origen social.

- Interesarse, tener en cuenta y respetar distintas creencias y puntos de vista diferentes
- Desarrollar actitudes de aceptación de uno mismo.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el desarrollo de estos objetivos de una manera rica y eficaz, sugerimos la utilización de bibliografía específica, como puede ser la mencionada al final del Anexo: *El derecho a la Diferencia. Materiales Curriculares para la Educación en Valores. La Tolerancia. Secundaria Obligatoria.*

En este libro se presenta un material estructurado en nueve apartados que corresponden a nueve grupos o criterios diferenciadores que, tradicionalmente, sufren rechazo y discriminación:

- Diferencias debidas al sexo.
- Diferencias físicas.
- Diferencias psíquicas.
- Diferencias debidas a la edad.
- Diferencias por etnia y cultura.
- Diferencias en función de la procedencia.
- Diferencias por la tendencia sexual.
- Diferencias por estado de salud.
- Diferencias por creencias y opiniones.

Aunque pueden trabajarse por separado e independientemente, también deben abordarse en su conjunto con el fin de no perder esa visión de pluralidad.

Los nueve apartados que conforman estos materiales se articulan en torno a cuatro tipos específicos de estrategias y métodos de educación en valores:

- Dilemas morales.
- Comprensión crítica.
- Diálogo a partir de un texto.
- Clarificación de valores.

Estas estrategias van coincidiendo, a su vez, con una serie de fases: la toma inicial de conciencia de los propios valores, la discusión y contraste de los mismos y la interpretación de informaciones y textos diversos donde se recojan puntos de vista distintos de algunos de los aspectos de los temas que se abordan.

Concretando, las distintas estrategias utilizadas para cada uno de los nueve apartados son:

1. *Lectura de imágenes*

De forma individual, manteniendo el anonimato y en 2 ó 3 minutos se les pide que anoten las sugerencias que les ha provocado una imagen, un chiste, etc. sobre el tema en cuestión. El objeto, además de motivar, es evidenciar la percepción que se tiene de los diferentes temas y los valores de partida. A partir de aquí, la información se plasmará en carteles murales para presentar los distintos valores y puntos de vista existentes sobre el tema a tratar.

2. *Dilema moral*

Consiste en presentar una breve historia que reproduce situaciones lo más cercanas posibles, en la que se produce un conflicto entre valores, un conflicto cognitivo de índole moral que rompa la seguridad de sus juicios.

La manera propuesta para aplicar los dilemas morales es:

1. Lectura y solución individual del dilema.
2. Discusión del dilema en grupo de trabajo.
3. Puesta en común en el gran grupo.
4. Meditar de forma individual la propia postura sobre el dilema.

Se considera también muy interesante que lo discutido en los subgrupos se plasme en un mural (argumentos a favor, en contra, contra argumentos).

3. *Búsqueda de información*

Está enfocada a enriquecer y ampliar la visión acerca del tema y a servir de complemento a todo un proceso de reflexión y acercamiento al mismo.

La forma más adecuada de realizar estas actividades es en pequeños grupos de trabajo que deberán elaborar dossiers informativos, carteles murales, etc. y dar a conocer posteriormente al resto del grupo la información obtenida.

Esta técnica y las actividades en ella propuestas que deben conectar con conceptos, procedimientos y actitudes de las diversas áreas curriculares, serán las que permitan desarrollar la transversalidad del tema tratado.

4. *Diálogo a partir de textos*

Con el objeto de contemplar los diversos canales informativos que intervienen de manera habitual y cotidiana en la transmisión de valores, creencias y opiniones, se proponen:

- Selección de *textos escritos* (literarios, históricos y periodísticos) que favorezcan una lectura comprensiva y crítica y un trabajo posterior de reflexión y diálogo. Las conclusiones e ideas más importantes deberían quedar a disposición de los alumnos de forma que se puedan consultar.
- *Canciones* seleccionadas: se pueden introducir bien como elemento motivador (al igual que las imágenes iniciales), bien intercalando o al finalizar el trabajo sobre textos escritos.
- *Películas* seleccionadas: aportan un cierto sentido lúdico al trabajo en valores. Exigen un trabajo introductorio previo al visionado de las cintas. Posteriormente, se sugiere cumplimentar una ficha-tipo con el fin de iniciar un debate.

5. *Clarificación de valores*

Esta técnica, empleada a modo de recapitulación, tiene como finalidad que el estudiante se defina y tome conciencia sobre sus valores, opiniones y sentimientos. A partir de las *preguntas clarificadoras*, se presentan una serie de cuestiones para reflexionar sobre sus creencias y opiniones en relación directa con el tema trabajado.

Es recomendable que se lleve a cabo, primero individualmente y posteriormente en pequeño grupo, un contraste con las informaciones disponibles del sondeo inicial (actividad realizada nº 1 de imágenes o canciones).

Bibliografía empleada

- *El derecho a la diferencia. Materiales Curriculares para la Educación en Valores. La tolerancia. Secundaria Obligatoria*, Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- PUIG ROVIRA, J.M^a: *Educación moral y cívica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- *Temas transversales. Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra.

ANEXO 2

INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO EL «MODELO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ELABORACIÓN DE LAS NORMAS DEL GRUPO-CLASE»

NORMA	CONSECUENCIA	DESACUERDO

(CONSENSUADO)

NORMA	CONSECUENCIA

Los alumnos/as y profesores/as firmantes nos comprometemos a respetar las normas de convivencia elaboradas por el propio grupo y a asumir las consecuencias previstas.

Igualmente nos comprometemos a revisar el balance de esta experiencia a través de un trabajo que realizaremos el periodo del al de

ANEXO 3

INSTRUMENTOS PARA LLEVAR A CABO EL «MODELO DE REGULACIÓN DE LA CONVIVENCIA DEL GRUPO CLASE A TRAVÉS DE LA ORGANIZACIÓN DE SUBGRUPOS DE ALUMNOS»

CONDUCTAS A DESARROLLAR O IMPLANTAR	CONDUCTAS A REDUCIR O ELIMINAR

SUBGRUPOS DE ALUMNOS

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
(c) Coordinador		
GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6

CUADRO-GUÍA PARA LA REGULACIÓN DE INCENTIVOS
(Para el subgrupo, su coordinador o ambos)

¿EN QUÉ CONSISTE?	¿A QUÉ COMPORTAMIENTO SE ASOCIA?	¿QUÉ DEBE OCURRIR PARA LOGRARLO?

ACTA DE LA REUNIÓN MANTENIDA

Por el subgrupo n.º _____

Fecha _____

OPINAMOS QUE ...

TENEMOS DUDAS SOBRE ...

ESTAMOS EN DESACUERDO CON ...

PROPONEMOS COMO ALTERNATIVA

NOTA: *Firmad todos/as detrás.*

ACTA DE LA REUNIÓN MANTENIDA POR LOS COORDINADORES Y
_____ (Nombre del profesor/a)

Fecha _____

RESUMEN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA
GRUPO 1:
GRUPO 2:
GRUPO 3:
GRUPO 4 :
GRUPO 5:
GRUPO 6:

ACUERDOS ADOPTADOS

--

FIRMAS DE LOS PRESENTES

--

CUESTIONARIO PARA REVISAR LA EVOLUCIÓN DEL MODELO

— ¿Crees que este sistema te ayuda personalmente a mejorar tu rendimiento y actitud en clase?

— Tanto si tu respuesta es afirmativa como negativa ¿qué razones crees que hay para ello?

— ¿Cómo valoras la ayuda que has recibido en tu grupo? ¿Para qué te ha servido?

— ¿Cómo crees que has ayudado tú a los compañeros/as de tu grupo?

— Describe cómo has vivido el papel de "coordinador/a" .

— ¿De qué modo podríamos mejorar este sistema?

ANEXO 4

PREGUNTAS GUÍA PARA FACILITAR LA LABOR MEDIADORA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1. "TÚ GANAS/YO GANO"

Verdaderamente ¿qué es lo que yo quiero? _____

¿Qué creo que quiere la persona (o personas) con las que tengo este conflicto? _____

¿Creo que podemos encontrar una solución satisfactoria para ambas partes? _____

2. RESPUESTA CREATIVA

¿Qué oportunidades de solución puede aportar la propia situación conflictiva? _____

En vez de pensar en " cómo debería ser", ¿puedo encontrar posibilidades de solución en lo que " es ahora" el problema? _____

3. EMPATÍA

¿Cómo puedo ponerme en el lugar de los otros? _____

¿Qué están tratando de decir? _____

¿Les he escuchado realmente? _____

¿Saben que sí les estoy escuchando? _____

¿Me estoy haciendo entender claramente? _____

4. ASERTIVIDAD ADECUADA

¿Qué quiero cambiar? _____

¿Cómo les puedo decir esto sin culpar y atacar? _____

¿Qué debo evitar decir o hacer para facilitar la comunicación? _____

5. EL PODER COOPERATIVO

¿Estoy usando el poder inadecuadamente? _____

¿Lo están haciendo ellos? _____

En lugar de oponernos, ¿podemos cooperar?, ¿cómo? _____

6. MANEJAR LAS EMOCIONES

¿Qué estoy sintiendo?, ¿cómo les transmito mis sentimientos? _____

¿Les estoy culpando por mis sentimientos? _____

¿Ayudará que les diga cómo me siento? _____

¿He eliminado de mi respuesta el deseo de castigar? _____

¿Qué podría hacer para dirigir mis sentimientos? (escribir, hablar con un amigo, descargar mi cólera haciendo deporte) _____

7. EL DESEO DE RESOLVER

¿Quiero sinceramente resolver el conflicto? _____

Mi resentimiento actual se debe a que hay
¿algo en mi pasado que todavía me hierde? _____

¿algo que no he admitido que necesito? _____

¿algo que no me gusta en ellos, porque no lo acepto en mí mismo? _____

algo que describiría como _____

8. TRAZAR EL MAPA DEL CONFLICTO

¿Cuál es el asunto, problema o conflicto? _____

¿Quiénes son las partes importantes en este conflicto? _____

Escribe las necesidades de cada uno; (ej.: ¿cuáles son los intereses, cuáles son las
beneficios de las sugerencias hechas?) _____

Escribe las ansiedades y temores de cada persona; (ej.: ¿qué preocupaciones,
ansiedades, intereses están influyendo en su comportamiento?) _____

¿Existen intereses que tenemos en común? _____

¿Sobre qué necesitamos trabajar? _____

9. CREAR OPCIONES

¿Cuáles son todas las posibilidades? (No las juzgues todavía, lo que parece imposible puede ser una fuente de ideas) _____

¿Con qué opciones contamos? Sé creativo, mezcla y combina utilizando el siguiente "generador de opciones de solución" (En la última página encontrarás un cuadro que a lo mejor te puede ayudar en este cometido) _____

10. NEGOCIACIÓN

¿Qué queremos lograr? Sé claro acerca de los resultados, aunque cambies de dirección después _____

¿Cómo podemos hacer un trato justo por el que ambas partes ganen? _____

¿Qué me pueden dar? _____

¿Qué les puedo dar? _____

¿Estoy ignorando las objeciones?, ¿las puedo incluir? _____

¿Qué puntos quisiera que se incluyeran en el acuerdo? _____

¿Hay algo que se pueda incluir para ayudarles a quedar bien? _____

¿Es importante para mí quedar bien?, ¿necesito algo? _____

11. MEDIACIÓN

A. ¿Podemos resolver esto por nuestros medios o necesitamos ayuda de una persona neutral? _____

¿Quién puede representar este papel? _____

B. ¿Es la mediación el papel más adecuado para mí? _____

¿Cómo prepararé y explicaré mi papel a ambas partes? _____

¿Puedo crear el ambiente adecuado para que la gente se exprese, se entienda y encuentre sus propias soluciones? ¿Qué podría ser útil? _____

12. AMPLIAR LAS PERSPECTIVAS

¿Estoy mirando la situación total, no solamente mi punto de vista? _____

¿Cuál es el efecto de esto más allá del asunto inmediato? (Por ejemplo, en otras personas o grupos) _____

¿A dónde puede llevar esto en el futuro? _____

GENERADOR DE OPCIONES DE SOLUCIÓN (Ayuda para responder a la pregunta n.º 9 de la página 116)

SUS NECESIDADES LÍMITES	MIS NECESIDADES LÍMITES PRIORIDADES	1.	2.	3.	4.
1.					
2.					
3.					
4.					

3.4. DISCIPLINA Y REGLAMENTO

Cuando hablamos de disciplina y de la concreción que de ella hacemos en los Proyectos Educativos de Centro, a través de los Reglamentos de Régimen Interior, estamos pensando, fundamentalmente, en las normas que regulan las relaciones interpersonales, promueven el desarrollo de la dinámica educativa o estructuran cuestiones relacionadas con el uso del tiempo y del espacio del profesorado y del alumnado.

Y es que, realmente, hasta que estos referentes no se enmarcan en las características propias de cada contexto educativo, la disciplina no deja de ser un ente abstracto e indefinido que debe operativizarse de un modo concreto en el Reglamento que cada centro educativo elabora para articular la convivencia de los miembros que lo componen. Saber qué organización y grupo social conforma el propio centro y qué propósito educativo se tiene para promover el desarrollo integral del alumnado que pertenece a él, son cuestiones previas que ayudarán a perfilar los mecanismos de prevención, control y regulación de esas conductas no deseables que de manera inevitable van a surgir.

Por lo tanto, una disciplina entendida como conjunto de normas que hacen posible la convivencia de una comunidad educativa y unos reglamentos creados desde cotas razonables de diálogo, participación y acuerdo (que no hagan de ellos códigos de poder sino códigos de consenso), deben contemplar algunas consideraciones como las que a continuación planteamos.

Primeramente, es imprescindible pensar qué sistemas vamos a

utilizar para facilitar una percepción integradora del centro educativo y de sus propias fórmulas de regulación, cómo vamos a facilitar la participación real y efectiva de todos los agentes implicados y repercutidos por ese código, tanto en su elaboración como en su aplicación.

Las asambleas de clase, los delegados representantes del alumnado y sus juntas, las comisiones que puedan existir dentro del centro u otras modalidades de agrupamiento, que puedan estar constituidas o constituirse, son algunos ejemplos de hacia donde puede encaminarse la necesaria participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa para que la elaboración del Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) esté perfectamente entroncado tanto en el Proyecto Educativo de Centro como en el Proyecto Curricular. Será de este modo como, además de obedecer al carácter normativo que le es propio, responderá a los principios y valores que presiden la vida del centro y refleje su estilo.

En segundo lugar, debemos describir las fórmulas con las que va a darse prioridad y/o relevancia suficiente a las medidas que quieren anticiparse a la aparición de situaciones conflictivas. Se trata de concretar el apartado del Decreto Foral 417/1992, de 14 de diciembre, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos de los Centros no universitarios:

Considerando que el ámbito de aplicación y desarrollo de esta normativa se dirige a centros docentes cuyo primer objetivo lo constituye el pleno desarrollo de la personalidad del alumno (art. 11, a, L. O. 1/1990-L.O.G.S.E.), en los Reglamentos de Régimen Interior y en la actividad ordinaria del profesorado se potenciarán las tareas preventivas, de orientación y recuperación, prestando una especial atención a la función tutorial.

Definir esas tareas en un sentido similar al descrito en los puntos de este documento donde se tratan los binomios “Responsabilidad y comunicación” o “Entrenamiento y anticipación”, puede resultarnos de ayuda para responder a preguntas que son fundamentales:

- ¿Qué ámbitos de la convivencia en el centro requieren una planificación preventiva? (a nivel de relaciones interpersonales, en cuanto al desarrollo de hábitos adaptativos, en lo relativo a la dinámica instruccional).
- ¿Cuáles son los aspectos susceptibles de orientación y

recuperación que sabemos se van a presentar de manera más general, individualmente o en grupo?

Y para necesidades singulares en este mismo sentido ¿cuál es la respuesta que podemos ofrecer?:

- ¿Qué contenidos propios del Plan de Acción Tutorial pueden ser de utilidad para mejorar el clima dentro del propio grupo-clase?
- Y en relación con estas tres cuestiones u otras que podemos hacernos, ¿qué medidas concretas se llevan o pueden llevarse a cabo para ello? ¿Cómo están planificadas? ¿Cómo se organizan los recursos que requieren?

Como tercera cuestión, debemos clarificar el modo con el que vamos a actuar ante eventualidades que requieran la aplicación de medidas correctivas. No debemos olvidar que deben tener siempre un carácter reorientador y educativo y que hay que evitar caer en la aplicación de sanciones con finalidad simplemente punitiva o de escarmiento.

La aplicación de sanciones por faltas leves, graves o muy graves debe acompañarse siempre de un talante analítico que considere que una “falta de disciplina es algo variable no sólo históricamente, sino en un mismo contexto y para los mismos actores, pues depende de la oportunidad de la acción, del momento, de la situación, del nivel de quien la realiza, de las consecuencias de la acción, de su reiteración y de la inmediatez con que sea percibida o juzgada. Lo que subraya la importancia de los contextos para interpretar y proporcionar orientaciones a todo lo relativo a la disciplina en el aula” (Rué, 1997).

Igualmente, es de gran importancia que los procedimientos de respuesta previstos ante eventualidades o episodios susceptibles de corrección o sanción estén claramente diseñados y supongan un itinerario concreto y preciso. Así, por ejemplo, tener secuenciado en pasos el proceso y los criterios que hacen que se pase de la advertencia al alumno al aviso o a la tramitación de un expediente, así como de las consecuencias asociadas a cada paso, es algo que proporcionará eficacia y valor pedagógico a la propia labor recondutora.

El *Anexo 1* pretende proporcionar un referente con el que afrontar esta tarea con una pequeña ayuda.

En cuarto lugar, es imprescindible que consideremos a través de qué acciones y medios vamos a garantizar una difusión y conocimiento real del contenido del marco normativo que establezcamos. Es muy posible que sin una atención específica en este sentido, nuestra voluntad referenciadora y anticipadora pierdan intensidad. Por ello debemos articular sistemas escritos, verbales y gráficos que nos ayuden en este objetivo.

Y finalmente, una consideración evidentemente necesaria es la de ajustar aquello que diseñemos a la normativa legal vigente. En relación con esto, el ya mencionado artículo 417/1992 de 14 de diciembre y el posterior Decreto Foral 191/1997 de 14 de julio por el que se modifican algunos aspectos del previamente citado, son los referentes legales a tener en cuenta, los cuales a su vez son la concreción de lo que la LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio), la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990) y la LPAC (Ley de Procedimiento Administrativo 30/1992, de 26 de diciembre) plantean con carácter general.

ANEXO 1

GUÍA PARA REGULAR LA RESPUESTA EN SITUACIONES QUE REQUIEREN MEDIDAS CORRECTIVAS O SANCIONADORAS

FASE DE ADVERTENCIA O AMONESTACIÓN

EN SITUACIONES COMO:

RESPONDER CON UNA PRIMERA ADVERTENCIA O AMONESTACIÓN

¿QUIÉN LA HACE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?	¿A QUIÉN SE INFORMA?
CONSECUENCIAS CONCRETAS DE ESTA PRIMERA ADVERTENCIA				

EN SITUACIONES COMO:

RESPONDER CON UNA SEGUNDA ADVERTENCIA O AMONESTACIÓN

¿QUIÉN LA HACE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?	¿A QUIÉN SE INFORMA?

CONSECUENCIAS CONCRETAS DE ESTA SEGUNDA ADVERTENCIA

PROCEDER CON UNA TERCERA ADVERTENCIA O AMONESTACIÓN DEL MODO DESCRITO ANTERIORMENTE EN SITUACIONES COMO:

FASE DE AVISO O APERCIBIMIENTO

EN SITUACIONES COMO:

RESPONDER CON UN PRIMER AVISO O APERCIBIMIENTO

¿QUIÉN LA HACE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?	¿A QUIÉN SE INFORMA?
CONSECUENCIAS DEL APERCIBIMIENTO				

EN SITUACIONES COMO:

RESPONDER CON UN SEGUNDO AVISO O APERCIBIMIENTO

¿QUIÉN LA HACE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?	¿A QUIÉN SE INFORMA?

CONSECUENCIAS DEL SEGUNDO APERCIBIMIENTO

PROCEDER CON UN TERCER AVISO O AMONESTACIÓN DEL MODO DESCRITO ANTERIORMENTE EN SITUACIONES COMO:

FASE DE APLICACIÓN DE SANCIONES POR FALTAS MUY GRAVES

EN SITUACIONES COMO:

--

APLICAR SANCIONES COMO:

--

LA APLICACIÓN DE ESAS SANCIONES

¿QUIÉN LA HACE?	¿CUÁNDO?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?	¿A QUIÉN SE INFORMA?
CONSECUENCIAS CONCRETAS DE LA APLICACIÓN				

FASE DE TRAMITACIÓN DE EXPEDIENTE

<p>EN FUNCIÓN DEL PROCEDIMIENTO ESTABLECIDO POR LA LEGISLACIÓN VIGENTE (Decreto Foral 417/1992 de 14 de diciembre) Y MEDIANTE LOS INSTRUMENTOS-MODELO DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS 33. 1 y 2 DE DICHO DECRETO</p>
*Puede utilizarse como referente para su tramitación la tabla resumen que se presenta a continuación

FASES DE TRAMITACIÓN DE UN EXPEDIENTE

1ª FASE: INICIO DEL EXPEDIENTE		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El director/a o el Consejo Escolar.	Mediante propuesta.	En sesión del Consejo Escolar.

2ª FASE: NOMBRAMIENTO DEL INSTRUCTOR		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El Consejo Escolar.	Notificando a través del Director a la persona implicada, al alumno/a, y a sus representantes legales (si es menor de edad) dicho nombramiento mediante sistemas que permitan el acuse de recibo.	Debe constar la fecha en la que se decide el nombramiento.
POSIBLE RECUSACIÓN DEL INSTRUCTOR		
El alumno/a o sus representantes legales.	Planteándolo al Consejo Escolar el cual resolverá la pertinencia de la recusación en base al artículo 33.2 del D.F. 417/1992 de 14 de Diciembre y procediendo del modo ya descrito si se acepta la recusación.	Una vez notificada la identidad del Instructor y hasta que el Consejo Escolar resuelva la posible recusación.

3ª FASE: ELABORACIÓN DE UN PLIEGO DE CARGOS		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El instructor.	Llevando a cabo actuaciones que esclarezcan los hechos (tomando declaraciones, indagando antecedentes...) que le permitan elaborar un pliego de cargos preciso y claro.	Desde que tiene conocimiento de su papel.
El instructor.	Notificando al alumno y a sus padres o tutores el contenido del pliego de cargos y la posibilidad de plantear alegaciones en un plazo a determinar (2 días por ejemplo).	Hasta un máximo de 7 días lectivos.

4ª FASE: PROPUESTA DE RESOLUCIÓN		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El Instructor.	Formulando una propuesta que contenga una descripción de los hechos, una calificación de los mismos y una propuesta de resolución.	Hasta un máximo de 7 días lectivos.

5ª FASE: TRÁMITE DE VISTA Y AUDIENCIA. ELEVACIÓN DEL EXPEDIENTE		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El Instructor.	Haciendo saber al alumno/a y sus padres o tutores personalmente o por sistemas que permitan el acuse de recibo, el contenido de la propuesta de resolución dando un plazo (2 días por ejemplo) para presentar alegaciones.	Una vez concretada la propuesta de resolución.
El Instructor.	Elevando al Presidente del Consejo Escolar, el expediente, la propuesta de resolución y las alegaciones si las hubiere.	Transcurrido el plazo dado para hacer alegaciones.

6ª FASE: RESOLUCIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR		
¿QUIÉN?	¿CÓMO?	¿CUÁNDO?
El Consejo Escolar.	Comprobando la adecuada tramitación y que las propuestas del instructor se ajustan a la legalidad. Ratificando o modificando dicha propuesta. Planteando una relación sucinta de los hechos, su calificación y las medidas aplicadas.	Una vez presentada la propuesta de Resolución y las alegaciones si las hubiese. Plazo máximo 1 mes desde la fecha de inicio del expediente.
El Consejo Escolar.	Notificando al alumno/a y a sus padres o tutores la resolución adoptada y la posibilidad de que puede ser objeto de reclamación a través del Servicio de Inspección Técnica.	Hasta un máximo de 15 días desde el día de la notificación de la resolución para poder hacer reclamaciones.

4

MODELO DE INTERVENCIÓN

Ya ha quedado claro que *intervenir* no es solamente responder de un modo estructurado ante la aparición de un comportamiento inadecuado. La acción preventiva, como dinámica anticipada y complementaria de esa respuesta, es en sí misma una forma de intervención. Es más, supone el punto de partida del que debe surgir la actuación propia de un contexto educativo.

Sin embargo, en este punto queremos aproximarnos a un modelo que sirva de ayuda para perfilar la respuesta que el medio escolar puede dar ante la aparición de situaciones problemáticas a fin de convertirlas en un ejercicio de aprendizaje y de regulación conductual. Es evidente que este es *un modelo* que debe entenderse de un modo abierto y flexible, complementable y compatible con acciones que puedan generarse desde otros planteamientos, un modelo que, en cualquier caso, parte de un enfoque y unos principios ya descritos.

Para su desarrollo, hemos optado por plantear las preguntas que normalmente suelen generar las situaciones problemáticas asociadas a comportamientos desadaptados:

- *¿Qué está ocurriendo?*
- *¿Qué hay detrás de ese comportamiento?*
- *¿Qué se pretende conseguir?*
- *¿Qué se puede hacer para lograrlo?*
- *¿Qué no se ha tenido en cuenta?*

- *¿Qué hacer para empezar?*
- *¿Qué hacer cuando algo no funciona?*
- *¿Qué hacer para no ser necesarios?*

Con las respuestas dadas, pretendemos ofrecer un marco de referencia genérico y algunas claves más concretas que, en ocasiones, sirven de pretexto para proporcionar materiales anexos con los que ejemplificar el sentido de dichas claves.

Se trata, pues, de una propuesta que quiere facilitar puntos de referencia con los que los profesionales de los centros puedan perfilar la respuesta educativa más adecuada posible a las necesidades específicas que el alumnado con desadaptación conductual pueda presentar.

La construcción de esa respuesta, a partir de estas sugerencias y otras con las que se pueda contar, es ya algo singular. Requiere la consideración y análisis específico de las variables ambientales y personales. Ese estudio y labor introspectiva facilitarán una adecuada toma de decisiones.

4.1. ¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO?

Resulta paradójico que una de las principales dificultades a las que hay que enfrentarse en un proceso de intervención como el aquí presentado tenga que ver precisamente con aquello que, de forma evidente, reclama la necesidad de actuar: *lo que está sucediendo*. Algo que ha sido detectado y que está siendo vivido es, en no pocas ocasiones, difícil de traducir descriptivamente. La definición precisa de las conductas, es decir, lograr decir no lo que *es* o lo que *tiene* alguien, sino lo que *hace* y las *condiciones* bajo las cuales actúa, se convierte en un punto de partida imprescindible en cualquier iniciativa de intervención.

Necesariamente debemos ajustar el *qué* está ocurriendo en términos precisos que faciliten, por una parte, el consenso de cuantas personas están implicadas en una situación problemática acerca de cuáles son los componentes manifiestos de esa situación y, por otra, la necesaria operativización de esas vivencias en datos cuantificables o mensurables que nos faciliten la ubicación del problema en las coordenadas más objetivas posibles.

Podemos decir, que una vez detectado un problema, dos son las tareas que hay que hacer de manera inmediata:

- La *identificación* de las conductas que nos llevan a definir una situación como problemática.
- La *medición* de las mismas a través de mecanismos o procedimientos que las sitúen en términos reales y

actualizados.

Responder a la cuestión sobre qué está ocurriendo supone, en definitiva, poner en marcha un proceso de evaluación conductual de la que extraer un modelo explicativo del estado actual de la situación con el que podamos vertebrar una intervención que nos permita pasar de un estado conflictivo a otro adaptativo.

Los primeros pasos de esa evaluación (definición del problema, objetivación del mismo y priorización de unidades conductuales sobre las que intervenir) requieren la articulación de un proceso que comienza en el momento en que la necesidad de intervenir es detectada y esa necesidad se convierte en iniciativa. Por ello, es imprescindible que contemos con cauces de comunicación interprofesional eficaces, fórmulas con las que determinar los agentes implicados, metodologías con las que repartir responsabilidades concretas, etc. En definitiva, conviene tener un modelo de intervención previsto que nos evite actuaciones precipitadas e inconexas.

IDENTIFICACIÓN DE CONDUCTAS

A continuación, aportamos la descripción de un método con el que intentar ordenar y agilizar estos primeros pasos.

Este procedimiento parte de la organización de las posibles *conductas-problema* en base a unas categorías genéricas que quieren facilitar la tarea de conceptualizar y definir las mismas y que cuenta también con la posibilidad de anticipar si se trata de una conducta deficitaria, excesiva o no exitosa.

Si existe un punto de vista compartido por parte del profesorado implicado en cuanto al conjunto de conductas que conforman la topografía del problema, posiblemente pueda entrarse ya en una fase posterior de evaluación. Pero si existen dudas, discrepancias o vivencias no coincidentes, contar con un referente concreto en el que apoyarse facilitará el que se describa con mayor precisión lo que está ocurriendo.

Si, además, ese conjunto de conductas no adaptativas se acompaña de una definición de su conducta alternativa, estaremos simultáneamente precisando hacia dónde se encaminará la definición de las *conductas-objetivo* y trazando el esquema de lo que será ya una intervención modificadora concreta.

Considerándolo como un modelo que se puede adaptar y con la intención de ofrecerlo como un instrumento con el que operativizar lo hasta ahora dicho, facilitamos en el *Anexo 1* un material que quiere ayudar a ordenar con intención clasificadora. Se trata de una amplia gama de conductas (problema-objetivo) articuladas en torno a las siguientes categorías:

- *Adaptación al sistema organizativo.*
- *Relación con las tareas.*
- *Control y manifestación emocional.*
- *Relación con el profesorado.*
- *Relación con los coetáneos.*
- *Autoconocimiento y Autoestima.*
- *Responsabilidad y actitud ante el conflicto.*
- *Respeto a los derechos y deberes.*
- *Otras posibles descripciones.*

La concreción de aquellas conductas correspondientes a las diferentes categorías, sus alternativas y la asignación de su carácter deficitario, excesivo o no exitoso por parte del profesorado implicado es el primer paso a dar. Hecho esto y priorizados los objetivos, resultará más fácil seleccionar y diseñar los métodos de recogida de información necesarios.

Bien, si hablamos ahora de métodos que nos permiten recoger información con la que articular un análisis posterior, tendremos, al menos, que citar los principales medios con los que podemos explorar las conductas problemáticas y sus circunstancias. La entrevista, el autoinforme, la observación y autoobservación, las técnicas psicométricas o los registros psicofisiológicos son algunos de los principales sistemas con los que obtener información. Profundizar aquí en todas ellas sería una pretensión excesiva teniendo en cuenta la literatura existente sobre el tema, pero puede resultar interesante repasar algunas cuestiones de dos maneras habituales y, a la vez, más asequibles para los recursos propios de un

centro educativo: *la entrevista y la observación*.

LA ENTREVISTA

En el caso de *la entrevista*, más que incidir en cuestiones relativas al curso de la misma o a consideraciones de cara a su validación, pensamos que puede ser más apropiado recordar tanto las funciones como el esquema de exploración que le son propias.

Para la primera cuestión podemos remitirnos a un listado que seguramente nos ayudará a situarnos en las finalidades propias de este método. Estas son:

- Identificar y especificar los comportamientos problemáticos (topografía y cuantificación).
- Identificar comportamientos alternativos (positivos, deseables).
- Sondear los posibles factores antecedentes y consecuentes (posibles factores que controlan la conducta problemática y sobre los cuales se montan las hipótesis funcionales).
- Recopilar datos biográficos.
- Conocer el potencial de mediación (información necesaria para estimar la probabilidad de una intervención con éxito, y que abarca variables como el grado de *interiorización conductual* y de gravedad del problema, la naturaleza, valor y disponibilidad de las contingencias necesarias para operar el cambio, la presencia y tipo de problemas, el nivel de motivación y capacidad para llevar a cabo el programa de modificación y otras).
- Reforzar al interlocutor y al propio entrevistador.
- Tener en cuenta los sentimientos y actitudes del interlocutor (lo que condiciona, en general, tanto la información recogida como los programas de tratamiento y expectativas de éxito).
- Educar al interlocutor en los principios y en el lenguaje conductual (tarea que debe atemperarse y dilatarse para no causar efectos contraproducentes tanto en el entrevistado como en la información recogida).
- Explicar al interlocutor los contactos y el proceso de intervención (en general, todo lo relacionado con la labor

informativa ya señalada).

- Motivar al interlocutor.

Para la segunda, es decir el esquema de la entrevista, utilizamos un sistema que diferencia una indagación *definicional* y otra de carácter más *funcional*.

La definición de la conducta problema supone repasar cuestiones como:

- La naturaleza del problema según lo describa el interlocutor.
- La severidad del mismo en base a parámetros como intensidad, frecuencia de aparición y duración.
- Su generalización transituacional.

La exploración de determinantes de la conducta problemática supone que consideremos:

- Las condiciones que intensifican la conducta problemática.
- Las condiciones que alivian o reducen la conducta problemática.
- Las variables que provocan la aparición de la conducta y las variables que la mantienen en la actualidad.
- Los antecedentes específicos (influencias ambientales e influencias subjetivas o personales).
- Los cambios sugeridos.
- Las indicaciones para una exploración posterior.

En cualquier caso, lo que puede resultar más interesante es contar con algún cuestionario que guíe el desarrollo de la entrevista.

Existen modelos diversos que siempre requieren la correspondiente adaptación. Nosotros facilitamos en el siguiente punto, *¿qué hay detrás de ese comportamiento?*, un posible referente con el que poder organizar la recogida de información que puede ser ampliado mediante otros instrumentos específicos como descriptores de conducta, identificadores de reforzadores y actividades preferidas, etc.

LA OBSERVACIÓN

En lo relativo a *la observación*, centraremos esta breve alusión en aquella que se realiza directamente y en situaciones naturales, haciendo especial hincapié en la necesidad de asociar los acontecimientos observados a un registro sistemático de los mismos.

Los procedimientos se agruparán del siguiente modo:

- Los que tienen carácter narrativo.
- Los listados de datos.
- Los sistemas valorativos.
- Aquellos que suponen medidas no intromisivas.

A continuación, comentaremos algunos de los que consideramos más útiles y asequibles para el medio educativo sin dejar de señalar que existen otros sistemas de registro que, con los ajustes necesarios, pueden sernos igualmente útiles.

Dentro de los narrativos, destacamos aquellos registros que describen la conducta de una forma continua, atendiendo tanto a la respuesta del alumno como a sus antecedentes y consecuentes. Normalmente suelen utilizarse en torno a intervalos concretos, una o varias clases por ejemplo, sirven de *muestra* y ofrecen información de los eventos conductuales de la misma forma y con la misma secuencia que en su ocurrencia original.

En cuanto a los listados de datos, son de gran utilidad los que, una vez definida la conducta a observar, nos permiten registrar si la *acción* aparece o no aparece y también su frecuencia o su duración. Igualmente podemos codificar la relación que se establece entre dos personas diferentes (alumno-profesor, alumno-otro compañero) y organizar la información en categorías.

Los procedimientos valorativos no nos ofrecen un sistema de cuantificación objetiva. Sin embargo son de utilidad a la hora de situar, a través de *escalas*, el indicio que un profesor tiene sobre el estado de una conducta concreta y en un momento determinado. Este modo de medir el estado de un determinado comportamiento puede sernos de gran utilidad también en el seguimiento del mismo.

Finalmente, están las medidas no intromisivas cuya finalidad es garantizar la menor repercusión posible por parte del observador. Posiblemente sea difícil utilizar este tipo de medidas dentro del medio educativo, sin embargo su mención nos sirve para destacar la necesaria cautela que debemos tener cuando llevamos a cabo una

observación y registro de datos, ya que la intromisión por parte del observador relativiza o incluso anula los datos que podemos obtener.

A modo de ejemplificación en el *Anexo 2*, facilitamos algunos modelos de registro que pueden servir a la hora de confeccionar los propios instrumentos.

Una vez desarrollado el procedimiento elegido para recoger información y registrada la misma, estaremos en condiciones de concretar las *tasas de conducta* o conductas problema, teniendo una idea mucho más precisa de cuáles son realmente los índices de aparición antes de llevar a cabo una intervención planificada. De alguna manera, este es el momento en que comenzamos a considerar el sustrato funcional del comportamiento sobre el que queremos repercutir. Ahora es cuando podemos, con toda la información obtenida, explorar los *enlaces funcionales* y postular un modelo explicativo.

Sin embargo, no queremos pasar a esa cuestión sin hacer dos consideraciones que creemos de máximo interés. En primer lugar, que muchas veces, a lo largo del proceso de recogida de información y especialmente en la observación, suele actuarse con una alerta exclusivamente centrada en las conductas que queremos eliminar o que disminuyan, prestando escasa atención o incluso ignorando otras que se encuentran en el repertorio del alumno y son totalmente adaptativas. Conocer la línea base o tener una idea precisa de las conductas alternativas o incompatibles con aquellas consideradas problemáticas es algo igualmente imprescindible. Por ello, recomendamos expresamente llevar a cabo siempre una observación combinada, tanto de las conductas desadaptativas como de las que no lo son, ya que conocer estas últimas y las circunstancias o situaciones en las que aparecen nos va a facilitar el diseño de nuestra intervención considerablemente.

Del mismo modo, puede ser interesante recordar el enfoque contextual sobre el que debe articularse cualquier intervención que llevamos a cabo. Esto significa que, también en la recogida de información, los datos obtenidos deben someterse a un contraste de los índices de aparición de la conducta planteada por un alumno concreto con los índices medios de aparición de ese mismo comportamiento en su grupo de referencia.

En este sentido, puede ser de gran ayuda dedicar algo de tiempo y esfuerzo a conocer, por ejemplo, mediante una *observación comparada*, las diferentes tasas de aparición de una conducta

problema en un alumno susceptible de intervención y otro de perfil representativo sobre el que no se ha valorado la necesidad de actuar de un modo planificado. Sin duda, sacaremos conclusiones de interés, bien para relativizar la gravedad del problema, bien para situar índices de aparición adaptativa de esa conducta que nos ayude a ajustar los objetivos.

Una segunda consideración tiene que ver con lo oportuno que puede ser manejar en estas edades otros instrumentos de evaluación como la *auto-observación*. Es indudable que su importancia nos llevaría a dedicarle más espacio del que aquí disponemos, sin embargo optamos simplemente por resaltar las consideraciones que a la hora de utilizar con éxito la auto-observación debemos tener en cuenta:

- Transmitir al alumno la importancia que tiene su propia intervención en la recogida de datos.
- Especificar con absoluta precisión las conductas sobre las que debe concentrarse y los parámetros que tiene que manejar (frecuencia, intensidad, descripción de sensaciones, detección de signos de activación fisiológica, etc.).
- Seleccionar una técnica de registro operativa y que no interfiera en la propia conducta del alumno.
- Enseñarle fórmulas de representación gráfica.
- Practicar el procedimiento a seguir en alguna situación controlada que sirva de ejemplo antes de ponerlo en marcha.

Puede ser de utilidad algún modelo específico como el recogido en el *Anexo 3*. También otros utilizados para la observación convencional.

ANEXO 1

CATÁLOGO PARA FACILITAR LA DEFINICIÓN DE LAS CONDUCTAS OBJETIVO Y LAS CONDUCTAS PROBLEMA

A. ADAPTACIÓN AL SISTEMA ORGANIZATIVO

1. Acude puntualmente al centro, está en su sitio al empezar la clase.
1 bis. Es impuntual en su llegada al centro, a las clases...
2. Entra y sale adecuadamente al centro, la clase... con modos apropiados a la situación.
2 bis. No entra correctamente en el centro, clase...
3. Acude a los sitios sin perder tiempo innecesariamente.
3 bis. Deambula por pasillos, baños, otras aulas...
4. Adopta una actitud sosegada en las situaciones que lo requieren.
4 bis. Manifiesta inquietud, nerviosismo...
5. Muestra una actitud activa y atenta.
5 bis. Se muestra adormecido o cansado.
6. Permanece sentado durante el tiempo de trabajo.
6 bis. Se levanta innecesariamente de su sitio.
7. Se desplaza por la clase sólo cuando es necesario o se le indica.
7 bis. Se pasea sin motivo justificado por la clase.
8. Mantiene un control postural adecuado a la situación.
8 bis. Adopta posturas no adecuadas a la situación.

9. Mantiene conductas no evitativas en situaciones que le desagradan y permanece en ellas.

9 bis. Se esconde, se escapa de clase, del centro...

10. Acude regularmente a clase y justifica sus ausencias.

10 bis. Hace novillos.

11. Mantiene activada su atención.

11 bis. No presta atención a las indicaciones, explicaciones...

12. Atiende y sigue las consignas que se le proporcionan.

12 bis. No respeta las consignas concretas que se proporcionan para la organización.

13. Presenta una respuesta inmediata cuando recibe indicaciones.

13 bis. Lleva a cabo las consignas solamente si se le insiste y generalmente de manera demorada.

14. Tolera con naturalidad la espera.

14 bis. Manifiesta incomodidad o enfado si tiene que esperar.

15. Respeta el sistema de intervención que se tenga previsto en cada momento y sus comentarios son pertinentes y adecuados.

5 bis. Cuando interviene, no tiene en cuenta si otros tienen la palabra, si su comentario es pertinente o si utiliza las formas adecuadas.

16. Muestra una actitud flexible y entiende los cambios justificados aunque le perjudiquen o no le apetezcan.

16 bis. No admite cambios en aspectos que considera propios (su sitio de trabajo, materiales asignados, hábitos personales...)

17. Sabe proponer criterios organizativos y mantiene una actitud dialogante ante el desacuerdo.

17 bis. Exige o impone sus consideraciones o criterios organizativos.

18. Dosifica sus llamadas de atención y las contextualiza adecuadamente

18 bis. Pretende lograr atención o protagonismo incluso con comportamientos excéntricos.

Hay que tener en cuenta si las conductas anteriores se presentan en situaciones individuales, de pequeño o gran grupo.

B. RELACIÓN CON LAS TAREAS

1. Se para a pensar para comprender el sentido de la tarea a realizar antes de comenzarla.
1 bis. Comienza la tarea sin haberse parado a comprender su contenido.
2. Comienza a trabajar sin demora.
2 bis. Tarda en iniciar la tarea o lo hace sólo cuando se le indica específicamente a él.
3. Reclama solamente ayuda necesaria.
3 bis. Requiere habitualmente de algún tipo de ayuda inicial para llevar a cabo actuaciones para las que es capaz y sería autónomo.
4. Persevera en el trabajo y reconduce sus lapsos de inactividad de forma autónoma.
4 bis. Abandona con frecuencia o suele tener tiempos muertos.
5. Tiende a responder satisfactoriamente a las exigencias de la tarea propuesta.
5 bis. No suele realizar la tarea correctamente.
6. Procura cuidar los aspectos formales y de presentación.
6 bis. No da ninguna importancia a la presentación formal y organización del trabajo.
7. Normalmente comprueba y autoevalúa su trabajo.
7 bis. Habitualmente no repasa.
8. Se adapta a los plazos marcados para realizar una actividad, presentar un trabajo...
8 bis. No suele respetar los plazos normales, es impuntual.
9. Acude con los materiales que va a necesitar.
9 bis. No suele tener los materiales necesarios para realizar la tarea o actividad.
10. Utiliza los materiales de forma correcta y oportuna.
10 bis. Cuando tiene los materiales necesarios, los utiliza inadecuadamente o sin orden. Manipula materiales ajenos a la actividad.
11. Mantiene su concentración y es resistente a los acontecimientos externos distractivos.
11 bis. Se distrae con facilidad ante estímulos externos.

12. Utiliza los materiales necesarios para una actividad y les da la función correcta.
12 bis. Hace un uso distractivo de elementos necesarios para el desarrollo de una actividad.
13. Mantiene su atención y es resistente al ensimismamiento.
13 bis. Se distrae con facilidad ante estímulos internos.
14. Muestra interés y motivación por aquello que se le propone.
14 bis. Manifiesta actitud desmotivada hacia las propuestas de trabajo.
15. Vive sus errores o equivocaciones con tolerancia y ánimo de rectificación.
15 bis. Muestra escasa tolerancia a la frustración ante el fracaso.
16. Acomete las tareas con confianza en su capacidad y con expectativas de éxito.
16 bis. Anticipa indefensión y/o falta de confianza en su capacidad.
17. Asume sus errores y se plantea estrategias de rectificación.
17 bis. Justifica inadecuadamente sus errores y se niega a rectificar.
18. Ante el error admite nuevos intentos y maneja diferentes posibilidades.
18 bis. No admite segundos intentos o búsqueda de alternativas.
19. Reconoce que necesita ayuda y la pide.
19 bis. No reconoce que necesita ayuda o evita solicitarla.
20. Solicita ayuda adecuada y oportunamente.
20 bis. Reclama ayuda en momentos inoportunos, de manera inadecuada o con frecuencia inapropiada.
21. Realiza el trabajo incluso cuando no es de su agrado.
21 bis. Es capaz de evitar el trabajo si es preciso recurriendo a comportamientos extremos.
22. Razona los motivos cuando se niega a realizar algo y dialoga sobre los mismos.
22 bis. Se niega a trabajar rotundamente.

Hay que considerar si las conductas anteriores se presentan en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo.

C. CONTROL Y MANIFESTACIÓN EMOCIONAL

1. Actúa de manera estable, mensurada y dosificada.
1 bis. Lleva a cabo sus actuaciones con excesiva impulsividad.
2. Manifiesta adecuada y contextualizadamente sus sentimientos.
2 bis. Tiende a reprimir la expresión de sus sentimientos.
3. Es ponderado en sus manifestaciones emocionales.
3 bis. Manifiesta sus sentimientos de modo desproporcionado en relación con el motivo de alegría o tristeza.
4. Afronta con entereza las circunstancias difíciles.
4 bis. Muestra, a menudo, tendencia al desconsuelo.
5. Maneja adecuadamente su cólera y sabe controlarla.
5 bis. Tiende a presentar comportamientos coléricos verbales (por ej. gritos) o físicos (por ej. golpear sobre la mesa), como respuesta a situaciones no deseadas por él.
6. Reconduce adecuadamente y sin ayuda sus enfados o episodios coléricos.
6 bis. Presenta con frecuencia descompensaciones coléricas que requieren una intervención externa para ser controladas (por ej. paralización).
7. Defiende adecuadamente sus derechos.
7 bis. Se inhibe en la defensa de sus propios derechos o los impone frente a los de los demás.
8. Asume con naturalidad situaciones imprevistas y reacciona adecuadamente ante ellas.
8 bis. Presenta descontrol emocional ante situaciones no previstas o estresantes.
9. Es capaz de emitir mensajes conciliadores o de autocontrol.
9 bis. Amenaza con descontrolarse emocionalmente.
10. Manifiesta adecuadamente su inconformidad, desacuerdo o desagrado.
10 bis. Muestra su descontento o desagrado de modo enfurruñado o crispado cuando las cosas no van o no salen como él quiere.
11. Manifiesta habitualmente un talante sosegado y sereno.
11 bis. Presenta tics, signos de ansiedad, conductas estereotipadas, etc.

12. Tiende a presentar comportamientos altruistas, suele mostrarse solidario.
12 bis. Nunca o rara vez manifiesta actitudes prosociales o altruistas.
13. Afronta las situaciones comprometidas con templanza.
13 bis. Manifiesta miedo o temor ante situaciones sin riesgo aparente.
14. Suele ser consciente del peligro.
14 bis. Afronta situaciones peligrosas o realiza actividades con riesgo sin analizar el mismo.
15. Tiende a hacer interpretaciones bienpensantes de lo que hacen o dicen los demás sobre él.
15 bis. Tiende a sentirse mal como consecuencia de interpretaciones erróneas de actuaciones o comentarios de otras personas sobre él.
16. Asume proporcionadamente sus propias responsabilidades y manifiesta respeto por sí mismo.
16 bis. Se autoinculpa, se insulta a sí mismo o llega a desearse acontecimientos negativos.
17. Conserva con esmero sus propias pertenencias y no las instrumentaliza como objetos de desahogo. (id. con las de los demás).
17 bis. Suele tomarla con sus propias pertenencias rompiéndolas, tirándolas, etc. (id. con las de los demás).
18. Evita autocastigarse físicamente.
18 bis. Presenta conductas autoabusivas golpeándose o haciéndose daño de algún modo.

Hay que considerar si las conductas anteriores se presentan en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo.

D. RELACIÓN CON EL PROFESORADO

1. Escucha con atención las explicaciones e interviene cuando se le da la palabra.
1 bis. Le interrumpe.
2. Valora su figura como docente y mantiene un trato respetuoso y cordial.
2 bis. Le provoca, le desafía o se enfrenta.
3. Respeto sus características personales y evita ponerle en evidencia.
3 bis. Se mofa, le ridiculiza o le insulta.
4. Canaliza adecuadamente las situaciones de gran tensión o enfrentamiento directo con él.
4 bis. Emite gestos o adopta posturas de confrontación. Le agrade físicamente.
5. Respeto las pertenencias y/o sus propiedades.
5 bis. Atenta contra sus pertenencias o le hurta cosas.
6. Resuelve sus diferencias de manera constructiva.
6 bis. Le discute sin motivo o por sistema.
7. Muestra signos de conciliación y/o aproximación ante situaciones de enfrentamiento.
7 bis. Le amenaza.
8. Interpreta adecuadamente sus mensajes.
8 bis. Tergiversa o manipula sus mensajes.
9. Se muestra sincero y actúa con transparencia.
9 bis. Le miente o engaña.
10. Sigue sus indicaciones con precisión y diligencia.
10 bis. Se niega a obedecer sus indicaciones.
11. Confía y sigue los consejos que se le dan en momentos en los que la experiencia del adulto puede ser de ayuda.
11 bis. Muestra desconfianza injustificada.

12. Manifiesta disposición a dialogar y toma la iniciativa cuando lo estima oportuno.
12 bis. Se niega a dialogar.
13. Se ofrece a colaborar.
13 bis. Le niega su ayuda o colaboración.

Hay que considerar si las conductas anteriores se presentan en situaciones individuales, de pequeño grupo o en gran grupo.

E. RELACIÓN CON COETÁNEOS

1. Mantiene interacciones adecuadas y contextualizadas con sus compañeros.
1 bis. Se aísla, evita la relación.
2. Manifiesta un comportamiento discreto, y capta la atención de los demás cuando es necesaria y de manera adaptativa.
2 bis. Reclama permanentemente la atención de modo inadecuado.
3. Respeta las características de los demás y evita ponerlos en evidencia.
3 bis. Se mofa, ridiculiza e insulta.
4. Manifiesta comportamientos cooperativos y suele evitar los retos o planteamientos competitivos gratuitos.
4 bis. Incita o desafía.
5. Genera situaciones de encuentro y tiende a mediar para resolver conflictos.
5 bis. Provoca peleas y discusiones.
6. Rechaza sistemáticamente el uso de la violencia a la hora de resolver situaciones de enfrentamiento.
6 bis. Participa en peleas.
7. Canaliza adecuadamente situaciones de tensión o enfrentamiento directo con otros.
7 bis. Emite gestos o adopta posturas de confrontación. Agrede físicamente.
8. Vive la sexualidad con naturalidad y respeta la de los demás.
8 bis. Muestra comportamientos sexuales abusivos.
9. Manifiesta respeto y actitud colaboradora en situaciones en las que se encuentra con ventaja.
9 bis. Abusa en condiciones de superioridad.
10. Respeta las pertenencias de los demás y tiende a ser cuidadoso con lo que no es suyo.
10 bis. Maltrata las pertenencias de otros.
11. Suele ser claro y transparente en su relación con los demás.
11 bis. Manipula a otros para actuar en su propio beneficio.

12. Suele responder de manera equilibrada y comedida ante situaciones de tensión.
12 bis. Tiende a responder desproporcionadamente ante pequeñas ofensas.
13. Muestra signos de conciliación y/o aproximación ante situaciones de enfrentamiento con otros.
13 bis. Suele amedrentar o amenazar.
14. Aclara las diferencias puntualmente y tiende a mostrarse asertivo.
14 bis. Suele ser rencoroso, se venga.
15. Defiende sus derechos y sabe poner fin a una situación agravante.
15 bis. Admite pasivamente humillaciones y vejaciones.
16. Sabe denunciar situaciones personales extremas a quien puede ayudarle a resolverlas.
16 bis. Soporta pasivamente las agresiones físicas o chantajes.
17. Sabe decir no cuando procede.
17 bis. Acepta las incitaciones a actuar indebidamente, se deja manipular.
18. Reconoce y respeta los derechos y criterios de los demás.
18 bis. Se muestra dominante, mandón, se impone, no sabe dialogar.
19. Escucha y valora las sugerencias que le hacen para mejorar, tiene en cuenta las opiniones de los demás.
19 bis. Se muestra desconfiado, receloso.
20. Es cauteloso a la hora de responsabilizar o culpabilizar a otros.
20 bis. Acusa y/o busca el castigo o reprimenda de otros.
21. Se muestra sincero y actúa con honradez.
21 bis. Miente, tergiversa o falsea las cosas.
22. Suele compartir sus cosas y es generoso con sus pertenencias.
22 bis. Tiende a no compartir ni prestar sus cosas.
23. Respeta y acepta la negativa que puede recibir ante una solicitud de préstamo.
23 bis. Exige que le dejen las cosas o las coge sin permiso.
24. Cuando se encuentra algo de otro compañero, lo devuelve o procura encontrar su dueño.
24 bis. Lleva a cabo hurtos.

25. Hace saber sus diferencias a quien corresponde de manera adecuada y clara.
25 bis. Manifiesta rechazo por compañeros concretos de modo inadecuado. Desprecia.
26. Participa activamente en juegos o actividades de grupo.
26 bis. No participa en juegos o actividades de grupo.
27. Es voluntarioso y facilita diligentemente su colaboración cuando alguien se la pide.
27 bis. No presta su colaboración o ayuda, se escabulle, se escaquea.
28. Reconoce y valora apropiadamente la ayuda que le proporcionan otros.
28 bis. No acepta la ayuda de otros ni la valora cuando la recibe.
29. Se muestra integrado en el grupo y se siente aceptado.
29 bis. Se considera rechazado.
30. Adopta una actitud reforzante hacia los demás.
30 bis. Evita cualquier muestra de afecto hacia los demás y no resalta aspectos positivos de otros ni reconoce sus éxitos.
31. Vive con naturalidad las manifestaciones afectivas de los demás.
31 bis. Rechaza las muestras de afecto

Hay que considerar si presenta las conductas anteriores en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo

F. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA

1. Hace análisis objetivos de la realidad que le rodea.
1 bis. Distorsiona con sus pensamientos la realidad.
2. Manifiesta opiniones moderadas de sí mismo.
2 bis. Sobrevalora su autoconcepto y se muestra presuntuoso.
3. Habla de sí mismo en términos realistas y compensados.
3 bis. Tiende a hablar negativamente de sí mismo.
4. Acepta con naturalidad sus características personales.
4 bis. Manifiesta algún tipo de complejo.
5. Reconoce y acepta sus limitaciones e intenta superarlas en función de sus posibilidades.
5 bis. No asume posibles limitaciones.
6. Es consciente de sus valores y capacidades.
6 bis. No tiene conciencia de sus propios valores.
7. Sabe reconocer sus errores y equivocaciones.
7 bis. Se autoengaña con justificaciones irreales.
8. Sabe sobreponerse a las frustraciones.
8 bis. Se derrumba ante los errores.
9. Se plantea objetivos adecuados a sus capacidades.
9 bis. Tiende a exigirse demasiado.
10. Manifiesta una actitud comprensiva y flexible.
10 bis. Suele mostrarse inflexible.
11. Afronta actuaciones con decisión y optimismo.
11 bis. Tiende a mostrar expectativas pesimistas sobre sí mismo.
12. Saca provecho de las críticas constructivas y las utiliza para mejorar.
12 bis. No acepta las críticas.
13. Sabe mantener un criterio razonado cuando este es puesto en cuestión.
13 bis. Es muy vulnerable a las críticas.

14. Acepta la discrepancia de opiniones.
14 bis. No admite que le contradigan.
15. Se alegra del bien ajeno o de las circunstancias positivas que les suceden a los demás.
15 bis. Manifiesta envidias o celos.
16. Acepta con naturalidad los halagos.
16 bis. Le cuesta aceptar valoraciones positivas hacia él
17. Tiene claros y definidos sus objetivos y las actuaciones que requieren su consecución.
17 bis. Identifica con dificultad sus necesidades y deseos, no sabe lo que necesita o quiere.
18. Se muestra seguro de sí mismo y sabe defender sus derechos y opiniones de forma adecuada.
18 bis. No sabe autodefinirse, defiende con dificultad sus derechos, opiniones... o llega a no hacerlo.

Hay que considerar si presenta las conductas anteriores en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo.

G. RESPONSABILIDAD Y ACTITUD ANTE EL CONFLICTO

1. Describe con precisión, de forma mensurable cuando procede, sus propias conductas.
1 bis. No es capaz de describir su propio comportamiento mediante la respuesta a la cuestión "¿qué?"
2. Interrelaciona adecuadamente sus actuaciones con aspectos contextuales relevantes.
2 bis. No es capaz de contextualizar sus conductas respondiendo a cuestiones como "¿cuándo?", "¿dónde?", "¿con quién?", ("¿ante quién?").
3. Sabe anticipar las consecuencias relevantes que su comportamiento puede suponer.
3 bis. No anticipa las consecuencias de su comportamiento o lo hace atendiendo sólo a las que le interesan a él.
4. Discrimina y describe el comportamiento alternativo a uno que no es adaptativo.
4 bis. No es capaz de describir el comportamiento alternativo-adaptativo.
5. Atribuye a su responsabilidad las consecuencias de sus actos, evitando proyectarlas en otros.
5 bis. No asume como propias las consecuencias de sus actos, tendiendo a atribuirlos a otros factores o a otras personas.
6. Tiende a plantearse posibles opciones de actuación antes de llevar a cabo una acción.
6 bis. Generalmente actúa impulsivamente sin buscar posibles alternativas u opciones.
7. Actúa normalmente sin prejuicios ni pensamientos apriorísticos condicionantes.
7 bis. Suele manejar creencias subjetivas que determinan o condicionan su comportamiento.
8. Admite la posibilidad de poder cambiar su comportamiento.
8 bis. Considera imposible que él pueda cambiar su forma de actuar porque "es así".
9. Es capaz de marcarse objetivos concretos sobre los que apoyar un cambio positivo.
9 bis. No se plantea cambiar ni planifica ningún tipo de objetivo en ese sentido.
10. Toma parte activa en la toma de decisiones que le afectan directa o indirectamente.
10 bis. No opina ni se anticipa en la toma de decisiones.
11. Asume las decisiones adoptadas democráticamente.
11 bis. No asume las decisiones por votación o consenso si cree que éstas perjudican sus intereses.

12. Sabe sacar conclusiones de sus propias actuaciones.
12 bis. No aprende de la experiencia y tiende a repetir situaciones que le han resultado aversivas y desagradables.
13. Asume las responsabilidades asociadas a tareas encomendadas y actúa en función de las mismas.
13bis. Rechaza tareas o encomiendas que le suponen aceptar algún tipo de responsabilidad.
14. Es coherente y cumple sus compromisos y promesas.
14 bis. Incumple los compromisos que se establecen con él de mutuo acuerdo.
15. Sabe ceder y convencer a lo largo de una negociación.
15 bis. Entiende la negociación sólo como imposición de sus criterios.
16. Asume una posible mediación con todas las consecuencias que conlleva.
16 bis. Admite la mediación si presupone que va a decantarse de su lado.
17. Hace una lectura objetiva de las normas de convivencia y las cumple en ese sentido.
17 bis. Interpreta las normas a su conveniencia.
18. Sabe relativizar y contemporizar. Evita radicalizaciones.
18 bis. Suele manejar como criterios de funcionamiento parámetros absolutos y dicotómicos.
19. Sabe delimitar sus responsabilidades o culpas.
19 bis. Tiende a culpabilizarse. Tiende a exculparse.
20. Sabe mantener el tipo y evita dar lástima.
20 bis. Tiende a victimizarse.

Hay que considerar si presenta las conductas anteriores en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo.

H. RESPETO DE DERECHOS Y DEBERES

1. Entiende y valora la necesidad de que existan normas de convivencia.
1 bis. Manifiesta desinterés o desprecio por la existencia de normas de convivencia.
2. Tiene asimilado que la convivencia supone asumir derechos y deberes.
2 bis. Hace uso exclusivo de los aspectos relativos a sus derechos sin considerar la existencia de sus deberes.
3. Reconoce como propios algunos comportamientos que impiden o dificultan la convivencia.
3 bis. No reconoce que conductas propias, abiertamente desadaptadas, dificultan o impiden la convivencia o interacción positiva.
4. Reconoce y/o asimila sin pudor que procura respetar las normas para facilitar la convivencia.
4 bis. Alardea de sus actuaciones irrespetuosas con las normas de convivencia.
5. Asocia correctamente posibles conductas negativas propias con faltas tipificadas en el Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.).
5 bis. No asocia a su comportamiento aquello que se define en el R.R.I. como falta.
6. Discrimina la diferente repercusión o gravedad de unas actuaciones u otras.
6 bis. No discrimina la diferente gravedad que tienen unas conductas y otras.
7. Comprende la progresión prevista en el R.R.I. a la hora de sancionar las faltas.
7 bis. No tiene en cuenta la progresión prevista en el R.R.I. para aplicar consecuencias sancionadoras.
8. Pone de su parte y se esfuerza en la búsqueda de soluciones a una situación conflictiva.
8 bis. Ante la puesta en práctica de intentos de solución, se muestra poco colaborador, apático, provocador, desafiante...
9. Asume con sinceridad propósitos de mejora y es capaz de adquirir compromisos en ese sentido.
9 bis. No manifiesta intención de mejorar su comportamiento y/o llega a anticipar próximas reincidencias.

10. Procura condicionar a otros para mejorar el clima de convivencia.
10 bis. Busca el amparo de otras personas para actuar contra la convivencia.

11. Llega a ejecutar un papel de liderazgo positivo.
11 bis. Instrumentaliza a otras personas para actuar contra la convivencia.

Hay que considerar si las conductas anteriores se producen en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo.

I. OTRAS POSIBLES DESCRIPCIONES A CONCRETAR

1. Muestra modales interpersonales cordiales y respetuosos.
1 bis. Utiliza modales interpersonales inapropiados como...
2. Manifiesta conductas propias de su edad y contexto.
2 bis. Presenta comportamientos excéntricos desadaptativos como...
3. Desarrolla hábitos adaptativos.
3 bis. Presenta hábitos no pertinentes como...
4. Tiene una vivencia natural y respetuosa de la sexualidad.
4 bis. Manifiesta conductas sexuales inadecuadas como...
5. Evita y/o rechaza el uso y/o abuso de sustancias estupefacientes, alcohol...
5 bis. Ingiere sustancias estupefacientes, alcohol...
6. Evita la tenencia de cualquier objeto peligroso.
6 bis. Lleva encima o utiliza objetos peligrosos.
7. Evita o rechaza la participación en cualquier hecho delictivo.
7 bis. Puede estar próximo a hechos delictivos como...

Hay que considerar si las conductas anteriores se producen en situaciones individuales, de pequeño grupo o gran grupo

CATEGORÍAS GENERICAS

Iniciales del alumno/a : _____ Curso: _____

Adaptación al sistema organizativo	Relación con las tareas	Control y manifestación emocional	Relación con el profesorado	Relación con coetáneos	Autoconocimiento y autoestima	Responsabilidad y actitud ante el conflicto	Respeto de derechos y deberes	Otras descripciones
1	1	1	1	1	1	1	1	1
1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.	1 bis.
2	2	2	2	2	2	2	2	2
2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.	2 bis.
3	3	3	3	3	3	3	3	3
3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.	3 bis.
4	4	4	4	4	4	4	4	4
4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.	4 bis.
5	5	5	5	5	5	5	5	5
5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.	5 bis.
6	6	6	6	6	6	6	6	6
6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.	6 bis.

(*) CONDUCTA DEFICITARIA (D). CONDUCTA EXCESIVA (E). CONDUCTA NO EXITOSA (N) Este cuadro resumen puede cumplimentarse para configurar tanto el repertorio adaptado como el no adaptado del alumno. En este último caso describiremos también la conducta alternativa.

ANEXO 2
 MODELOS DE REGISTRO

ANEXO 2
 4.1. ¿Qué está
 ocurriendo?

FECHA: _____ ASIGNATURA: _____
 OBSERVADOR: _____ INICIALES DEL ALUMNO: _____
 HORA DE INICIO: _____
 HORA DE FINALIZACIÓN: _____

ANTECEDENTE ¿En qué situación se encuentra? ¿Con quién está? ¿Qué estímulos se presentan?	RESPUESTA ¿Qué hace o dice el alumno? (verbal, gestual y motóricamente).	CONSECUENTE ¿Qué ocurre después? ¿Qué le dice o hace el profesor? ¿Cómo reaccionan sus compañeros?

FECHA: _____ ASIGNATURA: _____
 OBSERVADOR: _____ HORA DE INICIO: _____ INICIALES DEL ALUMNO: _____
 HORA DE FINALIZACIÓN: _____

CONSECUENTE	RESPUESTA	ANTECEDENTE

ASIGNATURA: _____ INICIALES DEL ALUMNO/A: _____

FECHA: _____ HORA INICIO: _____ HORA FINALIZACIÓN: _____

OBSERVADOR: _____

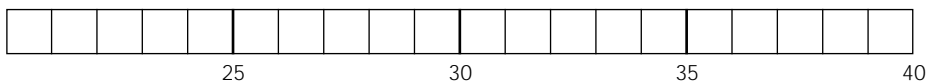
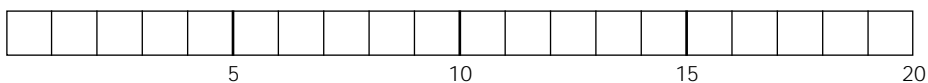
CONDUCTAS A OBSERVAR:

1. DEFINICIÓN: _____

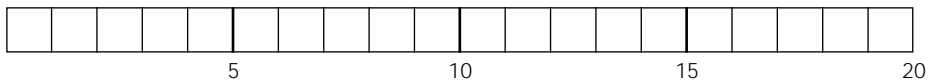
2. DEFINICIÓN: _____

3. DEFINICIÓN: _____

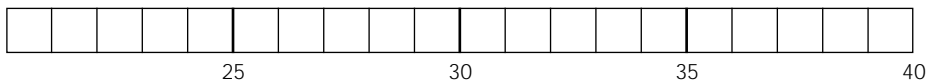
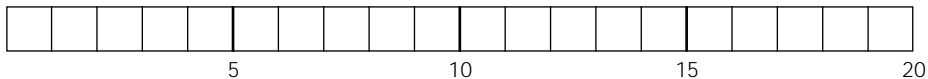
CONDUCTA 1. NÚMERO DE VECES.



CONDUCTA 2 . NÚMERO DE VECES.



CONDUCTA 3 . NÚMERO DE VECES.



FECHA: _____

ASIGNATURA: _____

HORA: _____

INICIALES DEL ALUMNO: _____

OBSERVADOR: _____

Actividades propuestas por el profesor	Realización completa	Realización incompleta	No iniciada

Señalar la casilla correspondiente

RESUMEN DE CONDUCTAS INADECUADAS APARECIDAS

RESUMEN DE CONDUCTAS ADECUADAS APARECIDAS

(continúa)

ANÉCDOTAS SIGNIFICATIVAS

--

OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS

--

GRADO DE ACUERDO MANIFESTADO (DE 0 A 10)

ALUMNO/A OBSERVADO	DEL PROFESOR/A DEL ÁREA
FIRMA	FIRMA

Fechas: del _____ al _____

Iniciales: _____

Períodos	Funciones			Comentarios (anotar también si no pasa nada)
	Obtener	Evitar	Consecuenc.	

*Extraído de "Educautisme", Gobierno Vasco

ANEXO 2
4.1. ¿Qué está ocurriendo?

ANEXO 3

MODELO DE AUTORREGISTRO

FECHA: _____

CONDUCTA A OBSERVAR: _____

①	②	③	④
Asignatura	Antes de mi conducta ha ocurrido	/	Después de mi conducta ha ocurrido
	TOTAL:		(continúa)

ANEXO 3
 4.1. ¿Qué está
 ocurriendo?

INSTRUCCIONES:

1. Anota en la columna n.º 1 (asignatura) el nombre de la que corresponde en cada momento.
2. Vete señalando con un palote (/) en la columna n.º 3 cada vez que en esa clase aparece la conducta definida. No anotes en ese momento nada más.
3. Resasa en los últimos cinco minutos el número de veces que ha aparecido la conducta. Recuerda qué ha ocurrido antes y después y anótalo respectivamente en las columnas número dos y cuatro.
4. Anoto de nuevo en la columna n.º 1 la siguiente asignatura y repite el proceso.
5. Al finalizar el día suma el número de veces que ha aparecido la conducta en cada clase y suma la totalidad.

4.2. ¿QUÉ HAY DETRÁS DE ESE COMPORTAMIENTO?

Una vez que tenemos definida la conducta problemática, conocemos su topografía y situamos su línea base, podemos iniciar una indagación sobre las circunstancias, eventos o acontecimientos que están en interacción con dicha conducta y son *funcionalmente* responsables de su aparición o no aparición.

Todas las formas de estimulación externas e internas, que activan o mantienen comportamientos, deben ser tenidas en consideración. Se trata de averiguar en qué condiciones, con qué personas u objetos y, si es posible, con qué pensamientos o creencias, se pone en marcha, se mantiene o se inhibe la conducta de un alumno/a, con el fin de alterar las condiciones generadoras de conductas no adaptativas.

El propio alumno tiene unos conjuntos estímulares que ejercen control sobre su comportamiento (autoconcepto, expectativas, mecanismos internos de autoestimulación o autocontrol, prejuicios...), como los tienen también su contexto familiar, social y escolar. En este último que, evidentemente, constituye nuestro principal ámbito de intervención, podemos encontrar importantísimos elementos a considerar que sin duda mantienen una relación interactiva con el comportamiento del alumno/a y que debemos analizar.

ANÁLISIS FUNCIONAL

Conocer la funcionalidad de las conductas problemáticas que aparecen en este contexto supone tener en cuenta cuestiones como el propio medio físico del centro educativo, la relación profesor-alumno, los estilos pedagógicos, las metodologías utilizadas, los marcos que regulan la convivencia en el centro, la organización horaria, los recursos manejados, las relaciones entre compañeros y los niveles de integración grupal, la historia de aprendizaje, la historia personal del alumno en el centro, etc. En definitiva, requiere que conozcamos bien el ambiente en el que surge la dificultad.

Con el fin de facilitar este proceso analítico, describimos a continuación los principales elementos que hay que considerar:

- Estímulos discriminativos o antecedentes.
- Estado biológico del organismo.
- Respuesta del alumno.
- Prerrequisitos.
- Estímulos consecuentes a la respuesta.
- Relación de contingencias.

Estímulos discriminativos o antecedentes

Son los factores o situaciones estimulares que elicitán la conducta problema y guardan con ella una relación comprobable.

Estos

estímulos que facilitan, predisponen o provocan la aparición de la conducta pueden proceder del medio externo (por condicionamiento clásico, condicionamiento operante o modelado) o pueden tener carácter interno autoprovocado (creencias, imaginación...). Es posible que en este caso tengamos dificultades para poder recoger información mediante procedimientos controlados desde el exterior (entrevista u observación, por ejemplo), pero, como hemos señalado anteriormente, los adolescentes pueden facilitarnos información sobre sus pensamientos o sentimientos antes, durante o después de

actuar de un modo concreto, si les facilitamos su propia auto-observación y auto-registro mediante instrumentos que se lo permitan y que nosotros podamos contrastar.

Estado biológico del organismo

Son circunstancias biológicas, pasadas y actuales, que suministran información relativa a los márgenes en que se ha desarrollado la interacción sujeto-medio. Se puede concretar en:

- Determinantes biológicos pasados: factores hereditarios, prenatales, perinatales o postnatales y alteraciones en el sistema nervioso central, en órganos sensoriales o motóricos que limiten o condicionen la interacción organismo-medio.
- Determinantes biológicos actuales: enfermedades, traumatismos o indisposiciones transitorias que actúan como predisponentes o alteran los precedentes y consecuentes habituales.

En cualquier caso, conviene que tengamos en cuenta que el conocimiento de los determinantes biológicos no persigue el *diagnóstico*, sino que su objetivo es el aportarnos información acerca de las condiciones de interacción pasadas y actuales para, considerando otros determinantes, diseñar planes para la mejora futura.

Respuesta del alumno

Es la actuación concreta del alumno, la conducta que se manifiesta a través de canales motóricos, fisiológicos (emocionales) y cognitivos, y que se vive como problemática porque en relación con el contexto en el que se manifiesta resulta excesiva, deficitaria o inadecuada (no exitosa).

Prerrequisitos

Nos referimos aquí a las aptitudes imprescindibles o suficientes

que el alumno debe contener en su repertorio para poder alcanzar la modificación deseada

Para su rastreo, podemos tener en consideración los siguientes repertorios de habilidades:

- De autonomía personal: control de esfínteres, alimentación, aseo, automanejo...
- Comunicativas básicas: atención, capacidad imitativa y de seguimiento de instrucciones, comunicación verbal-no verbal...
- Psicomotrices: esquema corporal, motricidad fina y gruesa...
- De manejo emocional: autocontrol, manejo del estrés...
- Sociales: capacidad interactiva, asertividad, capacidad de manejo de conflictos, juego...
- Instrumentales: manejo de conceptos y procedimientos, capacidad interrelacionadora de conocimientos, niveles lectoescritores, resolución de problemas, cálculo...

Situado este repertorio, nos resultará más fácil diseñar el proceso que llevará al alumno hasta el cambio deseado y, descompuestas las conductas que lo configuran, seleccionaremos más fácilmente las ayudas que nosotros le proporcionaremos para que dicha modificación se produzca.

Estímulos consecuentes a la respuesta

Son las consecuencias que siguen a la aparición de la conducta y que hacen que ésta aumente o disminuya en función de si dicho consecuente es o no reforzante para el alumno.

El mantenimiento de una conducta se basa siempre en el balance coste-beneficio que la emisión de la misma supone para el alumno.

Por ello, es imprescindible conocer lo favorable o desfavorable que para él resulta un acontecimiento consecuente a su respuesta, para así poder intervenir con mayor eficacia.

Como en el caso de los antecedentes, también los consecuentes pueden proceder del exterior o del interior de la persona.

Relación de contingencia

Mediante el análisis situacional, descubrimos la relación existente entre la conducta en cuestión (R) y los acontecimientos que la rodean [antecedentes (A), consecuentes (C)], y su correspondencia.

De alguna manera, la relación de contingencia nos permite conocer la asociación espacio-temporal existente entre antecedentes, respuesta y consecuentes para intentar averiguar la probabilidad de ocurrencia de esa respuesta si modificamos aquellos estímulos que la activan, mantienen o debilitan.

La cuestión ahora es cómo articulamos la información que hemos obtenido y de qué modo organizamos el mapa de interrelaciones existentes entre todas las variables, ya que de ello depende que la *hipótesis funcional* que elaboremos sea ajustada.

Es pues, un momento especialmente comprometido en la evaluación. Por ello conviene que seamos rigurosos y concienzudos y evitemos manejar hipótesis precipitadas, juicios apriorísticos o interpretaciones aventuradas. También que dediquemos el tiempo y los recursos necesarios para ello. Seguramente la premura y la sensación de urgencia que acompaña a la aparición de episodios conflictivos es una dificultad añadida. Por eso, es aconsejable afrontar este momento de la intervención con un carácter reflexivo y un método que nos ayude a tomar decisiones oportunas.

En este sentido y a modo de cuestionario-guía, proporcionamos el *Anexo 1* que puede facilitar el *Análisis Funcional* de una conducta problemática. Conviene que destaquemos que no necesariamente todas las preguntas del mismo tendrán respuesta, ni tan siquiera planteamos su utilización de modo literal. Pensamos que su finalidad es ayudar a ejercitar la necesaria reflexión que requiere responder a la pregunta: *¿qué hay detrás de un comportamiento inadaptado?*

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA RECOGER INFORMACIÓN Y HACER UN ANÁLISIS FUNCIONAL DE UN COMPORTAMIENTO INADAPTADO

0. FECHA DE EXPLORACIÓN: _____

1. IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A

1.1. Datos personales

— Nombre y apellidos: _____

— Fecha de nacimiento: _____

— Domicilio: _____

— Población: _____

— Teléfono: _____

1.2. Datos familiares

— Padre: _____ Edad: _____ Profesión: _____

— Madre: _____ Edad: _____ Profesión: _____

— Hermanos: _____ Edades: _____ Profesiones/estudios: _____

— Otros familiares que convivan en casa (parentesco): _____

— Otros aspectos que se consideren relevantes: _____

1.3. Datos escolares

— Centro: _____

— Curso: _____

— Tutor/a: _____

— Profesionales de apoyo: _____

— Orientador/a: _____

2. DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO

- 2.1. ¿Qué hace el alumno? ¿Cómo se describiría objetivamente, sin interpretación alguna, la/s conducta/s problema? Ayúdate mediante ejemplos significativos.
- 2.2. Teniendo en cuenta la anterior descripción, ¿cómo se definiría la conducta del alumno de acuerdo a los tres sistemas de respuesta: cognitivo, fisiológico y motórico?
- 2.3. La/s conducta/s problema ¿resultan excesivas o deficitarias? ¿En qué sentido resultan inadecuadas a la situación?
- 2.4. ¿Definimos la/s conducta/s como desadaptada/s teniendo en cuenta su frecuencia de aparición, la duración de la misma o la intensidad con la que se presenta?
- 2.5. Si atendemos al parámetro frecuencia, ¿qué número de veces aparece la/s conducta/s problema? ¿En qué intervalo de tiempo? (en una hora, en un día, al mes, etc.).
- 2.6. Si atendemos al parámetro de duración, ¿qué tiempo permanece emitiendo esa conducta? (dura segundos, minutos, horas).
- 2.7. Si atendemos al parámetro intensidad, ¿qué consecuencias físicas o psíquicas se producen en el propio alumno, en sus compañeros, en el/la profesor/a o en otras personas que rodean al alumno? ¿Llega a producir algún tipo de daño material? Especificalos.
- 2.8. En relación con el grupo normativo al que pertenece, ¿qué grado de desviación presenta el comportamiento estudiado? ¿Se produce esa misma conducta/s en otros compañeros? ¿Qué determina que en ese caso no la/s consideremos un problema en ellos?

3. ESTÍMULOS DISCRIMINATIVOS O ANTECEDENTES

(Procedentes del medio externo)

- 3.1. ¿En qué situaciones estimulares aparece: en una clase, en el recreo, en determinadas materias, en presencia de determinadas personas o lugares?
- 3.2. En relación con el tipo de actividad realizada por los demás compañeros, ¿la actividad que le proponemos es igual o diferente? ¿Qué la singulariza: su contenido, la duración, los materiales a emplear...?
- 3.3. ¿De qué modo solemos presentarles las actividades? ¿Con carácter de consigna general, individualmente...? ¿Utilizamos expresiones en las que especificamos claramente lo que queremos que haga? ¿Los mensajes que utilizamos son de tipo

imperativo, afirmativo, desiderativo, interrogativo...?

- 3.4. ¿La actividad que le presentamos es muy novedosa para el alumno? ¿Se la presentamos con ayuda de una explicación o demostración de lo que queremos que haga? ¿Qué pasa cuando desvanecemos la ayuda? ¿Qué consecuencias produce sobre la conducta del alumno? ¿Qué criterios de desvanecimiento de ayuda utilizamos?
- 3.5. ¿Comprobamos si ha comprendido claramente los mensajes transmitidos?
- 3.6. Si tenemos en cuenta los aspectos físicos y ambientales del aula, de acuerdo a cómo organizamos el espacio ¿qué pasa cuando el alumno se sitúa en un gran grupo, en pequeño grupo, en pareja o individualmente? ¿Qué pasa cuándo está situado cerca o lejos del profesor, de la ventana, al final de la clase, cerca de la puerta de entrada o cerca de estímulos que podrían ser distractivos en general?
- 3.7. ¿La presentación de determinados materiales provoca en el alumno conductas desajustadas? ¿Cuáles? ¿Con qué tipo de materiales?
- 3.8. Cuando finaliza la tarea o actividad ¿dedicamos tiempo a repararla con él o a corregirla? ¿Qué queremos evaluar: aprendizaje significativo, motivación en la tarea, perseverancia en el trabajo, esfuerzo personal...?
- 3.9. Si no está prevista su corrección, ¿hemos previsto una actividad complementaria o una tarea de continuación?
- 3.10. ¿Llevamos a cabo actividades de autoevaluación o de evaluación realizada por los propios alumnos?
- 3.11. ¿Cómo se comportan los demás compañeros con el alumno objeto de nuestro estudio? ¿Sufre provocaciones? ¿De qué tipo? ¿En qué situaciones? ¿Recibe ayuda o atención especial? ¿De qué forma? ¿Qué efecto tiene sobre la conducta del alumno?

(Procedentes del medio interno)

- 3.12. ¿Cuál es su autoconcepto y su nivel de autoestima? ¿Cómo lo podríamos medir? ¿Maneja creencias o prejuicios que le condicionan? ¿Cuáles? ¿Qué expectativas tiene sobre sí mismo, su situación actual y las posibilidades de mejorar la adaptación de su comportamiento?
- 3.13. ¿Qué estilo perceptivo predomina en su forma de relacionarse con la realidad y en su forma de aprender? ¿Prefiere los códigos visuales, los auditivos o los cinestésicos?
- 3.14. En situaciones de dificultad, ¿evidencia signos que delatan ansiedad o incomodidad (sudoración, enrojecimiento, inquietud, balanceos, tics ...)? ¿Los reconoce como tales signos de activación? ¿Detecta además otros como

taquicardias, sequedad en la boca, agarrotamientos, etc., no apreciables desde el exterior?

4. VARIABLES ORGANÍSMICAS

- 4.1. ¿Qué circunstancias biológicas pasadas pueden estar mediatizando la aparición de un determinado comportamiento? ¿Qué aspectos de la anamnesis clínica vamos a considerar como relevantes?
- 4.2. ¿Conocemos aspectos biológicos actuales que puedan ser determinantes? (Enfermedades, estados de de privación/saciedad, ingesta de fármacos, drogas, traumatismos, disfunciones en la alimentación o el sueño, etc.)
- 4.3. ¿Cuál es su historia de aprendizaje? ¿Cómo ha sido su evolución hasta su escolarización actual? ¿Qué acontecimientos significativos vamos a considerar? ¿Se le han aplicado medidas disciplinarias? ¿Cuáles?
- 4.4. ¿Qué modelos familiares tiene?
 - Pautas educativas.
 - Sistemas de disciplina.
 - Sistemas de comunicación utilizados con él/ella.
 - Nivel de colaboración previsible.

5. PRERREQUISITOS

- 5.1. ¿Cuál es su repertorio de conductas adaptativas? ¿Se incluyen en él conductas alternativas a la inadecuada? ¿Dónde, cuándo y ante quién se manifiestan?
- 5.2. ¿Tenemos analizado y situado su nivel de competencia curricular?

Tomando como referencia su estadio evolutivo y el contexto donde deben ser ejercitadas determinadas competencias, ¿qué nivel de autonomía personal tiene el alumno? ¿Qué nivel de habilidades de comunicación posee? ¿Cuál es su nivel psicomotriz? ¿Cuáles son sus habilidades de manejo emocional? ¿Qué nivel de desarrollo de habilidades sociales presenta? ¿En qué niveles de competencia se sitúa en función de sus habilidades instrumentales?
- 5.3. ¿Se le proporciona la ayuda precisa para la consecución del aprendizaje teniendo en cuenta sus prerrequisitos y el objetivo que queremos alcanzar? Si es así, ¿cómo responde el alumno a las diferentes modalidades de ayuda que podemos proporcionarle (ayuda física, modelado, ayuda verbal, utilización de materiales facilitadores, programa de refuerzos...)? ¿Esta ayuda llega a ser tan significativa

como para requerir una adaptación curricular? ¿Existen adaptaciones concretas?
¿Qué resultados proporcionan?

6. ESTÍMULOS CONSECUENTES

(Procedentes del medio externo)

- 6.1. ¿Qué hace el profesorado cuando aparece la conducta problema? ¿Se le presta atención? ¿De qué forma? ¿Se le aplican consecuencias negativas? ¿Cuáles? ¿Se le ignora? ¿De qué forma?
¿Se actúa siempre del mismo modo? ¿Cuál es ese modo?
- 6.2. ¿Consideramos proporcional y coherente la consecuencia que se aplica ante la aparición de la conducta inadecuada?
¿Existe consenso en cómo actuar? ¿En qué consiste?
- 6.3. ¿Conocemos y utilizamos los reforzadores que son efectivos con ese alumno (sociales, materiales, situacionales)? ¿Cuáles son? ¿Dónde, cómo, cuándo y quién los aplica? ¿Se proporcionan de manera sistemática, intermitente o esporádica?
¿Cómo podemos descubrir la repercusión que creemos tienen en el alumno?
- 6.4. ¿Cómo actuamos cuando aparecen conductas positivas o alternativas a la conducta problema? ¿Se las hacemos saber? ¿Cómo se las reforzamos?
- 6.5. ¿Qué consecuencias suele conseguir el alumno cuando emite la conducta problema? ¿Para qué creemos que actúa así: para evitar trabajar o escapar de una situación, no hacer lo que no quiere y lograr hacer lo que desea, reclamar nuestra atención o la de sus compañeros, obtener refuerzos poderosos para él, poner a alguien en evidencia, desafiar...?
- 6.6. ¿Qué hacen o dicen sus compañeros cuando la conducta problema aparece? ¿Le prestan atención? ¿De qué modo? ¿Le ignoran? ¿De qué forma?
¿Conocemos la existencia de compañeros que responden de una manera especialmente inadecuada o por el contrario especialmente idónea? ¿Cómo actúan?
- 6.7. ¿De qué modo repercute la aparición de la conducta problemática del alumno en la relación centro-familia? ¿Qué tipo de mecanismos de comunicación utilizamos? ¿A través de quién llega la información? ¿Cómo reacciona y actúa la familia? ¿Conocemos la repercusión que la información remitida desde el centro causa en la relación de la familia con el alumno?

(Procedentes del medio interno)

- 6.8. Una vez emitida la conducta ¿transmite corporalmente mensajes de arrogancia, inhibición, desprecio...?
- 6.9. ¿Verbaliza pensamientos asociados a su conducta problema? ¿Qué tipo de verbalizaciones?
¿Se manifiesta con voluntad reincidente? Por el contrario, ¿es capaz de tomar conciencia de las consecuencias de su actuación? ¿Manifiesta propósitos sinceros de cambio? ¿Es capaz de restaurar el daño que causa por propia iniciativa? ¿Emite mensajes autodestructivos o amenazas? ¿Qué tipo de mensajes? Por el contrario, cuando actúa de modo adecuado, ¿es capaz de autorreforzarse? ¿Cómo lo hace?

7. RELACIÓN DE CONTINGENCIAS

- 7.1. Conocidos los antecedentes y consecuentes relacionados con la respuesta inadaptada del alumno, ¿qué relación podemos establecer entre ellos? ¿Qué estímulos activan la conducta problema? ¿Qué estímulos la mantienen? ¿Cuáles de ellos la debilitan o impiden su aparición?
- 7.2. La relación que se establece entre la respuesta y sus antecedentes ¿Es inmediata o demorada? ¿Y entre respuesta y consecuentes? Cuando se demora, ¿qué aspectos son los que mantienen la relación de contingencia?

4.3. ¿QUÉ SE PRETENDE CONSEGUIR?

Puede resultar sencillo responder a esta cuestión acudiendo a objetivos que describan expectativas espectaculares de reconversión, pero posiblemente eso nos sirva de poco. Lograr que un alumno tenga un comportamiento cercano al deseable, entendiendo por deseable aquel que le permite desenvolverse adaptativamente en el ámbito educativo según el umbral de tolerancia que manejamos con el alumnado “no problemático”, requiere necesariamente que lo delimitemos.

Por eso, cuando hablamos de conductas objetivo debemos entender que nos referimos a una serie de hitos de aprendizaje u objetivos intermedios cuyo logro nos aproximará al objetivo final. Del mismo modo, contar con estos objetivos concretos va a permitirnos manejar unos criterios de evaluación con los que conocer los logros o la falta de éxito de nuestra intervención.

CONDUCTAS OBJETIVO

Bien, ya hemos hablado anteriormente de la necesidad de definir con precisión las cuestiones que hacen que un alumno presente un comportamiento desadaptado. Si hemos realizado esta tarea, el obtener una definición igualmente precisa de los objetivos conductuales nos resultará más sencillo. Realizar esa *traducción positiva* de conducta-problema a conducta-objetivo nos ayudará a localizar puntos de partida y de llegada concretos y nos servirá para

plantearnos segmentos precisos, observables y cuantificables que delimiten y secuencien el itinerario que nos llevará hasta ese objetivo intermedio, hasta esa conducta-objetivo.

Por ejemplo, si tenemos definida una conducta problema como “el alumno interrumpe al profesor durante las explicaciones haciendo chistes sobre lo que dice, 6-8 veces en cada clase”, la conducta objetivo podría definirse como *que el alumno escuche las explicaciones con atención e intervenga pidiendo la palabra del modo establecido para ello, esperando a que se la den en silencio y emitiendo, cuando habla, mensajes pertinentes*. Evidentemente, aún siendo este un comportamiento que podemos considerar intermedio dentro de lo que sería un problema con más aspectos asociados, requiere una descomposición que determine el proceso a seguir.

Siguiendo con el ejemplo, podríamos manejar pasos intermedios como:

- que el alumno sea capaz de guardar silencio mientras está atento a las explicaciones, al menos los primeros minutos;
- que el alumno una vez emitida la primera interrupción tarde al menos X minutos en emitir la segunda (y así sucesivamente);
- que el alumno utilice el sistema establecido para pedir la palabra al menos en X ocasiones en las que interviene;
- que el alumno emita comentarios, preguntas, opiniones ... relacionadas con la explicación al menos en X ocasiones en las que interviene...

Es evidente que sólo de este modo estaremos actuando de una manera susceptible de control objetivo y, por lo tanto, con posibilidad de ajustar nuestras estrategias de modificación si no son eficaces.

El ya mencionado *Anexo 1* del punto 4.1 donde se recopila un extenso catálogo de conductas adaptativas y no adaptativas agrupadas en diferentes categorías, vuelve a ser un referente de utilidad a la hora de determinar los objetivos a abordar. Partiendo de él, podemos utilizar las definiciones de conductas adecuadas para establecer el proceso que se ajuste más a las necesidades de nuestra

intervención: *desmenuzar, secuenciar y operativizar* nuestros objetivos.

CRITERIOS DE PRIORIZACIÓN

Otra tarea, no menos importante e igualmente delicada, viene de la mano de esta necesidad de concretar y operativizar objetivos. Se trata de priorizar aquellos que tienen un carácter preferente o se constituyen en prerrequisito de otros posteriores. Seleccionar las conductas sobre las que vamos a centrar inicialmente nuestra intervención modificadora supone un ejercicio de aplicación de criterios con los que ordenar nuestras acciones.

Proponemos, a continuación, algunas claves que pueden ser de utilidad a la hora de priorizar las *actuaciones del alumno explícitamente relacionadas para obtener la consecuencia por él deseada*, es decir, las unidades conductuales. No olvidemos que los distintos niveles de tolerancia con los que responde el profesorado ante hechos concretos o la diferente consideración de adaptado o inadaptado de un comportamiento en función del contexto en el que aparece, son consideraciones que exigirán un consenso previo sobre qué es lo urgente.

Estas claves son:

- La existencia de daño o riesgo físico para la persona que realiza esa conducta o para las personas y/u objetos de su entorno.
- La interferencia de esa actuación problemática en la propia actividad educativa de modo que resulta incompatible o seriamente dificultadora de la actuación requerida en las tareas, e impide o restringe los beneficios que de los aprendizajes planificados ofrece el contexto educativo.
- La limitación o restricción de entornos a los que acceder o de los que beneficiarse como consecuencia de la aparición de comportamientos que sin provocar daños o sin interferir la actuación educativa, generan una determinada segregación o aislamiento.
- El que las conductas problema manifiestas sean deficitarias o

excesivas, puedan ser susceptibles de aumento o disminución a través de los medios con los que cuenta un centro educativo.

- Y, en definitiva, que la selección de objetivos vaya a suponer mejoras concretas con las que influir en el éxito con el que ese alumno interactúa con su entorno.

Sin lugar a dudas, plantearnos *qué queremos lograr* conlleva determinar, en términos de coste y beneficio, qué va a suponer una intervención para todos los ámbitos o personas implicadas. Analizar los diferentes grados de implicación y de esfuerzo requeridos, así como las consecuencias asociadas a las modificaciones que el alumno y el entorno van a tener que hacer, es algo a plantearse seriamente. Buscar solución a un problema que tenemos supone asumir la necesidad de realizar un esfuerzo equivalente a la gravedad del mismo y eso plantea:

- Un cambio en el concepto, hasta cierto punto culpabilizador, *de alumno problema*, por el *de situación problema*, en el que la responsabilidad de modificar la situación recae en todas las personas que intervienen en ella.
- Un cambio en la propia vivencia de esa situación, en la que el alumno, el profesorado, la familia o cualquier otro agente que forme parte de la misma asuman compromisos que ayuden a planificar una acción compartida y coordinada que cree un buen contexto de colaboración.
- Y una flexibilización de posturas, evitando prejuicios que tiendan a descalificar las posibilidades de cambio de uno u otro ámbito y huyendo de planteamientos descontextualizados o que puedan ser vividos como impuestos.

Resumiendo, para *situar las conductas objetivo* deberemos:

- Tener en cuenta si se trata de una conducta de baja frecuencia o inexistente o, por el contrario, es de frecuencia alta, para determinar tasas adecuadas de aparición.
- Tener en cuenta si es una conducta de duración deficitaria o excesiva para establecer el lapso que consideramos adaptativo.
- Determinar si es una conducta que se manifiesta con una intensidad perjudicial, con el fin de ajustar la misma o lograr

la satisfacción de su función a través de una conducta alternativa no perjudicial y de intensidad adecuada.

- Conocer cómo el alumno remedia o encubre las dificultades que le supone un comportamiento excesivo o deficitario. No olvidemos que en no pocas ocasiones un desarrollo deficitario de una habilidad, por ejemplo de autocontrol, genera un desarrollo de conductas inadecuadas excesivas (impulsividad, excesos verbales, sobreactivación fisiológica...). Y viceversa, una manifestación de conductas excesivas puede estar escondiendo déficits significativos. (Por ejemplo, la respuesta desafiante de un alumno ante la petición realizada por un profesor puede estar camuflando una falta de habilidades para resolver con éxito esa petición o puede estar provocada por la creencia que ese alumno tiene de que no va a ser capaz de hacerlo. Con su actitud excesiva podría estar escondiendo su presunta aptitud deficitaria).
- Saber el grado de consciencia que cada persona implicada tiene de lo que son sus respuestas, ya que un escaso o subjetivo conocimiento de lo que es el propio comportamiento del alumno o del profesorado, supondría tener que intervenir previa resituación de esos niveles de consciencia o autoconocimiento.

Igualmente, debemos ser prudentes al manejar variables controladas por personas sobre las que tenemos una merma o nula capacidad de influencia. La máxima cautela debe acompañar al planteamiento de objetivos que puedan depender de lo escasamente controlado. Es decir, que si por ejemplo *sabemos que en la base de un problema existe una confrontación, falta de confianza, recelo, etc. entre el equipo de profesores y una familia, que repercute directamente en el comportamiento de un alumno, deberemos ayudar a los dos ámbitos (el docente y el familiar) a tomar consciencia de lo que sus actitudes suponen. Si no llegamos a lograrlo, tendremos que plantearnos y plantear la relativa posibilidad de repercusión que tenemos en esa situación de conflicto.*

4.4. ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA LOGRARLO?

Puede parecer que es al responder a esta pregunta cuando nuestra intervención se convierte realmente en algo que va a repercutir intencionadamente en la mejora de una situación. Y sin duda, el momento en que vamos a tomar decisiones sobre los cambios ambientales que vamos a introducir y la estrategia que vamos a seguir para ello es de especial importancia. Sin embargo, el proceso reflexivo realizado hasta llegar aquí forma parte de la solución buscada. Desde que detectamos una situación problemática y decidimos poner los medios para mejorarla, estamos ya incidiendo para que eso ocurra. En el momento que procuramos obtener información precisa, objetiva y cuantificada y decodificamos las claves que están a la base de un comportamiento desadaptado, estamos cambiando, al menos, una parte del ambiente que rodea a ese comportamiento, estamos ajustando la percepción del mismo.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN

Pero al margen de este tipo de repercusión, está claro que necesitaremos introducir medidas que ayuden a modificar las variables que hacen aparecer una conducta problemática en un alumno. Los procedimientos de intervención dependen de las circunstancias y necesidades que manejemos tras la disección del problema y eso nos lleva a destacar la imprescindible singularización de cualquier intervención que nos planteemos. Caer en la

reproducción de medidas exitosas en casuísticas aparentemente similares puede llevarnos a cometer errores importantes. Conviene que seamos prudentes y evitemos cualquier tendencia a estandarizar soluciones. ¿Cómo organizar entonces los procedimientos o técnicas que vamos a manejar?

En principio, por justificaciones que hemos intentado aclarar a lo largo de las consideraciones generales, en este documento vamos a articular las técnicas susceptibles de uso en torno a tres grupos.

Por una parte, las técnicas de *modificación de conducta de carácter operante*, es decir, que basan la alteración conductual en la regulación de las consecuencias que le siguen.

En segundo lugar, las técnicas de *aprendizaje por observación*, entendiéndolas como aquellas que facilitan un modelo del que aprender independientemente de las consecuencias directas que el observador pueda recibir o aquellas que permiten autopercebir el propio comportamiento.

Y finalmente los *procedimientos cognitivos*, que pueden ser de utilidad, especialmente, cuando aparecen disfunciones atributivas que hacen que determinados juicios o creencias se correlacionen con una inadaptación manifiesta en determinado tipo de situaciones, disfunciones que suelen comenzar a manifestarse con mayor intensidad a partir de la etapa adolescente.

La orientación global que debe tener una intervención, se deberá ajustar al análisis previo de la situación y a las posibilidades de actuación que en un sentido u otro tenga el entorno que le rodea. Es difícil, por tanto, anticipar aquí un enfoque general que sirva de referencia; no obstante, planteamos algunos aspectos que pueden ser de utilidad a la hora de orientarnos cuando hablamos en *términos mixtos*, es decir, cuando nos basamos en *planteamientos cognitivo-conductuales*.

En este caso la orientación debe responder a características como:

- Que se acepta un determinismo recíproco entre pensamiento, ambiente y conducta.
- Que los aspectos cognitivos desadaptativos, una vez modificados, inciden en los cambios conductuales deseados.
- Que el alumno va a ser ayudado a reconocer las conexiones existentes entre cognición, conducta y consecuencia.

- Que las manipulaciones ambientales que se lleven a cabo se acompañen de mecanismos que permitan al alumno gestionar sus conductas, sentimientos y cogniciones.
- Y por tanto, que la relación del alumno, como la de cualquier otro agente repercutido por una situación problemática, sea de colaboración y participación activa.

Dicho esto, a continuación planteamos una tabla que recoge algunas de las técnicas que consideramos de más utilidad a la hora de intervenir dentro del ámbito educativo. No dudamos de que existen otras igualmente valiosas que posiblemente sean susceptibles de utilización si son convenientemente ajustadas a las posibilidades de un centro educativo y a los medios de que normalmente se dispone. Sin embargo, optamos por seleccionar aquellas que consideramos más operativas a la hora de trabajar con alumnado y profesorado de Secundaria.

Esta tabla recoge una breve descripción de en qué consiste cada una de ellas y sus aplicaciones principales. Dada la extensa literatura existente sobre esta materia, podrá profundizarse en cualquiera de las técnicas mencionadas, acudiendo a las lecturas recomendadas para ello o a otra bibliografía específica sobre el tema.

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DE CARÁCTER OPERANTE

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Moldeamiento	Consiste en reforzar las aproximaciones sucesivas a una conducta meta entendiendo que dicho reforzamiento se proporciona tras haber ocurrido alguna conducta previa.	Supone la especificación de la meta, el establecimiento del punto de partida, la planificación de las aproximaciones sucesivas y la selección de los refuerzos oportunos. Se trata de una técnica indicada para el desarrollo de conductas.
Encadenamiento	Es la formación de una conducta secuenciada compleja que se compone a partir de otras más sencillas que ya figuran en el repertorio del alumno.	Integra las siguientes tareas: definir la conducta a conseguir, especificando su función y componentes, detectar el repertorio disponible del alumno, seleccionar-ordenar las conductas a utilizar y llevar a cabo su interconexión. Válida para el desarrollo de conductas.
Reforzamiento diferencial de tasa baja	Supone reforzar al alumno por mantener una tasa de aparición de la conducta por debajo de la observada en la línea base.	Seleccionado el reforzador, deberemos aplicarlo contingentemente una vez superada la tasa prevista, acomodando dicha tasa conforme va consolidándose la conducta. Técnica aplicable cuando deseamos reducir ciertas conductas pero no necesariamente queremos eliminarlas.
Reforzamiento diferencial de otras conductas	Proporcionamos el refuerzo ante la no aparición de la conducta inapropiada durante un período determinado de tiempo.	Seleccionado el reforzador y establecido un intervalo concreto que nos sirva de referencia (preferentemente variable), iremos ampliando éste conforme la conducta vaya desapareciendo, aplicando el reforzador ante la aparición de las demás conductas adaptadas. Indicada para la extinción de conductas.
Reforzamiento diferencial de conductas alternativas o incompatibles	Reforzamos la aparición de conductas incompatibles o alternativas a la no deseada.	Identificada la conducta no deseable y detectadas aquellas que disminuirán la posibilidad de aparición de la misma, reforzaremos cuando éstas aparezcan. Permite reducir la tasa de aparición de la conducta no deseada pero, además, puede ayudar a incorporar nuevas conductas adecuadas al repertorio.
Principio de Premack	Se basa en la asociación de una conducta, que el alumno realiza voluntariamente y que le resulta reforzante, a otra que aparece con menor frecuencia o tiende a no aparecer.	Tendremos que determinar la conducta que ejerce de refuerzo de actividad y aquello que queremos fortalecer. Hecho esto, deberemos plantearnos el modo con el que vamos a conectar su aparición, sea simultáneamente o consecutivamente. Se utiliza para incrementar conductas de baja frecuencia.

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Extinción	Consiste en suprimir el reforzamiento que se acompaña a la aparición de la conducta problema.	Necesariamente hay que tener claros los estímulos reforzadores que mantienen la conducta para, de una de una forma constante, evitar proporcionarlos. Simultáneamente deberemos reforzar otras conductas, a ser posible incompatibles con la inadecuada, que supongan efecto de compensación. Conviene prevenir posibles aumentos de frecuencia o intensidad en la aparición de la conducta problema en las primeras fases de utilización. Es eficaz para reducir paulatinamente las conductas inadecuadas.
Costo de respuesta	Conlleva la retirada de un reforzador positivo de manera contingente a la emisión de la conducta problema.	Parte de la base de la existencia de un cúmulo de reforzadores que vamos eliminando en función de la aparición de la conducta inadecuada. Es imprescindible anticipar al alumno la dinámica que vamos a seguir y los criterios que manejamos procurando que no lleguen a perderse todos los reforzadores. Suele producir reducciones relativamente rápidas y duraderas, pero conlleva algunos riesgos similares al uso de técnicas aversivas.
Tiempo fuera	Supone la retirada del alumno del medio que le permite obtener el reforzamiento que mantiene su conducta inadecuada.	Debemos saber que la conducta adecuada es ejercitable por el alumno. Aplicaremos contingente y consistentemente esta técnica cuando aparece la inadecuada, trasladándole a una zona o espacio de aislamiento, evitando discusiones y regateos con el alumno, anticipándole cual debe ser su comportamiento y el tiempo que va a permanecer en esa situación. La finalización del tiempo fuera supone que el comportamiento se ha reconducido. Técnica especialmente efectiva en la reducción de conductas mantenidas por reforzadores cuyas fuentes son de difícil control (por ejemplo, compañeros).

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Sobrecorrección	Supone remediar las consecuencias negativas generadas por la conducta inadecuada mediante la emisión de su alternativa de un modo explícitamente aumentado en su intensidad o en su frecuencia de aparición.	Puede ser una restauración del daño producido a la que se añade una mejora del estado original (restitución) o bien la emisión repetida de una conducta adecuada incompatible con la que queremos eliminar (práctica positiva).
Organización de contingencias	Conlleva el establecimiento de sistemas de control estricto. Se basa en la definición de una conducta sobre la que se va a concentrar el esfuerzo de intervención y en el establecimiento de unas consecuencias que se aplican de un modo regulado y previsto.	Uno de ellos, la economía de fichas , basa su eficacia fundamentalmente en el uso de consecuencias reforzadoras artificiales. También en un sistema de acumulación que permite acceder a ese reforzador como consecuencia de la aparición de conductas objetivo a las que se asigna un valor cuantificable. Otro, los contratos conductuales , se basan en documentos escritos que explicitan las acciones que las personas implicadas están dispuestas a realizar, las consecuencias derivadas de su cumplimiento o incumplimiento y, si procede, el sistema que implica una proporción de recompensas.

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DE CARÁCTER OBSERVACIONAL-AUTOOBSERVACIONAL

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Modelado	Es un proceso de aprendizaje observacional en el que la conducta de una persona o grupo actúa como referente imitativo o estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes en la persona que observa la actuación del modelo.	Básicamente, consiste en exponer al alumno observador a la emisión de comportamientos adecuados de otra persona. Para lograr el efecto deseado es necesario garantizar la atención las conductas del modelo, retener en la memoria lo observado, ser capaz de reproducir lo asimilado y saber emitir los patrones adquiridos en las situaciones apropiadas con autonomía. Sirve para aprender nuevas conductas, mejorar otras que no están desarrolladas e inhibir o desinhibir patrones de conductas del alumno.
Entrenamiento en habilidades sociales	Son conjuntos de capacidades de actuación aprendidas que se manifiestan en situaciones de interacción social y se orientan a lograr en el alumno reforzamientos del ambiente y autorreforzamientos. Estos repertorios de capacidades deben acomodarse a la especificidad de las situaciones en las que van a ser necesitadas y deben considerar tanto los componentes puramente conductuales, como los cognitivos y emocionales.	Su aplicación supone, primeramente, informar y hacer demostraciones adecuadas que ayuden, posteriormente, a modelar y reflexionar. Después, viene el ensayo que permite la reproducción y práctica de lo observado. Sigue el moldeado y perfeccionamiento a través de la retroalimentación y el refuerzo y terminamos con el desarrollo de estrategias que mantienen y generalizan lo aprendido.
Entrenamiento asertivo	Supone la adquisición de unas habilidades conductuales, cognitivas y emocionales que permiten al alumno defender sus propios derechos a la vez que respeta los derechos de los demás.	Puede entenderse como el entrenamiento concreto de una habilidad social, pero, en este caso, debe incidirse especialmente en la diferencia entre comportamiento pasivo, agresivo y asertivo. Igualmente, debe completarse el entrenamiento con la eliminación de obstáculos de tipo cognitivo, que impiden al alumno la actuación asertiva, y con la incorporación de habilidades conductuales que lo faciliten.

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Autoobservación y autorregistro	Tratan de proporcionar a un alumno información inmediata, precisa, directa y acumulable sobre su propio comportamiento, facilitándole su auto percepción y aumentar su capacidad de control sobre el mismo.	Supone la definición precisa de las conductas a autoobservar por parte del alumno, considerando las posibilidades reales que tiene para ello; la determinación del parámetro a utilizar (frecuencia, duración, intensidad); el diseño de un sistema de autorregistro operativo y fiel; el entrenamiento necesario para que aprenda a hacerlo; y la utilización de la información obtenida del modo que se prevea en cada caso.
Autocontrol emocional	Son procedimientos que pretenden lograr que el alumno aprenda a asumir un papel activo en su gestión emocional, poniendo en marcha conductas que alteren la aparición de otras no deseables.	Partiendo de una imprescindible autoobservación del propio alumno que le sirva para identificar el problema y de otros previos necesarios, la aplicación de estas técnicas en contextos reales supone la autoalerta, la aplicación de la respuesta asociada a la aparición de la conducta no deseada, la autoevaluación del resultado obtenido, la autoaplicación de la consecuencia prevista y la autocorrección.
Entrenamiento en relajación y autorrelajación	Estos entrenamientos buscan la distensión o reducción de actividad manifestada a nivel fisiológico, conductual (actos externos observables) y subjetivo (sensación interna consciente de las propias emociones).	Aunque depende de cual de las múltiples posibilidades de relajación se ejecute, en todas ellas coinciden varios aspectos: la importancia de la postura a mantener, la fase de tensión-distensión muscular, la realización de ejercicios de respiración y la relajación sin tensión previa. Podemos acompañarla de actividades de imitación o evocación en función del nivel que pueda tener el alumno. Están indicados para reducir conductas o niveles de activación excesivos.

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA DE CARÁCTER COGNITIVO

Procedimiento	Descripción	Aplicación
<p style="text-align: center;">Autoinstrucciones</p>	<p>Se trata de instaurar mensajes internos adecuados que permitan o faciliten el abordaje de una determinada tarea, situación o acontecimiento.</p>	<p>La autoinstrucción supone que el propio alumno incorpore autoverbalizaciones para definir el problema, aproximarse al mismo, hacer frente a los errores y autoevaluarse.</p> <p>Suele ser habitual plantear este tipo de procedimiento con una demostración o modelado por parte del profesor, pasar después a la ejercitación de las autoverbalizaciones concretas por parte del alumno y debilitar gradualmente las mismas hasta que éstas lleguen a ser encubiertas.</p> <p>Su uso está indicado para modificar o contrarrestar los efectos de pensamientos negativos o bloqueantes y para activar mecanismos de autocontrol, así como para mantener y generalizar los pensamientos positivos que pueda tener y utilizar.</p>
<p style="text-align: center;">Reestructuración emocional cognitiva</p>	<p>Son procedimientos diseñados para identificar y modificar el contenido de los pensamientos del alumno que generan una distorsión en el procesamiento de la información y una perturbación emocional en el mismo.</p>	<p>Supone la utilización combinada de técnicas conductuales y cognitivas con el fin de incidir en lo que produce la perturbación en esas situaciones que no se corresponden con la realidad, sino con la opinión o creencia que se tiene sobre lo que ocurre.</p> <p>Manejando planteamientos racional-emotivos, actuaremos del siguiente modo: aclarar al alumno que a veces las personas crean los conflictos por las ideas irracionales que manejan; ayudarle a detectar y reconocer esas ideas irracionales; analizar esas creencias y finalmente, ayudarle a sustituirlas por nuevos esquemas racionales más ajustados a la realidad.</p>

Procedimiento	Descripción	Aplicación
Resolución de conflictos	Se trata de un proceso a través del cual un alumno o grupo de alumnos identifica o descubre medios efectivos con los que enfrentarse a una situación problemática y toma decisiones que lleven a generar soluciones alternativas al conflicto.	Las fases de este tipo de entrenamiento son: orientación hacia el problema existente (percepción, atribución, valoración; definición y formulación del mismo (recopilación de información, clasificación, establecimiento de metas, reevaluación), generación de soluciones alternativas (cantidad, variedad y oportunidad), toma de decisiones (anticipación, evaluación, planificación) y ejecución y verificación de la solución (aplicación, observación, evaluación, refuerzo o reconducción).
Análisis de consecuencias	Supone reflexionar de manera específica sobre las repercusiones que un comportamiento ha tenido o va a tener con el fin de garantizar una toma de conciencia realista de lo que suponen o supondrán determinadas actuaciones.	Partimos de una descripción precisa de la actuación sobre la que vamos a reflexionar. Hecho esto, desglosaremos las repercusiones positivas, y/o negativas que esa actuación ha supuesto o va a suponer y las clasificaremos en base a categorías ("para mí - para los demás", "internas-externas", "transitorias-permanentes", etc.). Podemos finalizar diseñando estrategias de rectificación y búsqueda de soluciones para las consecuencias negativas y de apuntalamiento y generalización para las positivas.
Métodos paso a paso	Se basan en la ejercitación de habilidades de pensamiento que ayudan a tomar conciencia de las razones que hacen que una actuación sea exitosa y adaptativa.	Cuentan con un planteamiento de secuenciación progresiva en la que se insiste en la relación que se establece entre lo que se "quiere lograr" y lo que se "debe hacer" para alcanzar esa meta. Parte de la identificación del objetivo para relacionarlo después con las conductas o acciones a desarrollar , insistiendo en las variables que implican lograr el éxito (orden de actuación, conductas preferentes), y termina con la puesta en práctica de esas habilidades de pensamiento.

4.5. ¿QUÉ NO SE HA TENIDO EN CUENTA?

Es posible que dar respuesta a las preguntas que nos hemos hecho hasta ahora nos haya puesto en una dirección adecuada. Sin embargo, esta intervención resultaría ineficaz si no incorporamos al alumno a este proceso que pretendemos implantar.

Resaltar la decisión personal del alumno que manifiesta conductas inadecuadas de modo que él mismo sea voluntariamente el protagonista del cambio y hacerle tomar conciencia de su participación para que se convierta en un agente activo más, es una cuestión que no debemos olvidar bajo ningún concepto.

Puede que en todos los casos la elección y participación del alumno en el proceso de intervención no sea posible porque supone un grado de capacidad o madurez no alcanzado; pero lo que sí podemos y debemos proporcionarle siempre es información sobre dicho proceso, respetando la confidencialidad que debe presidir en estas situaciones y evitando hablar del problema fuera del ámbito y de las personas implicadas.

¿Qué tipo de estrategias podemos seleccionar para que el profesor pueda incorporar al alumno como sujeto activo y participativo del programa y para comunicarle la información necesaria?

Supongamos, por ejemplo, que nos encontramos ante un alumno de la ESO, que presenta un comportamiento problemático que consiste en:

- Un déficit de motivación y de interés por la propuesta educativa existente (*se niega a trabajar, no trae los materiales necesarios, manifiesta que está por obligación*).

- No aceptar las normas básicas de convivencia (*se levanta cuando quiere, tira pequeños objetos a sus compañeros*).
- Mostrar una actitud desafiante y no respetuosa con los derechos de profesores y compañeros (*falta de respeto, provocaciones e insultos o amenazas a algunos profesores...*).

Como objetivo prioritario de *Intervención*, intentaremos trasladar al ámbito de la decisión personal del alumno la evolución que puedan seguir los acontecimientos. Es decir, le haremos tomar conciencia de la responsabilidad de sus elecciones para lo cual deberemos plantearle algunas alternativas.

Siguiendo con el ejemplo y para lograr esa toma de conciencia, resulta imprescindible *facilitar información al alumno afectado con el mayor grado de estructura posible*. Esto supone responder a preguntas como:

- *¿Qué le vamos a decir?*
- *¿Cómo se lo vamos a decir?*
- *¿Cuándo se lo vamos a comunicar?*
- *¿Quién se lo va a decir?*

¿QUÉ LE VAMOS A DECIR?

La información a transmitir debe incluir:

- Una alusión a su comportamiento.
- Una descripción de la situación en la que está en términos reales y descriptivos (desmotivación, negativismo, disrupciones, provocaciones, conflictos...). También de las consecuencias disciplinarias que se han podido derivar de todo ello.
- Dejar claro que, por edad, pertenece a una etapa educativa obligatoria.
- El ofrecimiento de una modalidad de ayuda personalizada si en el programa de intervención elaborado lo consideramos oportuno, con el fin de desarrollar, por ejemplo, contenidos relacionados con el aprendizaje social, el autocontrol, etc.

- La anticipación de que la no aceptación del ofrecimiento de ayuda supondrá que el desarrollo de las actividades serán como las del resto de compañeros de la clase, con niveles de exigencia equivalente.
- Y la anticipación, también, de que el marco normativo que regula la convivencia en el centro sigue siendo el mismo, tanto en los derechos y deberes como en las consecuencias que conlleva su no respeto.

¿CÓMO SE LO VAMOS A DECIR?

La inflexión de nuestro tono dependerá del momento concreto en el que nos encontremos y del perfil del alumno. Es conveniente transmitir ideas claras, ejemplificadas, que comprobemos el grado de comprensión de lo que decimos y que dejemos al alumno intervenir y plantear sus dudas y percepciones.

¿CUÁNDO SE LO VAMOS A COMUNICAR?

En el momento que consideremos más oportuno comunicaremos al alumno la dinámica que tenemos prevista ofrecerle. Una vez decidido el proceso de intervención, deberemos intentar agilizar las fases con el fin de no demorar las situaciones. Es importante que lo hagamos lo antes posible y evitemos que la propuesta sea asociada a un comportamiento inadecuado que pudiera hacer que el alumno la perciba como una nueva represalia o reprimenda.

¿QUIÉN SE LO VA A DECIR?

Podría informarle un representante del Equipo Directivo del Centro y/o a la persona designada para coordinar el contenido y metodología a seguir en la ayuda personalizada ofertada.

ELECCIÓN Y PARTICIPACIÓN

La aplicación de esta propuesta hay que considerarla como un ejercicio de elección personal por parte del alumno.

Conviene evitar que tome una decisión en el momento de ofrecerle la información. Hay que transmitir la necesidad de que se reflexione sobre el ofrecimiento de ayuda comentándolo con las familias, amigos, compañeros...

Con el fin de demorar su respuesta, planteamos un plazo de un par de días y, para concretarlo, pediremos que la misma se explicita mediante un escrito similar al presentado en el *Anexo 1* de este punto.

Como ya hemos dicho, ésta podría ser una de las múltiples formas de llevar a cabo esa pretendida participación activa del alumno en su proceso de modificación. El ejemplo presentado describe una situación singular y que, por lo tanto, debe ser considerada como tal. La cuestión está en encontrar fórmulas con las que facilitar la participación activa del alumno con dificultades de adaptación conductual al proceso de intervención que nos planteemos, procurando incorporar medidas y procedimientos tan creativos como nos sea posible.

ANEXO 1

MODELO DE OFRECIMIENTO/ACEPTACIÓN DE AYUDA

Yo _____

en conversación mantenida con _____ con fecha _____

he conocido el ofrecimiento de ayuda realizado por el centro, que consiste en:

con el que intentar mejorar la situación creada por mi comportamiento y he decidido

_____ aceptar el mismo sabiendo que:

(sí/no)

- Tanto el centro como yo *podemos cambiar de opinión* en función de la evolución seguida y
- en cualquier caso, conozco la existencia de unas *normas de convivencia* y de las consecuencias que su incumplimiento suponen.

Lugar, fecha y firma.

4.6. ¿QUÉ HACER PARA EMPEZAR?

Finalizada la recogida, sistematización y análisis de cuantos datos y aspectos nos permiten conocer y comprender el marco que contextualiza y explica la conducta desadaptada, estamos en condiciones de formular una *hipótesis funcional* en torno a la situación creada.

A partir de ella, posteriormente, seleccionaremos, priorizaremos y secuenciaremos las acciones con las que vamos a intentar promover los cambios de conducta deseados, componiendo, en definitiva, un determinado programa de intervención.

¿Qué tareas nos van a ayudar en la definición de ese programa de intervención?

OBJETIVOS Y CRITERIOS INTERMEDIOS

En primer lugar interesa especificar los *objetivos y criterios intermedios de logro*.

Como ya hemos señalado, conocer el objetivo terminal de la modificación conductual no es suficiente para iniciar la aplicación de un programa de intervención. Dependiendo de la envergadura de este objetivo final, deberemos establecer objetivos intermedios que harán la función de prerequisites para el acceso al objetivo final y, por otro lado, funcionarán como criterios intermedios de logro o éxito.

Si nos encontramos ante un caso de *línea-base simple*, una sola

conducta a modificar, procederemos sin más.

Pero si nos encontramos ante dos o más conductas simultáneas inadecuadas, *línea base concurrente*, iniciaremos la intervención por aquella cuyo control consideremos clave para el control de las demás.

Si se trata de conductas independientes, *línea base múltiple*, empezaremos a intervenir sobre la más problemática.

REFORZADORES

Especificados los objetivos y criterios intermedios de logro, habrá que investigar y seleccionar los *reforzadores* que sean más apropiados. Para ello contamos con varios procedimientos:

- Observar la validez de un cierto tipo de refuerzos en la conducta del alumno. Ej.: *Un profesor observa que los comentarios elogiosos incrementan la atención (conducta adaptativa) de un alumno en clase.*
- Ofrecer al alumno la posibilidad de elegir entre varios reforzadores que podemos gestionar desde nuestro ámbito. Ej.: *Asignar tareas de responsabilidad a un alumno ante su grupo de referencia, como el reparto de materiales, control de asistencia, etc., puede ayudarnos a mantener y reforzar las conductas adecuadas.*
- Preguntar al alumno por sus gustos e intereses. Ej.: *Registrar las actividades o posibles situaciones dentro del ámbito escolar que más le gusten, como alargar el tiempo de recreo, cambiar su disposición física en el aula, elegir a sus compañeros en actividades que requieran la formación de grupos reducidos de trabajo, etc.*

En el *Anexo 1*, ofrecemos una propuesta que puede ser útil para identificar los reforzadores (Adaptación de García Pérez, 1994).

ANTICIPACIÓN DE RESPUESTAS

Una tercera tarea a desarrollar en este momento tiene que ver con la *anticipación de medidas* que, puestas en práctica, posiblemente

ayuden a disminuir los índices con que se manifiesta una conducta inadecuada. Prevenir la aparición de conductas-problema va a ayudarnos a utilizar de una manera intencional y recondutora aspectos que llevamos a la práctica diariamente, pero seguramente con una premeditación y sistematización insuficiente.

Si tenemos localizados los momentos o situaciones de mayor riesgo de emisión de conductas no deseables y analizadas las variables que interactúan con esas situaciones, podemos hacer más fácilmente ese ejercicio de anticipación de medidas que ayudarán, por ejemplo, a disminuir la frecuencia de aparición de una conducta inadaptada o a retrasarla. Es decir, *si un alumno se levanta de su sitio en X ocasiones a lo largo de una sesión de trabajo o permanece fuera de su sitio, deambulando durante X minutos en determinada situación*, deberá encontrarse con una respuesta modificadora por nuestra parte cuando estas conductas aparecen. Pero necesariamente, también nosotros deberemos poner en marcha algún procedimiento para lograr que ese alumno no se levante y permanezca en su sitio más tiempo.

La intervención, por tanto, no debemos asociarla exclusivamente a lo que tenemos que hacer cuando la conducta no deseada aparece, sino que tiene que incluir aspectos que nos permitan evitar que llegue a presentarse o lo haga con los índices de aparición más bajos posibles.

Para articular este tipo de medidas preventivas podemos manejar consideraciones como las recogidas a lo largo del apartado anterior y que se resumirán en las siguientes cuestiones:

- ¿Los canales de comunicación que manejamos con el alumno son eficaces en el intercambio de información y en la creación de espacios para el diálogo?
- ¿Tenemos prevista la estructura espacio temporal para ayudar al alumno a encontrar referencias con las que adaptarse más fácilmente?
- ¿El clima socio-afectivo creado y las relaciones interpersonales desarrolladas dentro del grupo-clase son favorecedoras de comportamientos adaptativos?
- ¿Tenemos previstos sistemas con los que regular, reconducir o resolver situaciones que habitualmente se presentan como conflictivas o conllevan riesgo de serlo?

Si este tipo de planteamientos está suficientemente desarrollado en nuestras previsiones, deberemos plantearnos con qué actuaciones concretas podemos influir positivamente. Los anexos referidos en el apartado dedicado a los *aspectos preventivos* pueden dar alguna idea en este sentido.

APLICACIÓN DE RESPUESTAS

La siguiente tarea es dónde vamos a *establecer una correspondencia* en la que la aparición de una conducta inadecuada concreta suponga la emisión por nuestra parte de una respuesta asociada a la misma. Quiere esto decir que la reacción que provoque la emisión de “esa conducta” debe estar determinada por el hecho de que con “esa reacción” buscamos una reconducción adaptativa de la misma.

En otras palabras, si sabemos que un alumno *al provocarnos en clase delante del resto de compañeros* persigue el objetivo de afianzar su papel ante sus iguales dejándonos en evidencia, deberemos considerar si con una respuesta a su actitud desafiante que consista en un enfrentamiento verbal, en ese momento no estaremos ayudándole a alcanzar “su objetivo” y enseñándole, por tanto, que esa es una dinámica válida para él. Por el contrario, si tenemos claro que nuestra respuesta debe ser recondutora, deberemos, por una parte, no caer en el error de entrar en esa manera de interactuar y ofrecerle una situación alternativa, por ejemplo *el vis a vis*, en la que poder aclarar el contenido de su *mensaje provocador*. Por otra, estar atentos a las situaciones en las que su comportamiento es adaptativo para tenérselas en cuenta y reforzárselas, puede ayudarle a cubrir sus necesidades de proyección entre sus compañeros y a facilitarle la promoción social que pretende.

Con esto queremos destacar que, en la mecánica asociativa entre la conducta desadaptada y la respuesta por nuestra parte, debe primar una toma de decisiones ajustada al máximo al análisis funcional que ya habremos realizado pero además debe basarse en una aplicación que sea:

- *Compartida*, en sentido de que se basa en una unificación de criterios en cuanto a lo que es o no permisible desde el umbral de tolerancia manejada en término medio dentro del contexto (aula, ciclo, centro...).

- *Estable*, en relación con la necesaria coherencia que debe tener nuestra proporción de contingencias en las diferentes situaciones, para evitar ambivalencias que anulen o dificulten la acción recondutora.
- *Sistemática*, en el sentido de que la mencionada estabilidad debe traducirse en un conocimiento, lo más preciso posible, de los resultados que vayamos obteniendo.

Los registros incluidos en el *Anexo 1* del punto 4.8, que se incluyen en relación con el mantenimiento de la alerta y el seguimiento, pueden aportar alguna idea en este sentido.

TÉCNICAS CONDUCTUALES

Finalmente, junto a las pautas seleccionadas podemos además incorporar técnicas concretas. Éstas, en algunos casos, pueden ayudar a configurar en procedimientos más estructurados lo que sólo son acciones más o menos conectadas entre sí. En otros casos, se constituyen en complementos especialmente adecuados para abordar los objetivos previstos.

Como ya hemos comentado en el apartado, ¿qué se puede hacer para lograrlo?, la elección de técnicas operantes, observacionales o cognitivas va a estar determinada por el nivel madurativo y competencial del alumno sobre el que las vamos a aplicar. Pero además, esa selección de técnicas estará también determinada por el hecho de tener que reducir conductas excesivas o incrementar conductas deficitarias. Así, por ejemplo, si queremos reducir o extinguir comportamientos excesivos como, *la incontinencia verbal o motriz o las respuestas ansiosas*, acudiremos a técnicas como, *la extinción o la relajación*. Si por el contrario queremos fomentar, incrementar o mantener conductas deficitarias como en casos de *inhibición o bajos niveles de autocontrol*, podremos acudir a técnicas especialmente promotoras de conductas adaptadas como, *el modelado o las basadas en el control emocional*.

Igualmente, la elección de nuestros procedimientos de intervención también va a estar determinada por las propias peculiaridades del centro en el que se plantea la misma. Debemos tener claro que nuestro diseño no se escapa a las posibilidades y recursos reales con los que contamos, ni pretende poner en práctica medidas que exijan el uso de medios fuera del alcance del propio

contexto o esfuerzos difícilmente mantenibles. Esta última cuestión, la del esfuerzo, debe hacernos pensar que, efectivamente, no conviene plantear medidas que puedan generar sobrecargas no soportables, pero del mismo modo tiene que quedarnos claro que una situación problemática grave, que interfiere seriamente en la convivencia de un centro o en la interacción de determinadas personas, está exigiéndonos en sí misma un importante esfuerzo para soportarla. Por ello, es necesario que destaquemos la idea de que no existen problemas serios que puedan resolverse con pequeños esfuerzos y que solucionarlos nos exige implicación y trabajo pero, posiblemente, no más disposición de la que utilizamos para *vivir en el problema*.

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE REFORZADORES

IDENTIFICACIÓN DE REFORZADORES

(Ambiente escolar)

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

FECHA: _____ TUTOR/A _____

MATERIALES

¿Qué tipo de material escolar te gustaría tener?: clasificador, agenda, rotrings, calculadora, chándal, deportivas...

¿Qué premio te agradecería de manera especial recibir de tus profesores?

DE ACTIVIDAD

¿Qué te gustaría hacer en clase o en el centro?: ayudar al profesor en las tareas de clase, actividades extraescolares...

- Un rato todos los días
- De manera especial algún día

¿Qué te gusta o te gustaría hacer para pasarlo bien?: más tiempo de clases prácticas, trabajos en equipo, más salidas....

¿Qué haces normalmente en el recreo?

¿Qué asignaturas te gustan más?

OTROS REFORZADORES DE ACTIVIDAD

1. _____
2. _____
3. _____

SITUACIONALES

¿Qué sitio de la clase te gusta más?, ¿qué otros lugares del centro de gustan?

SOCIALES

Interacción con el profesor

¿Qué es lo que más te gusta que te digan tus profesores? (cumplidos que te gusta escuchar, alabanzas, sonrisas, saludos ...)

¿Qué profesores te caen mejor? ¿Por qué?

Interacción con compañeros

¿Quiénes son tus compañeros/as preferidos para invitarles a tu casa?

¿Con quién te gustaría sentarte en clase?

¿Qué es lo que más te gusta que digan tus compañeros?

¿Qué compañeros te desagradan?

¿Con quién de tus compañeros/as te lo pasas mejor? ¿Haciendo qué?

¿Con qué compañeros te gusta hablar?

OTROS REFORZADORES SOCIALES

1. _____
2. _____
3. _____

IDENTIFICACIÓN DE REFORZADORES
(Ámbito familiar)

NOMBRE Y APELLIDOS _____

FECHA _____

MATERIALES

¿Qué cosas te gustaría tener? (Equipo de música, bicicleta, vídeo...)

¿Qué objetos te gustan más, te son más queridos?

¿Qué comprarías con _____ pts.? (selecciona la cantidad de dinero que te gustaría tener para poder comprarte algo que te apetezca especialmente y dinos qué)

¿Qué regalo te agradecería de manera especial recibir de tu padre, madre, hermanos?

¿Cuál es tu ropa preferida?

DE ACTIVIDAD

¿Qué te gustaría hacer con tu padre, madre?

- Un rato todos los días.....
- De manera especial todos los días
- De manera especial algún día festivo
- En vacaciones.....

¿Qué te gustaría hacer con tus hermanos?

- Un rato todos los días.....
- De manera especial todos los días
- De manera especial algún día festivo
- En vacaciones.....

¿Qué te gusta o te gustaría hacer para pasártelo bien?

¿Cuáles son tus programas preferidos de televisión?

¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre? Especifica tus gustos en las opciones que elijas, priorizando y ordenando unas sobre otras mediante la siguiente numeración:

1. Lo que más me gusta.
2. Me gusta bastante.
3. Me gusta.
4. Me gusta poco.
5. No me gusta, etc.

- Hacer deporte
- Ir al monte
- Ir a la playa.....
- Ver películas en el cine
- Ver la televisión
- Escuchar música
- Ir de tiendas
- Salir con los amigos.....
-

OTRAS ACTIVIDADES

1. _____
2. _____
3. _____

SOCIALES

¿A qué personas de tu familia quieres de manera especial?

¿Qué cosas haces especialmente a gusto con tu padre?

¿Qué cosas haces especialmente a gusto con tu madre?

¿Qué cosas haces especialmente a gusto con otro familiar?

¿Qué es lo que más te gusta que digan tu padre, madre, hermanos?

¿Quiénes son tus amigos preferidos?

4.7. ¿QUÉ HACER CUANDO ALGO NO FUNCIONA?

Antes de describir un modo de actuar cuando la situación no evoluciona según lo esperado, es conveniente que nos paremos a pensar qué entendemos por *falta de obtención de resultados positivos*.

En principio, la evaluación continua y el control del cambio que va lográndose al sustituir las conductas problema por sus alternativas va a ofrecernos una información que será más o menos satisfactoria en función de los resultados que obtengamos al comparar la línea base de aparición de la conducta con las tasas logradas una vez desarrollada la intervención sobre los objetivos que hayamos priorizado. Esto es evidente, pero un aspecto que relativiza la posible falta de éxito es si el cambio no afecta a ningún otro aspecto comportamental de la respuesta del alumno o si la conducta objetivo no se alcanza en, al menos, un porcentaje mínimo de ocasiones. No olvidemos que una reconversión rápida o espectacular no siempre se acompaña de un éxito “mantenible”, ni que una evolución lenta o basada en pequeños avances supone una reconducción conductual insatisfactoria (especialmente si se trata de comportamientos regulados por una amplia diversidad de variables o que se encuentran instalados históricamente en el repertorio conductual del alumno).

No obstante, es posible que, en ocasiones, los datos objetivos que obtenemos a través de la evaluación continua nos delaten una evidente falta de resultados que recomienden no persistir en la intervención diseñada.

En estos casos, debemos entender que la detección de esa falta de

repercusión positiva es en sí misma un logro alcanzado gracias a la puesta en práctica de un modelo sistemático de intervención y algo que nos permite la revisión y el replanteamiento.

Pensemos que no tener conciencia de nuestra falta de resultados podría llevarnos a insistir en una línea poco acertada que sin duda se acompañaría, más adelante, de una mayor sensación de frustración para todas las personas afectadas por esta situación problemática.

Podemos decir, por tanto, que, cuando los cambios esperados no se producen, deberemos proceder a revisar los pasos que anteriormente hemos dado, entendiendo que una de las ventajas que nos ofrece esta metodología propuesta es precisamente la flexibilidad de su aplicación.

A la hora de efectuar rectificaciones en la reorganización de un programa de intervención, debemos tener claros algunos criterios con los que tomar nuevas decisiones. En este sentido, sugerimos manejar planteamientos similares que se resumen en las siguientes cuestiones (Worell y Nelson, 1982).

CONSIDERACIONES PARA DECIDIR LA CONSERVACIÓN O MODIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Hay que considerar cinco cuestiones para decidirse por la conservación o modificación de un programa:

— *¿Se está aproximando la conducta intervenida al objetivo?*

Lo primero que hay que examinar es si el alumno progresa en la adquisición de habilidades o en la disminución de la conducta no deseada. Si no es así, deberemos revisar cuestiones como:

- La selección y aplicación de técnicas.
- Los objetivos intermedios.
- El análisis realizado de los aspectos que circundan la conducta.
- La hipótesis funcional y la información manejada en la evaluación.

— *¿Cuánto tiempo hay que esperar antes de decidirse por la modificación de una estrategia?*

Es difícil determinar esta cuestión con precisión y de forma

genérica ya que depende del nivel de la línea base, del cambio provocado, de la complejidad de la conducta sobre la que se está trabajando y de los objetivos. Como la conducta cambia de día en día, hay que esperar unos días e incluso semanas, en algunos casos, para que surta efecto. Por otro lado y en especial si lo que se pretende es una extinción, puede ocurrir que al principio se produzca un aumento en la tasa de aparición de la conducta no deseada, lo que causará desánimo si no lo tenemos previamente en cuenta.

— *¿Se mantiene a lo largo del tiempo la conducta modificada y se generaliza a nuevas situaciones?*

Si se ha puesto en práctica una estrategia que requiere un calendario estricto de refuerzos o consecuencias exógenas, deberemos

extinguirlos gradualmente, basándonos en la hipótesis de que los refuerzos naturales mantendrán la nueva conducta. A veces la conducta se mantiene lo que dura el programa y las nuevas pautas de comportamiento se extinguen cuando el programa deja de aplicarse. Esto

sucede normalmente cuando no se ha tenido en cuenta o no se ha conseguido la sustitución del refuerzo artificial utilizado por uno natural que haga perdurable la conducta adaptativa adquirida.

— *¿Aparecen efectos secundarios negativos e imprevistos?*

A veces, una estrategia que actúa a favor del objetivo interfiere con otros aspectos funcionales. Por ejemplo, *la aplicación de un tiempo fuera puede estar dándonos buenos resultados en el control de la aparición de determinadas conductas disruptivas, pero una cronificación de esa dinámica puede interferir en el desarrollo de hábitos de autocontrol o sencillamente en la adquisición de algún aprendizaje.*

— *¿Crea el programa una aversión en el profesor?*

Muchos profesores que comienzan con un programa más estructurado que la dinámica a la que están acostumbrados a veces sienten una sobrecarga inicial. Pueden creer que el programa controla excesivamente su propia conducta. Tienen que observar y registrar, vigilar sus propias expresiones reforzantes, buscar todo tipo de nuevos materiales y emplear mucho tiempo con algunos alumnos o con toda la clase. Si logran adaptarse a la rutina se sienten más

cómodos y los resultados positivos empiezan a compensar la aversión inicial. Otros profesores manifiestan que, con el tiempo, el programa se hace más aversivo y finalmente lo abandonan con una gran sensación de alivio y vuelven a los antiguos métodos. Si el lector se considera en este grupo, es preferible que revise la estrategia en lugar de abandonarla totalmente. Si no se siente satisfecho con los programas que utiliza, es señal de que hay algo que cambiar. Además, podemos encontrarnos con la existencia de principios psicológicos diferentes dentro de la pluralidad formativa de los profesionales que condicionen la dirección apuntada propuesta en este documento. Está claro que en una situación de este tipo será el propio equipo de personas que intervienen el que tome las decisiones oportunas.

De cara a facilitar el proceso de replanteamiento y ajuste de un programa de intervención, en el *Anexo 1* facilitamos algunos instrumentos con los que hacer operativa la toma de decisiones en este sentido.

FACTORES CONTEXTUALES

Siguiendo con las cuestiones que creemos deben tenerse en cuenta a la hora de relativizar la falta de eficacia de un programa de intervención, no debemos dejar de subrayar que, junto a los factores que intervienen de forma directa en la conducta del alumno, hay otros de carácter contextual que son de máxima importancia.

Preguntarnos si el esfuerzo realizado para ayudar a regular el comportamiento desadaptado de un alumno ha podido incidir o está repercutiendo indirectamente en la mejora del clima del grupo en el que se encuentra, o en compañeros que puedan presentar conductas similares (pero con tasas menores de aparición) o, incluso, promueve el desarrollo de habilidades y aptitudes prosociales en determinados alumnos es algo que también debemos considerar. Por ejemplo, si estamos llevando a cabo con el grupo al que pertenece el alumno sobre el que intervenimos un entrenamiento en asertividad o desarrollamos actividades de relajación, es posible que estemos trascendiendo con nuestros planteamientos lo que son unas determinadas necesidades individuales y estemos proporcionando recursos a otros alumnos que puedan necesitarlos.

Igualmente, los profesionales que intervenimos también podemos estar viéndonos beneficiados por la puesta en práctica de una

mecánica de intervención, incluso en el caso de no estar logrando los objetivos de modificación esperados. Seguir un procedimiento que supone coordinación, consenso, análisis, reflexión, sistematización o evaluación comparada y que puede generar necesidades de conocimientos específicos y de formación en ese campo, también es algo que debemos considerar adecuadamente. No olvidemos que intentar solucionar situaciones inhabituales o que en un momento dado se nos escapan es una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo de nuestras habilidades profesionales.

Sin embargo y a pesar de todos los esfuerzos que tanto individualmente como en grupo podamos haber hecho, pueden existir dificultades que creemos que nos superan o para las que nos consideramos insuficientemente autónomos a la hora de encontrar una salida. En estos casos, intentar localizar las ayudas necesarias dentro del propio centro, a través de los recursos e instrumentos con los que se cuenta para ello, es la indicación inmediata. En el caso de no encontrar dentro del propio contexto la ayuda necesaria, podría solicitar la colaboración del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

En el cuadro que se adjunta en el *Anexo 2* intentamos reproducir el itinerario que sigue este tipo de actuaciones basadas en la aportación de ayuda exterior a través del CREENA.

Con esta ayuda, puede que algunas situaciones mejoren o se resuelvan. Pero es posible que, incluso con el máximo volumen de implicación de un equipo de profesionales diversos y la mejor de las ayudas e intenciones, nos encontremos con problemas que requieran una respuesta clínica o social a través de los Servicios de Salud Mental o Servicios Sociales de Base respectivamente.

Hecho ésto, queda por resaltar la importancia que tiene que el centro educativo se muestre dispuesto a colaborar con otros departamentos y profesionales para intentar mejorar una situación concreta, especialmente, en problemáticas complejas ante las que debe asumir la función que le corresponde a la hora de facilitar el contexto de aprendizaje más adecuado posible para atender las necesidades que pueda presentar *cualquier alumno*.

ANEXO 1

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE UNA INTERVENCIÓN

OBJETIVOS

ALCANZADOS O EN EVOLUCIÓN	CONDUCTAS QUE ESTÁN MEJORANDO
NO ALCANZADOS O ESTANCADOS	CONDUCTAS QUE NO ESTÁN MEJORANDO

EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA

	INFORMACIÓN AÑADIDA	ASPECTOS INTERRELACIONADOS DE INTERÉS
<p>ANTECEDENTES</p> <p>Internos</p> <p>Externos</p>		
<p>VARIABLES</p> <p>ORGÁNICAS</p>		
<p>PRERREQUISITOS</p>		
<p>CONSECUENTES</p> <p>Internos</p> <p>Externos</p>		
<p>CONTINGENCIAS</p>		

4.7. ¿Qué hacer cuando algo no funciona?

ANEXO 1

HIPÓTESIS

DESCRIPCIÓN
MANTIENE VIGENCIA
PUEDE ESTAR AFECTADA POR VARIABLES NUEVAS COMO:
REALIZADA UNA NUEVA EVALUACIÓN Y ANÁLISIS FUNCIONAL, LA HIPÓTESIS QUEDARÍA DESCRITA DEL SIGUIENTE MODO:

PROCEDIMIENTOS
(Utilizados en relación con los objetivos NO alcanzados)

OBJETIVO:

PROCEDIMIENTO PREVENTIVO	PUESTA EN PRÁCTICA	PROCEDIMIENTO DE RESPUESTA	PUESTA EN PRÁCTICA
	SIN DIFICULTAD CON ESTAS DIFICULTADES:		SIN DIFICULTAD CON ESTAS DIFICULTADES:
	NO RESUELTAS		NO RESUELTAS
	RESUELTAS DE ESTE MODO:		RESUELTAS DE ESTE MODO:
	NO PUESTO EN PRÁCTICA		NO PUESTO EN PRÁCTICA

PROCEDIMIENTOS REVISADOS
(En relación con los objetivos NO alcanzados)

OBJETIVO:

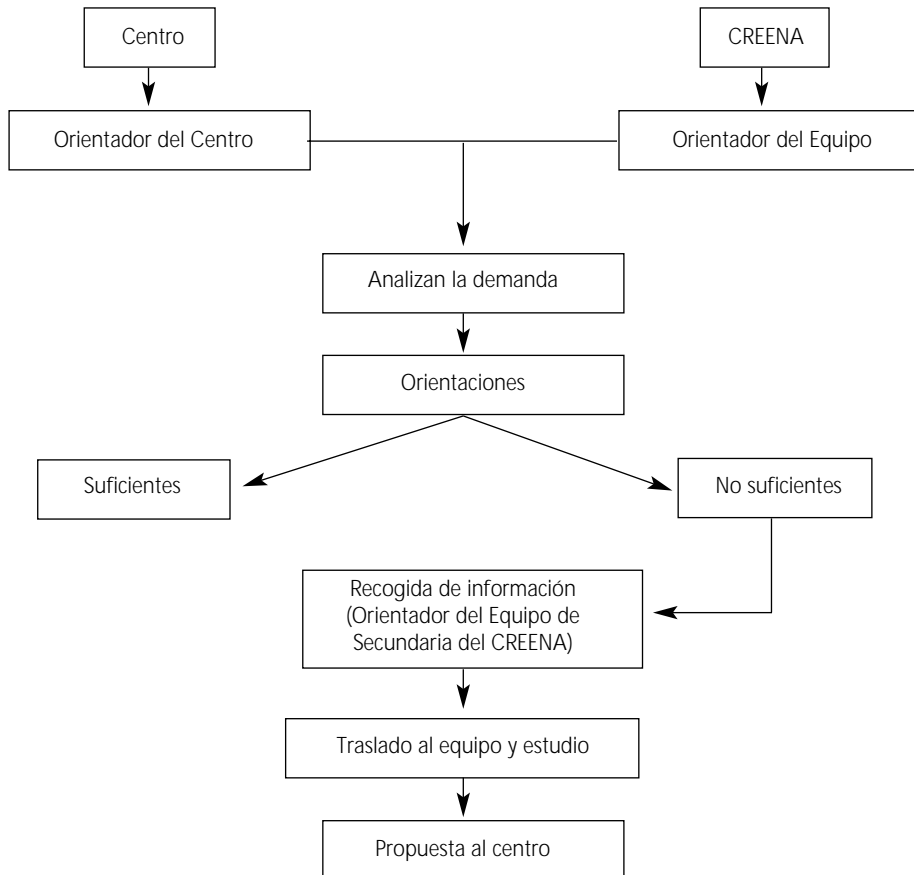
PROCEDIMIENTO PREVENTIVO	DESCRIPCIÓN DE SU PUESTA EN PRÁCTICA	PROCEDIMIENTO DE RESPUESTA	DESCRIPCIÓN DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

ANEXO 2

ITINERARIO DE ACTUACIÓN DEL C.R.E.E.N.A.

Descripción del itinerario para la actuación del equipo de Psíquicos y Conductuales de Secundaria

Recogida de información, análisis y toma de decisiones



4.8. ¿QUÉ HACER PARA NO SER NECESARIOS?

Ahora vamos a intentar desarrollar la tarea del *Control de los resultados*. En ella tendremos que llegar a distinguir entre una evaluación durante la fase de la intervención y otra durante el seguimiento y generalización de lo aprendido.

Con la *evaluación durante la intervención* conseguiremos la detección pronta del éxito, lo que conlleva consecuencias positivas en la motivación del alumno para seguir avanzando. También conseguiremos poder determinar qué factores son los responsables de que se produzcan desviaciones respecto de lo esperado en la modificación planteada.

¿Cuándo procederemos a desvanecer o retirar el programa de intervención?

Este momento debe estar contemplado en el diseño del propio plan pero, para realizarlo de forma correcta, la retirada debe ser llevada a cabo de manera progresiva, sustituyendo las contingencias manejadas durante la intervención por aquellas que el entorno proporciona de manera natural y permiten al alumno gestionar adaptativamente su propio comportamiento.

Mantener los logros conseguidos como consecuencia de la intervención será el objetivo de la última fase de un programa de Modificación de Conducta; su evaluación es lo que se denomina *Evaluación del Seguimiento* que debe recoger o aglutinar los siguientes puntos:

- Determinar la frecuencia, momento y sistemas de seguimiento.

- Repasar las estrategias que han de manejarse para facilitar la generalización.
- Plantear la posibilidad del seguimiento de otros efectos de generalización descubiertos o posibles.
- Prever en la elaboración del programa inicial de intervención qué técnicas o recursos vamos a utilizar para ese fin.

MANTENIMIENTO DEL LOGRO DE RESULTADOS

Para el mantenimiento del logro de resultados del programa de intervención disponemos de recursos que podemos tener en cuenta a la hora de planificarlo.

Veamos algunos de ellos:

- La propia *funcionalidad* que para el sujeto tenga la conducta recién adquirida.

Ej.: *Si nos encontramos ante un alumno que presenta conductas excesivas de tipo disruptivo debidas a un desfase curricular, nuestra intervención puede estar encaminada al desarrollo y aplicación de una Adaptación Curricular Individual ajustando el proceso de aprendizaje a sus competencias educativas. De esta forma estamos posibilitando el acceso a nuevos aprendizajes de forma secuenciada y progresiva que, a su vez, constituyen una garantía para el futuro de la aplicación.*

- La *aplicación intermitente y aleatoria* de las contingencias de refuerzo empleadas en la intervención.

Ej.: *Si atender en clase ha sido potenciado con formas de refuerzo contingente por el profesor a través de alabanzas, elogios etc., éstas se irán suprimiendo paulatinamente y sólo se proporcionarán en algunas ocasiones. Así, conseguiremos que muchas conductas de atención se emitan de forma natural.*

- La *transferencia del control de la conducta* desde las contingencias del programa a otras contingencias del ambiente natural, pero no programadas.

Ej.: *Si el profesor potencia en sus alumnos conductas de colaboración y ayuda, un alumno en riesgo de aislamiento será mejor aceptado por el grupo de compañeros, pudiendo, incluso, obtener refuerzos emitidos por sus iguales.*

- La *reestructuración de antecedentes y consecuentes de la conducta problemática* en sí misma posibilita su remisión.

Ej.: *Supongamos que nos encontramos ante un profesor cuyo estilo pedagógico es el de dispensar consecuencias de tipo aversivo a los comportamientos inadecuados de los alumnos, ignorando comportamientos adecuados. Si sustituimos ese modo de funcionar del profesor a través del uso del refuerzo, destacando e incentivando las conductas adaptativas, no sólo conseguimos modificar conductas negativas en los alumnos, sino que el propio profesor adopta una nueva actitud docente que facilitará la estabilidad emocional en el aula.*

- La *ampliación del menú de reforzadores.*

Si aplicamos reforzadores de tipo social, asociados a otros primarios que pueden tener efectos positivos en el comportamiento, estaremos dando un valor a estos reforzadores y pasarán a tener características de movilizadores del comportamiento.

Ej.: *Si observamos que los refuerzos primarios y materiales (dinero, discos, entradas para el cine, etc.) constituyen en un alumno los provocadores de conductas adaptativas, pero, a su vez, simultaneamos el refuerzo de la conducta adaptativa con reforzadores situacionales (por ejemplo, elegir un compañero para hacer un trabajo), podremos comprobar como, al cabo de un tiempo, ese alumno concederá valor a este tipo de refuerzos.*

- El *autoadiestramiento y autorrefuerzo.*

Las conductas deficitarias o excesivas pueden ser tratadas en un primer momento mediante la obtención de un refuerzo primario. Pero después de una primera etapa de aplicación de la técnica, podemos observar en muchos casos, como la conducta objetivo se mantiene estable por la satisfacción que al sujeto le proporciona la realización de la actividad.

Ej.: *A un alumno que muestra poco interés en una asignatura concreta, podemos motivarlo mediante la obtención de refuerzos por realizar las actividades. Una vez inmerso en esta dinámica, el alumno, puede llegar a motivarse sin refuerzos externos si la propia autoeficacia y la obtención de éxito en las tareas se convierten en un reforzamiento interno.*

- El desarrollo de la conducta en presencia de otros estímulos ambientales, personas distintas etc.

Ej.: *Un alumno con dificultades de relación con sus compañeros es entrenado por su profesor en habilidades sociales con un grupo de compañeros reducido. En la programación debemos contemplar la generalización de esta conducta aprendida en contextos más amplios: grupo ordinario, grupo interclases, etc.*

- La asignación de tareas.

Involucrando a los alumnos en la realización de tareas secundarias o complementarias de responsabilidad estamos directamente trabajando la cohesión grupal, identificación con el grupo, autogestión y estado de responsabilidad, autoestima, etc.

Ej.: *Cuando un alumno ha roto material escolar se le puede asignar la tarea de recomponer desperfectos varios del aula; de esta forma toda la clase obtiene beneficios del planteamiento (su actividad redundará en beneficio del grupo y a la vez se presenta como alguien válido para los demás).*

Todos estos recursos pueden servirnos para mantener los logros obtenidos con el programa de intervención. Si además desarrollamos procedimientos que nos ayuden a conocer estos logros de un modo sistemático (aunque progresivamente podamos ajustar nuestra alerta a la evolución de los comportamientos), encontraremos más facilidades para permanecer atentos a la evolución que siga la situación inicialmente problemática.

RETIRADA DE PROCEDIMIENTOS

La última cuestión que debemos plantearnos en toda práctica interventiva es determinar cómo vamos a ir retirando los procedimientos o técnicas utilizadas para alcanzar los objetivos previstos sin que dicha retirada suponga un menoscabo de los resultados que hayamos obtenido.

Es evidente que no resulta recomendable una retirada precipitada o brusca de las *ayudas* que estamos proporcionando, pero igualmente es desaconsejable una cronificación de las mismas que pueda debilitar el aprendizaje que en último término deseamos que se logre.

La cuestión es cómo esas modificaciones, realizadas en un contexto concreto y que han supuesto la mejora de una situación problemática, van siendo sustituidas por una dinámica natural que no requiera de más regulación que la utilizada para ese mismo tipo de interacción en situaciones no vividas como problema.

Como ya hemos señalado, ese desvanecimiento de nuestra intervención debe plantearse de forma progresiva, pero puede que nos encontremos con algunas modificaciones que tengan que ver, por ejemplo, con el papel del profesorado. En ese caso, la cuestión puede ser cómo mantener un hábito o actitud concreta que ha supuesto la incorporación o el desarrollo positivo de una capacidad puesta en práctica como consecuencia de una intervención sistemática.

Es decir, que si un profesor con tendencia a dar cosas *por supuestas* o que habitualmente no anticipa información organizada, incorpora a su metodología estrategias que le permitan actuar de un modo más *estructurador*, evidentemente encontrará más sentido a continuar usándolas.

Hemos hablado anteriormente del aprendizaje que para el profesorado supone afrontar este tipo de situaciones conflictivas y subrayarlo de nuevo aquí puede ayudarnos a valorar mejor nuestros esfuerzos. Pero dicho esto, evidentemente sí que tendremos que analizar con qué graduación vamos a pasar de un control directo de la situación y las circunstancias que la manejan a un control cada vez más indirecto.

Para realizar este análisis, debemos tener en cuenta el tipo de procedimiento o técnica que estamos utilizando, es decir, si es operante, observacional o cognitiva ya que la forma de proceder puede ser diferente.

A modo orientativo y para facilitar esa remisión progresiva, sugerimos tener en cuenta las consideraciones apuntadas a continuación:

En el caso de los *planteamientos operantes*:

- Sustituir la proporción de consecuencias continua y sistemática por otra de carácter intermitente. Esta intermitencia podemos basarla en el tiempo que dejamos transcurrir desde que aparece la conducta y proporcionamos la consecuencia (Intervalo) o en el número de ocasiones en que aparece la respuesta (Razón). En ambos casos la intermitencia puede ser fija o variable.
- Cambiar los reforzadores con los que estamos modificando la respuesta del alumno por consecuencias naturales, propias de las interacciones ordinarias que se desarrollan en el entorno en el que se da esa respuesta.

Cuando utilicemos *procedimientos observacionales*:

- Desarrollar, en la medida de lo posible, un modelo en el que nuestro estilo docente incorpore comportamientos o rasgos que nos hemos impuesto de manera intencionada o que hemos puesto en práctica conscientemente para facilitar una mejora en la conducta de un alumno concreto.
- Promover que los modelos a imitar por un alumno con dificultades adaptativas sean tenidos en cuenta de forma inmediata (ya sea simultánea o consecutivamente a la acción del patrón ofrecido), pero también de forma demorada, con el fin de que ese alumno haga un uso autogestionado y generalizado de sus aprendizajes observacionales.
- Propiciar la interiorización de los rasgos ofrecidos por el modelo potenciando su adaptación a la propia idiosincrasia del alumno con el fin de que sea capaz de reproducir no necesariamente modelos idénticos, sino personalizados.
- Y, por último, sustituir los mensajes o reflexiones que se hacen desde fuera con el fin de facilitar la percepción que el alumno tiene de sus actuaciones, por otros que generen su autoobservación y la percepción del propio comportamiento.

Cuando nos basemos en *técnicas cognitivas*:

- Cambiar los procedimientos guiados de forma personal y

directa por otros basados en instrumentos que pueda manejar de forma autónoma el propio alumno (cuestionarios, grabaciones...).

- Proporcionar información que ayude al alumno a anticipar situaciones en las que va a requerirse una respuesta reflexiva y analítica o en la que la puesta en práctica de habilidades entrenadas va a estar especialmente indicada.

- Incorporar una marcada y reconocida funcionalidad, desde el punto de vista del alumno, a los aprendizajes y conductas adquiridas para fomentar su uso frecuente.

- Y, en definitiva, facilitar los procedimientos con los que desarrollar mecanismos de adaptación al estilo de pensamiento de ese alumno.

SEGUIMIENTO

Finalmente vamos a destacar un aspecto necesario de nuestra cadena de intervención que se centra en la previsión de un seguimiento de la evolución lograda en la nueva situación.

Este seguimiento tiene dos funciones primordiales: por una parte, controlar que se mantienen los logros conseguidos y, por otra, comprobar el grado de generalización del cambio positivo alcanzado.

Ciertamente, para cubrir ambas finalidades debemos tener en cuenta las cuestiones antes citadas como promotoras de *autogestión comportamental*, pero además deberemos plantearnos una planificación que nos facilite esas tareas cuando ya no estamos ejerciendo una influencia intencionada. Este control lo podemos obtener a través de muestras molares (evaluación de la situación en una asignatura concreta, en un periodo de tiempo delimitado, etc.), o moleculares (control de una conducta concreta en diferentes situaciones), o a través de otras técnicas similares a las utilizadas en la evaluación inicial y que nos pueden ser de utilidad ahora. Por ejemplo, *la elaboración de un diario de actividades e incidencias en los que reflejar eventos significativamente positivos o negativos, la recogida de datos en torno a respuestas dadas por el alumno ante acciones que requieren la ejercitación concreta de una conducta supuestamente*

ANEXO 1

INSTRUMENTOS DE REGISTRO PARA EL SEGUIMIENTO

REGISTRO DIARIO DE SEGUIMIENTO

ALUMNO/A: _____

SEMANA DEL _____ AL _____

CONDUCTAS OBJETIVO	CONDUCTAS A EVITAR
A	A'
B	B'
C	C'
D	D'
E	E'

LUNES		Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.
	A								
	B								
	C								
	D								

MARTES		Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.
	A								
	B								
	C								
	D								

MIÉRCOLES		Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.
	A								
	B								
	C								
	D								

JUEVES		Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.
	A								
	B								
	C								
	D								

VIERNES		Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.	Asig.
	A								
	B								
	C								
	D								

NIVEL ÓPTIMO 5 4 3 2 1 0 MÍNIMO NIVEL

ANEXO 1
4.8. ¿Qué hacer para no ser necesarios?

CUADRO RESUMEN MENSUAL

		ASIGNATURAS										TOTALES
C O N D U C T A S	A											
	B											
	C											
	D											
	E											
TOTALES												

- ASIGNATURAS CON TASA DE CONDUCTA ADECUADA MAS ALTA:
- CONDUCTAS ADECUADAS DE APARICIÓN MAS FRECUENTE:
- CONDUCTAS ADECUADAS DE APARICIÓN MENOS FRECUENTE:

Este mismo cuadro resumen puede utilizarse para las conductas a evitar (A; B; C; D; E) sustituyendo el término "adecuada" por "inadecuada".

PLANTILLA PARA FACILITAR EL SEGUIMIENTO Y LA COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES/AS

ALUMNO:		GRUPO:			CURSO:	
CONDUCTAS OBJETIVO	PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN	NIVEL DE SATISFACCIÓN	DIFICULTADES ENCONTRADAS	ALTERNATIVAS A PLANTEAR	OTROS ASPECTOS	
A						
B						
C						
D						
E						

CUMPLIMENTAR PARA LA REUNIÓN QUE SE VA A MANTENER CON FECHA: _____

REGISTRO DE SEGUIMIENTO POR ÁREAS

ÁREA:

ALUMNO/A:

DÍA DE LA SEMANA	HORA	C	PUNTUACIÓN					OBSERVACIONES	
		A	0	1	2	3	4	5	
		B	0	1	2	3	4	5	
		C	0	1	2	3	4	5	
		D	0	1	2	3	4	5	
		E	0	1	2	3	4	5	
		A	0	1	2	3	4	5	
		B	0	1	2	3	4	5	
		C	0	1	2	3	4	5	
		D	0	1	2	3	4	5	
		E	0	1	2	3	4	5	
		A	0	1	2	3	4	5	
		B	0	1	2	3	4	5	
		C	0	1	2	3	4	5	
		D	0	1	2	3	4	5	
		E	0	1	2	3	4	5	
		A	0	1	2	3	4	5	
		B	0	1	2	3	4	5	
		C	0	1	2	3	4	5	
		D	0	1	2	3	4	5	
		E	0	1	2	3	4	5	
		A	0	1	2	3	4	5	
		B	0	1	2	3	4	5	
		C	0	1	2	3	4	5	
		D	0	1	2	3	4	5	
		E	0	1	2	3	4	5	

CONDUCTAS OBJETIVO		CONDUCTAS A EVITAR	
A		A'	
B		B'	
C		C'	
D		D'	
E		E'	

NIVEL ÓPTIMO 5 4 3 2 1 MÍNIMO NIVEL

PLANTILLA PARA ELABORAR UN DIARIO DE INCIDENCIAS
O RECOGER INFORMACIÓN DE UNA SITUACIÓN DE ENSAYO PROVOCADO

DÍA:	HORA:
ÁREA:	
PROFESOR/A:	
BREVE RESUMEN DE LOS ASPECTOS ANTECEDENTES A TENER EN CUENTA:	
DESCRIPCIÓN DE LA RESPUESTA EMITIDA POR EL ALUMNO:	
BREVE RESUMEN DE ASPECTOS CONSECUENTES A TENER EN CUENTA:	
OTROS ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN:	

5
EJEMPLIFICACIÓN

La puesta en práctica de los planteamientos hasta ahora descritos u otros que las dinámicas propias de los centros puedan generar se facilita si se cuenta con una matriz en la que articular las diferentes decisiones adoptadas. Plasmar en algún instrumento concreto las directrices generales, los acuerdos de actuación y cuantos aspectos requieren de la máxima coordinación posible es una tarea que puede resultar de gran ayuda.

Con el fin de facilitar un ejemplo de lo que sería la operativización de un modelo de intervención, ofrecemos un esquema que puede ser útil para organizar la respuesta educativa de un modo ágil y claro. Consta de plantillas para:

- Recoger los datos del equipo implicado y la temporalización de coordinación.
- Definir la situación, describir la hipótesis funcional y priorizar las conductas objetivo.
- Describir la actuación general para prevenir la situación problemática (tanto a través de pautas y estrategias como de procedimientos y técnicas) que puede surgir ante la aparición de cada conducta inadaptada.
- Describir la actuación específica para prevenir la situación problemática en áreas o circunstancias concretas.
- Describir la actuación general para responder ante la aparición del comportamiento inadecuado.
- Describir la actuación específica para responder ante la aparición del comportamiento inadecuado en áreas o circunstancias concretas.
- Planificar el seguimiento de la evolución de la situación problemática.

Para visualizar el contenido y dar la respuesta prevista ante una situación posible, adjuntamos una matriz cumplimentada con la aportación de algunos materiales complementarios que sirven para concretar más el contenido de algunas pautas y procedimientos incluidos en ella.

INSTRUMENTOS PARA HACER OPERATIVO
UN MODELO DE INTERVENCIÓN
(MATRIZ DE PROGRAMA DE ACTUACIÓN)

INICIALES DEL ALUMNO/A:

CURSO:

EQUIPO IMPLICADO	
NOMBRE	ÁREA

TEMPORALIZACIÓN	
FECHA DE INICIO DEL PROGRAMA	
FECHAS DE SESIONES DE COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	
FECHA DE FINALIZACIÓN DEL PROGRAMA	

DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	
<i>Resumen de aspectos relevantes</i>	<i>Definición de conductas problema</i>

DESCRIPCIÓN DE LA HIPÓTESIS FUNCIONAL

DEFINICIÓN DE LAS CONDUCTAS-OBJETIVO PRIORIZADAS
A.
B.
C.
D.
E.

ACTUACIÓN GENERAL PLANTEADA PARA PREVENIR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A		
B		
C		
D		
E		

ACTUACIÓN ESPECÍFICA PARA PREVENIR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL ÁREA/SITUACIÓN DE _____		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A		
B		
C		
D		
E		

ACTUACIÓN GENERAL PLANTEADA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DEL COMPORTAMIENTO INADECUADO		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A		
B		
C		
D		
E		

ACTUACIÓN ESPECÍFICA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DEL COMPORTAMIENTO INADECUADO EN EL ÁREA/SITUACIÓN DE _____		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A		
B		
C		
D		
E		

PLAN DE SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA		
Actuación general	Actuación específica	Área o circunstancia concreta

ACTUACIÓN PREVISTA PARA LA REVISIÓN DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA
Según la guía facilitada en el anexo 1 del punto 4.7 "¿Qué hacer cuando algo no funciona?"

INSTRUMENTOS PARA HACER OPERATIVO
UN MODELO DE INTERVENCIÓN
(MATRIZ DE PROGRAMA DE ACTUACIÓN)

INICIALES DEL ALUMNO/A: A.G.F

CURSO: 3º de E.S.O.

EQUIPO IMPLICADO	
NOMBRE	ÁREA
SUSANA	ORIENTACIÓN
ANGEL	TUTORÍA
ANGEL	LENGUAJE
JAVIER A.	INGLÉS
BEATRIZ	MÚSICA
RAMÓN	MATEMÁTICAS
JUANA	SOCIALES
MIKEL	NATURALES
JAVIER P.	TECNOLOGÍA
LOURDES	OPTATIVA
FERNANDO	ED. PLÁSTICA Y VISUAL

TEMPORALIZACIÓN	
FECHA DE INICIO DEL PROGRAMA	22 de OCTUBRE de 2001
FECHAS DE SESIONES DE COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	28 de NOVIEMBRE (determinar la fecha de la siguiente)
FECHA DE FINALIZACIÓN DEL PROGRAMA	

DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	
<i>Resumen de aspectos relevantes</i>	<i>Definición de conductas problema</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Presenta un desfase curricular de dos años en los contenidos instrumentales. — Tiene una destacada habilidad artística y manifiesta interés por el área. — Expulsado del centro en dos ocasiones el curso anterior. — Su entorno familiar manifiesta preocupación y está dispuesto a colaborar. 	A. INTERRUPCIÓN VERBAL ("saca punta a todo") durante las explicaciones del profesor.
	B. Deja en evidencia al profesorado ante el grupo de iguales NEGÁNDOSE A SEGUIR LAS ÓRDENES ("se ríe de nosotros").
	B. NO REALIZA LAS TAREAS que tienen componente instrumental y manifiesta actitud desmotivada hacia las propuestas de trabajo ("hace lo que quiere cuando quiere").
	D. RIDICULIZA E INSULTA a compañeros que presentan un comportamiento adaptado ("intenta ofender a los que trabajan").
	E.

DESCRIPCIÓN DE LA HIPÓTESIS FUNCIONAL
<p>Se considera que en la base de este comportamiento existe una baja autoestima que provoca la emisión de conductas que persiguen la autoafirmación y el prestigio ante sus iguales y una falta de sintonía entre sus intereses y la oferta educativa agravada por sus dificultades académicas.</p>

DEFINICIÓN DE LAS CONDUCTAS-OBJETIVO PRIORIZADAS
A. Reducir la frecuencia con la que interrumpe verbalmente.
B. Disminuir el número de ocasiones en las que se produce confrontación con el profesorado.
C. Aumentar las situaciones de éxito en relación con las tareas instrumentales que se le demandan.
D. Modificar la percepción que tiene de sus compañeros para sustituir sus creencias erróneas.
E.

ACTUACIÓN GENERAL PLANTEADA PARA PREVENIR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A INTERRUPCIÓN VERBAL	<p>Acclarar al comienzo de cada clase el sistema que se va a utilizar para las intervenciones.</p> <p>Provocar intervenciones de A.G.F. controladas por los profesores.</p> <p>Mantener un control indirecto de A.G.F. mediante aproximaciones frecuentes a su zona, que debe ser en torno de la mesa del profesor.</p>	<p>Diseñar un sistema que regule las intervenciones para el grupo clase. Diferenciar la posibilidad de intervenir levantando la mano o al final de la sesión, mediante dudas planteadas por escrito y que el profesor resuelve una vez recogidas. Material n.º 1.</p>
B NO OBEDECER ÓRDENES	<p>Posibilitar la comunicación vis a vis del alumno fuera de la clase con el fin de favorecer posibles necesidades comunicativas por parte del mismo.</p> <p>Provocar momentos de comunicación neutra para potenciar otro tipo de relación entre el profesorado y alumno.</p> <p>Evitar emitirle mensajes que anticipen expectativas negativas.</p> <p>Darle las instrucciones de forma que incluyan también a otros compañeros.</p>	<p>Reforzar sistemáticamente las conductas alternativas (seguir las instrucciones con immediatez, hacer intervenciones pertinentes, permanecer atento y en silencio...). Hacerlo mediante comentarios positivos transmitidos de forma individual y mediante gestos de asentimiento.</p>
C NO REALIZAR TAREAS	<p>Plantear las actividades que pueda elegir el alumno en base a criterios concretos.</p> <p>Llevar a cabo actividades instrumentales que supongan aprendizaje sin error.</p> <p>Incorporar a las actividades componentes relacionados con su habilidad artística (utilización fundamental del código visual en la realización de tareas).</p> <p>Garantizarle que las vamos a revisar con él.</p>	<p>Elaborar adaptaciones curriculares en áreas como lengua, matemáticas e inglés.</p> <p>Posibilitarle la realización de tareas complejas con la ayuda de un compañero elegido por él.</p>
D INSULTAR A SUS COMPANEROS	<p>Establecer grupos de trabajo cooperativo que hagan coincidir a A.G.F. con alumnos con los que tiene problemas y en los que pueda proyectar sus habilidades artísticas.</p> <p>Emparejar a A.G.F. con compañeros con los que tiene dificultades de relación para organizar actividades concretas o su infraestructura.</p>	<p>Transmitir a los compañeros un modelo adecuado de respuesta a las agresiones verbales y pedirles que también lo ejerzan ellos.</p>
E		

ACTUACIÓN ESPECÍFICA PARA PREVENIR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL ÁREA/SITUACIÓN DE MATEMÁTICAS		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A INTERRUPCIÓN VERBAL	Garantizar la comprensión de conceptos claves acudiendo a aspectos relacionados con el lenguaje artístico.	Encomendar a A.G.F. la tarea de recoger por escrito las dudas que suscita la explicación del profesor. Al final de la sesión resolverlas a modo de repaso para todos. Utilizar " el parafraseo" pidiendo al alumno que repita determinados mensajes o explicaciones.
B NO OBEDECER ÓRDENES		
C NO REALIZAR TAREAS	Para la realización de tareas individuales, acudir a A.G.F. para que, con sus explicaciones de lo que debe hacer, nos confirme su comprensión o nos dé a conocer sus dudas. No retirarse hasta que comience realmente a trabajar.	Anticiparle cómo puede reclamar nuestra ayuda, cuándo vamos a volver a comprobar, cómo va su actividad y cómo y cuándo vamos a evaluarle. Hacer extensivo este procedimiento a todo el grupo mediante un instrumento similar al Material nº 2 .
D INSULTAR A SUS COMPANEROS	Situar juntos a A.G.F. y a M.I.P.O. (alumno que cuando interviene es llamado "Pitagorin" por AGF) y hacerlos coincidir como pareja de trabajo en las tareas que lo permitan. Posibilitar la difusión de los trabajos realizados como pareja, sin olvidar las aportaciones de ambos.	
E		

ACTUACIÓN ESPECÍFICA PARA PREVENIR LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL ÁREA/SITUACIÓN DE TUTORIA		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A INTERRUPCIÓN VERBAL		Ensayar el sistema establecido para regular las intervenciones con todo el grupo a través de una asamblea.
B NO OBEDECER ÓRDENES	Enviarle mensajes de confianza y valoración de él como persona.	Transmitir a A.G.F. la posibilidad de recibir una ayuda en los términos planteados por el equipo docente implicado. Transmitir la misma información a la familia.
C NO REALIZAR TAREAS		
D INSULTAR A SUS COMPANEROS	Mostrarse accesible ante las demandas de mediación que puedan requerir los conflictos de relación.	Desarrollar un entrenamiento grupal en autocontrol y habilidades sociales. Transmitir a los compañeros implicados nuestras expectativas.
E		

ACTUACIÓN GENERAL PLANTEADA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DEL COMPORTAMIENTO INADECUADO		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A INTERRUPCIÓN VERBAL	Evitar responder verbalmente a sus intervenciones. Transmitir al grupo la importancia que tiene que por su parte le presten atención o le refuercen las intervenciones no pertinentes. Pedirles que las ignoren.	Aproximarnos y dejar sobre su mesa una cartulina que ponga Aviso Nº—. Acumulados X avisos, el alumno sabe que su familia va a ser informada ese mismo día.
B NO OBEDECER ÓRDENES	Repetir la orden una vez, en el tono más conciliador posible y anticipándole la consecuencia de su cumplimiento y de su incumplimiento. En ningún caso hay que caer en instigaciones físicas para que obedezca.	Ante episodios de desobediencia no regulada, encontrar un momento que permita analizar el hecho en frío y de manera individual. Si no lo acepta, convocarle a un encuentro con el tutor y en último caso con el jefe de estudios y sus padres.
C NO REALIZAR TAREAS	Pedirle que nos describa qué tipo de ayuda necesita para hacerla y proporcionársela si procede. Evitar transmitir a A.G.F. la sensación de flexibilidad gratuita en la entrega de tareas. Aplicar de forma normalizada los plazos previstos en general.	Anotar en un registro al efecto las tareas o actividades no realizadas a lo largo de la semana y enviar una copia a la familia (este mismo registro puede servir para informar de las actividades si realizadas) Material nº 3.
D INSULTAR A SUS COMPAÑEROS	Recordar al alumno ofendido el modelo de respuesta que ya le habíamos anticipado.	Ante ofensas graves reiteradas, aplicar a A.G.F. un "tiempo fuera" que determine el. Finalizada la clase, proporcionaremos un cuestionario para que lo cumplimente, pidiéndole que cuando haya puesto en práctica la cuestión relativa a la restauración del daño nos lo comente. A continuación, podremos pedirle el cuestionario. Si consideramos necesaria una ayuda para provocar el encuentro entre ambos, la facilitaremos discretamente. Material nº 4.
E		

ACTUACIÓN ESPECÍFICA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DEL COMPORTAMIENTO INADECUADO EN EL ÁREA/SITUACIÓN DE TECNOLOGÍA		
Conducta	Pautas y estrategias	Procedimientos y técnicas
A INTERRUPCIÓN VERBAL		
B NO OBEDECER ÓRDENES	Evitar verbalizaciones dirigidas a A.G.F. que supongan el recordatorio del incumplimiento de la orden dada.	Simultáneamente, reforzar la conducta adaptada (seguimiento de la orden) de otro compañero que tenga cierta ascendencia sobre él. Repetir el procedimiento dos o tres veces cambiando de alumno, aproximándonos paulatinamente al espacio ocupado por A.G.F.
C NO REALIZAR TAREAS		
D INSULTAR A SUS COMPAÑEROS	Ante la actitud de prepotencia con la que se relaciona en esta área con sus compañeros, a los que insulta cuando no hacen las cosas bien, provocar un "vis a vis" entre el profesor y el alumno con el fin de que A.G.F. le explique cuál es el problema y qué solución daría él. Hecho esto pedirle que se la explique al compañero ofendido e, incluso, le ayude a realizar correctamente la actividad. Supervisar a media distancia todo el proceso.	
E		

PLAN DE SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA			
Actuación general	Actuación específica	Área o circunstancia concreta	
<p>Simultáneas un seguimiento de la aparición de las conductas objetivo en cada una de las áreas (mediante el registro referido en el Material nº 5), con el mantenimiento de un encuentro personal con A.G.F. en el que comentar los datos recogidos a lo largo de la semana por el profesorado. En este encuentro se comentarán los datos relativos al comportamiento presentado en cada asignatura y se valorará la evolución seguida.</p> <p>Dicho encuentro se mantendrá el lunes en un momento en el que el tutor tenga libre (1ª hora).</p> <p>También se comentarán episodios relevantes que puedan transmitirse mediante otra información escrita por el equipo docente.</p>	<p>Cumplimentar el registro de niveles de comportamiento adaptativo señalando de 0 a 3 según aparezcan conductas inadecuadas (0) o conductas objetivo (3). Material nº 5.</p>	<p>Excepcionalmente, al finalizar cada sesión de Matemáticas, el profesor comentará con A.G.F. las anotaciones realizadas en el registro, procurando darle una información realista pero al mismo tiempo con una valoración permanente de cualquier avance por pequeño que sea</p>	
	<p>Cuando no se señale el nivel 3, anotar la letra que identifica la conducta o conductas objetivo no aparecidas.</p>		
	<p>Cuando se produzcan episodios relevantes, describirlos brevemente por el otro lado</p>		
	<p>El registro irá pasando de profesor a profesor. Su contenido se comentará con el alumno en la sesión de "vis a vis" del lunes.</p>		
	<p>Con los datos recogidos y las impresiones acumuladas, el día se realizarán los ajustes que fuesen necesarios. El profesor de la última asignatura del viernes deberá pasarle el registro semanal al tutor.</p>		

<p>ACTUACIÓN PREVISTA PARA LA REVISIÓN DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA</p>
<p>Según la guía facilitada en el anexo 1 del punto 4.7 "¿Qué hacer cuando algo no funciona?"</p>

MATERIAL N.º 1

REGULACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EN CLASE

EJEMPLO DE PROGRAMA (A.G.F.)

La posible presentación de una duda, sugerencia o comentario, no siempre puede plantearse del mismo modo. En principio, es la actividad desarrollada la que por su carácter permite anticipar los mecanismos que se deben utilizar para facilitar la intervención de los alumnos. En cualquier caso, lo que sí está claro es que la correcta intervención es algo que en sí misma constituye una habilidad que no hay que dar por supuesta y que debemos incorporar como objetivo a trabajar específicamente.

Para ello, podemos poner en marcha una estrategia con los siguientes pasos:

- 1º. Diseñaremos los posibles modelos de intervención espontánea de los alumnos de manera que contengan una descripción clara de lo que pretendemos. Incluso podemos asociar posibles situaciones de uso a cada uno de ellos. Por ejemplo:
 - Modelo 1, por el que se facilita una intervención abierta previa petición de la palabra levantando la mano y una vez que le corresponde por turno, a lo largo de la actividad.
 - Modelo 2, en el que se contempla la intervención solamente en momentos abiertos para ella, durante o al final de la actividad, previa petición de la palabra levantando la mano y esperando el turno correspondiente, que incluso puede anotarse en la pizarra.
 - Modelo 3, que sitúa el uso de la palabra en momentos abiertos por el profesorado al final de la actividad y previo cumplimiento de un cuestionario que guíe la intervención. Cumplimentado el mismo por quien desea intervenir, lo hará siguiendo el proceso ya descrito.

El posible cuestionario podría quedar recogido en un *cuaderno de dudas e intervenciones* en el que cada alumno anota las cuestiones por las que desea intervenir. Puede utilizarse como guía, escrita en un panel o en la pizarra, un listado que incluya referencias como «¿qué palabras, ideas o mensajes no has entendido bien?», «¿cómo explicas con tus palabras lo que has entendido?», «¿qué anécdota o curiosidad quieres contar sobre el tema?», «¿hay alguna palabra o idea que te haya gustado más? ¿por qué?», «¿qué más te gustaría saber sobre este tema?», ...

La utilización de este modelo de guía de forma verbal también es una posibilidad a tener en cuenta en determinadas ocasiones a valorar por el profesorado.

- 2º. Transmitiremos el contenido de la conducta que se debe seguir en cada uno de los modelos, ejemplificándolo si fuese necesario, y estableceremos un código anticipador para transmitir el comportamiento deseado en cada situación. De este

modo y mediante unos símbolos similares a los adjuntados con los números 1, 2 y 3 *anunciaremos* de qué modo deben regular sus intervenciones verbales en las distintas situaciones de clase.

- 3º. Aplicaremos de manera sistemática el modelo elegido y que hemos anticipado mediante el pictograma correspondiente.

Esta estrategia se puede completar con otra que regule de manera similar las intervenciones por indicación del Profesorado. Con ella, también pretendemos anticipar el modelo con el que vamos a actuar en momentos diferentes. Seguiremos un proceso similar al anterior:

- 1.º Descripción de modelos:

Modelo 1, por el que cualquier alumno que quiere responder a una cuestión planteada por el profesorado, de forma abierta o directamente a un alumno, puede levantar la mano e intervenir cuando el profesor le nombre, guardando silencio mientras tanto.

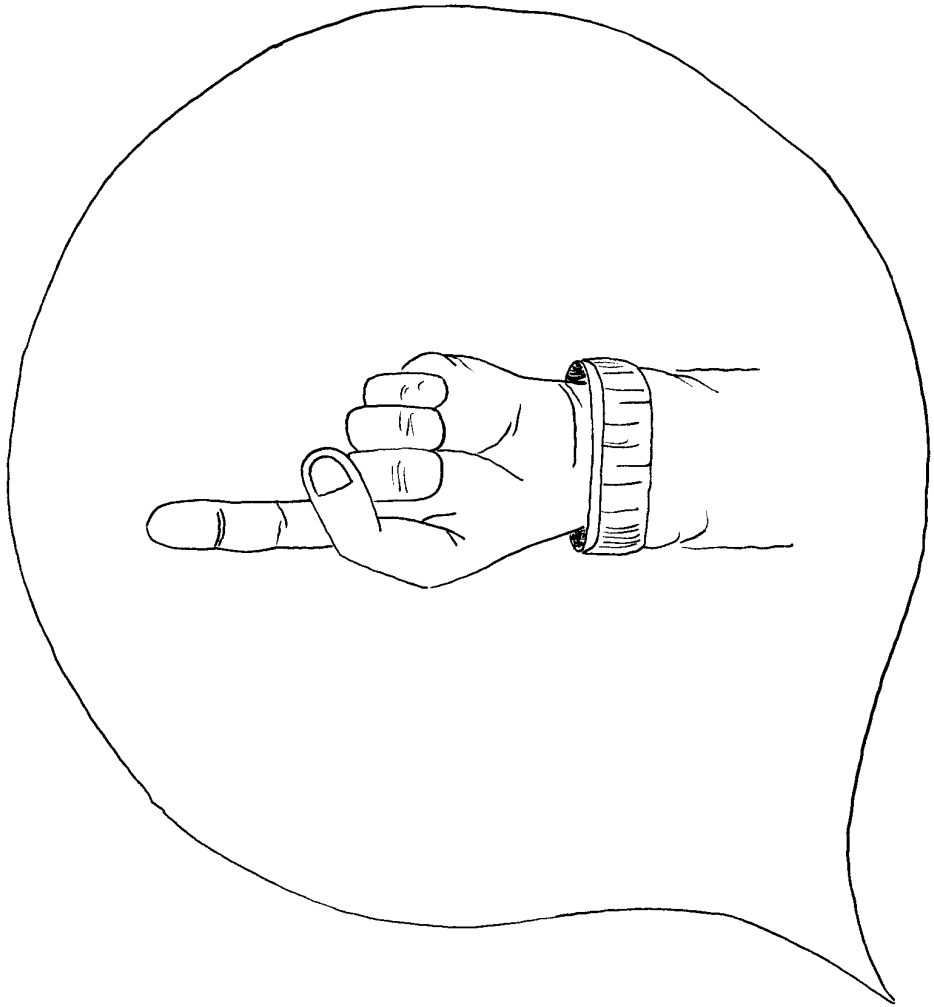
Modelo 2, por el que a un alumno al que se le pregunta algo y que desconoce la respuesta, puede ayudarle el compañero que está detrás o al lado de él cuando a éste se lo indique el profesor.

Modelo 3, por el que, ante la falta de respuesta o respuesta incorrecta de un alumno, éste puede ser ayudado por quien nombre el profesorado.

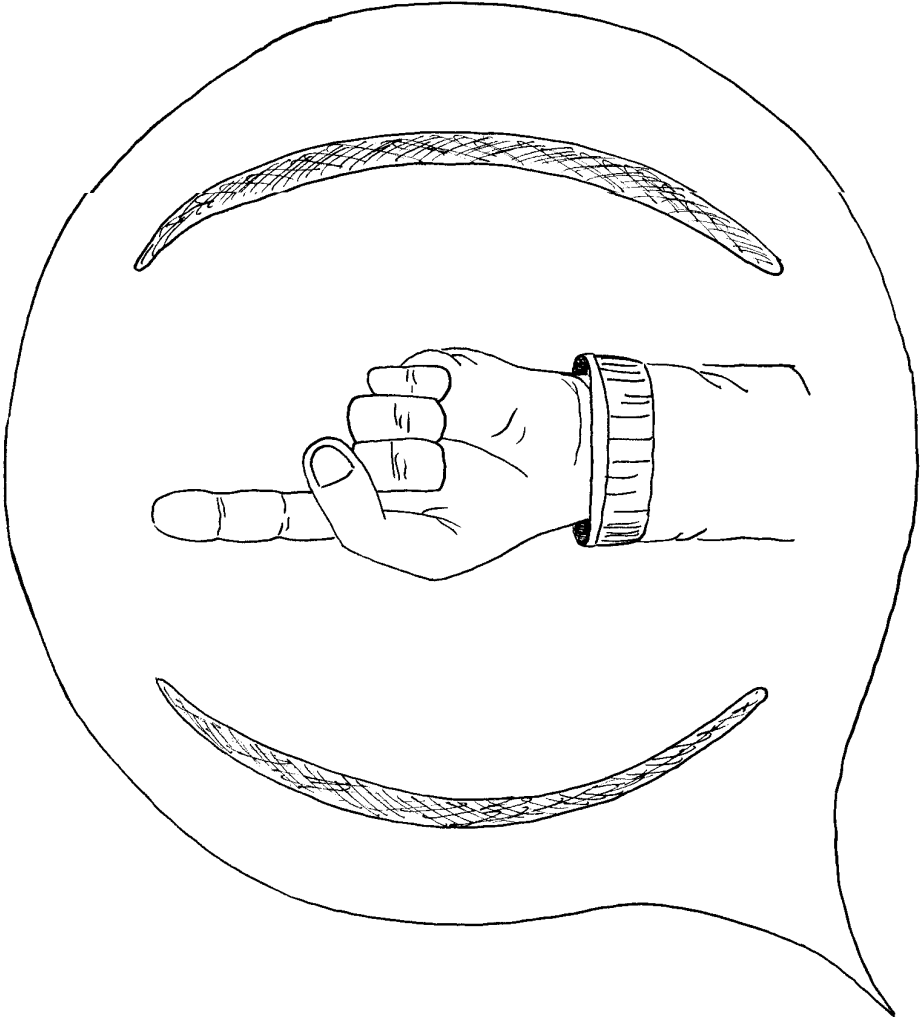
- 2.º Similar a la estrategia anterior, utilizando pictogramas como los adjuntados con número 4, 5, 6.

- 3.º Como se describe en la estrategia anterior.

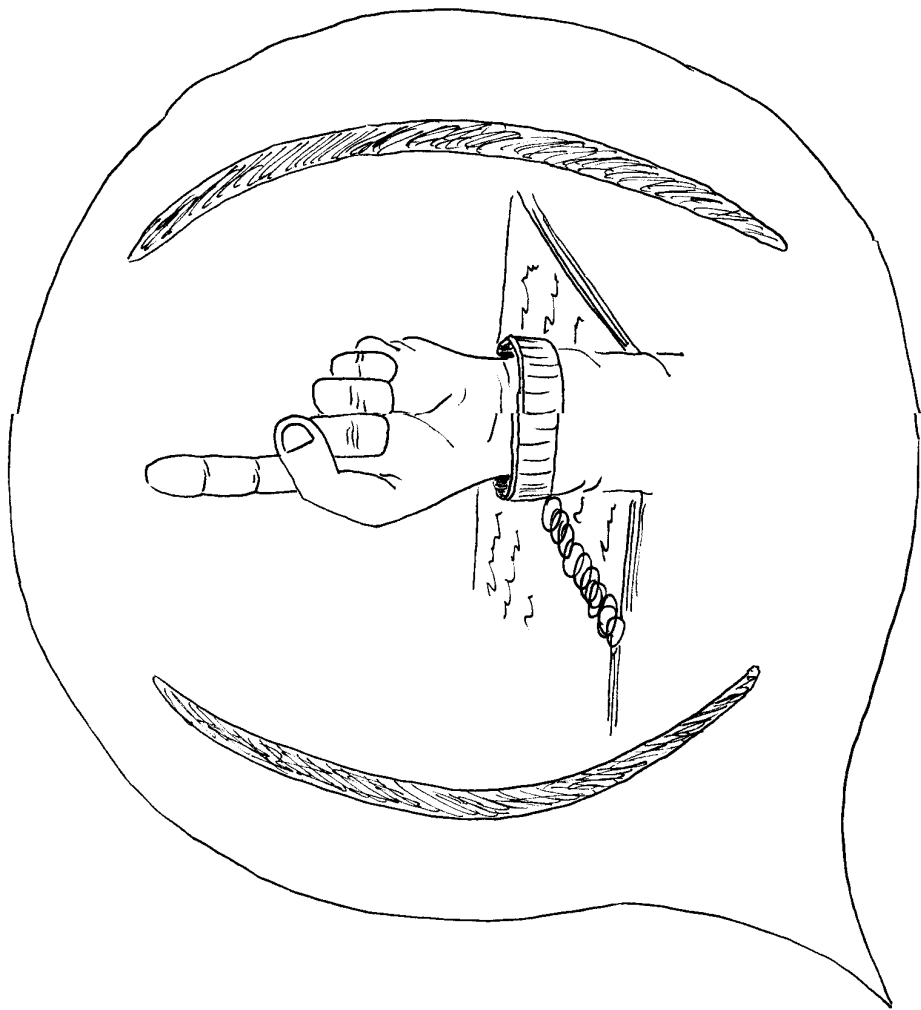
Ambas estrategias se pueden utilizar de forma combinada, anticipando unas veces la intervención *dirigida* y otras la *espontánea* situando los distintos pictogramas sobre cartulinas, en un caso azul y en otro amarillo. También es posible el uso independiente de una de las dos estrategias.



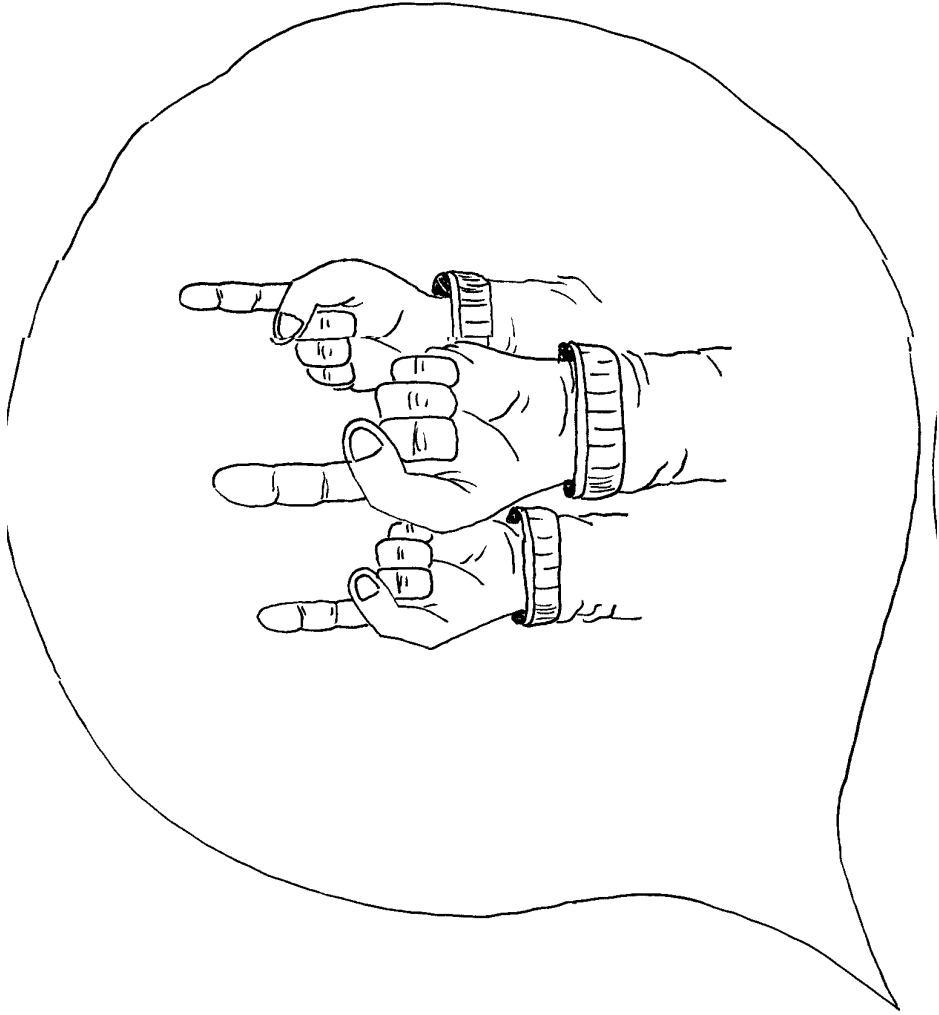
Pictograma n.º 1



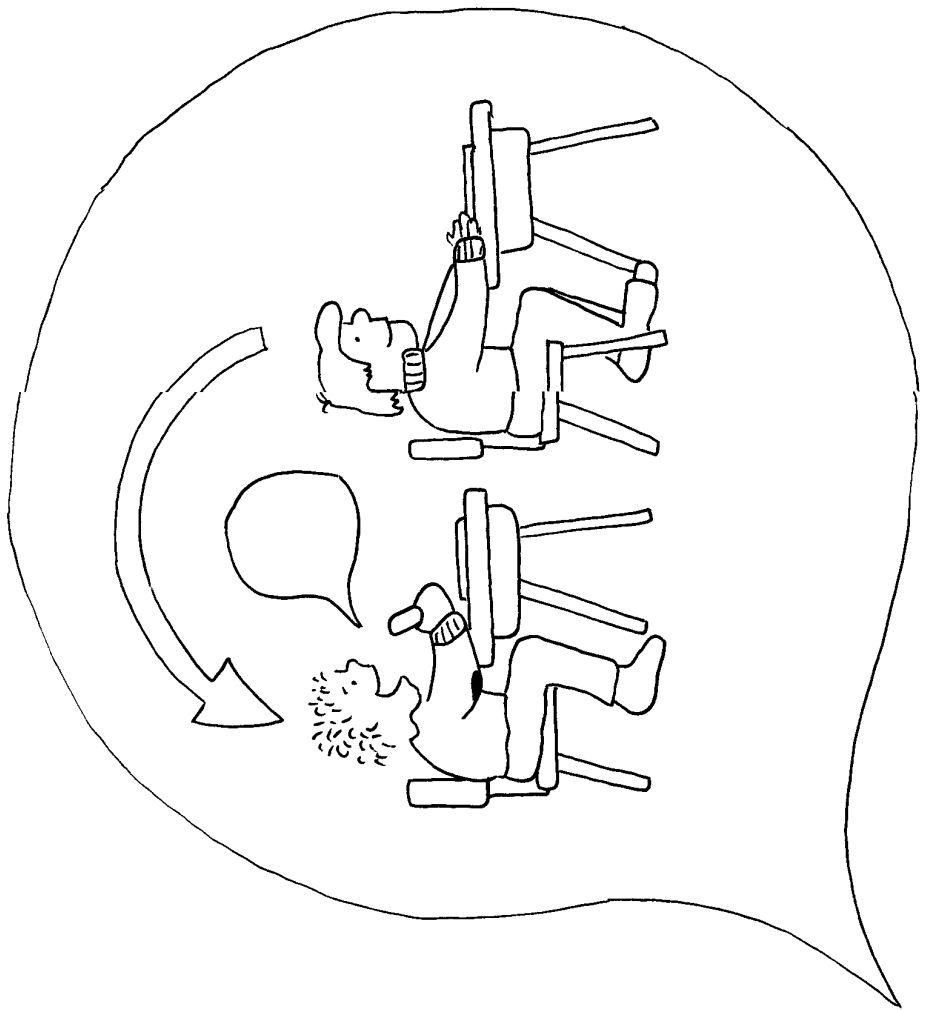
Pictograma n.º 2



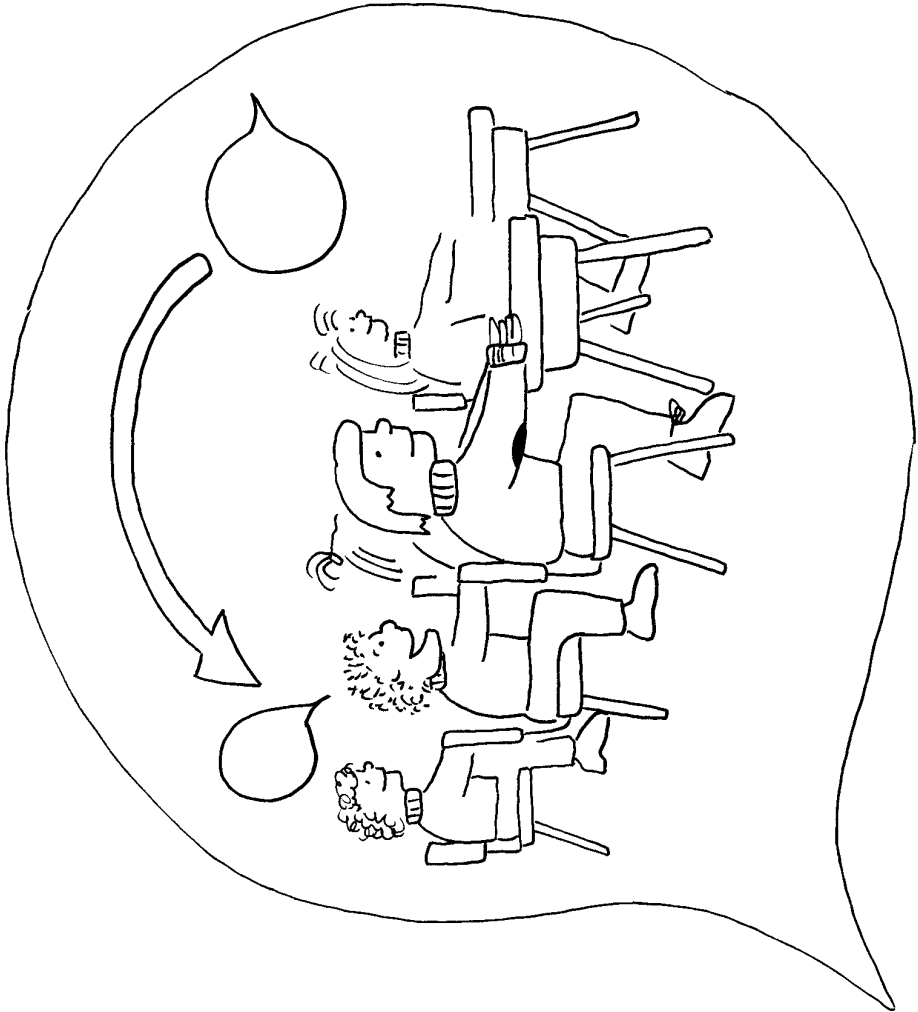
Pictograma n.º 3



Pictograma n.º 4



Pictograma n.º 5



Pictograma n.º 6

MATERIAL N.º 2
PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN

EJEMPLO DE PROGRAMA (A.G.F.)

¿QUÉ VAMOS A HACER?

¿QUÉ MATERIAL NECESITAMOS?

¿EN QUÉ DISPOSICIÓN FÍSICA VAMOS A COLOCARNOS?

¿DE QUÉ PARTES O PASOS SE COMPONE?

¿DE CUÁNTO TIEMPO DISPONEMOS?

¿CÓMO ACTUAR EN CASO DE DUDA?

¿QUÉ HACER CUANDO TERMINAMOS?

¿QUÉ HACER SI NO FINALIZAMOS?

¿CÓMO Y CUANDO VAMOS A EVALUAR?

EJEMPLO DE PROGRAMA (A.G.F.)

¿QUÉ VAMOS A HACER?
— Corregir las actividades realizadas en la clase anterior.

<p>¿QUÉ MATERIAL NECESITAMOS?</p> <p>— Apuntes recogidos en la sesión. — Cuaderno de la asignatura — Bolígrafo rojo</p>	<p>¿EN QUÉ DISPOSICIÓN FÍSICA VAMOS A COLOCARNOS?</p> <p>En grupos de trabajo reducidos, los mismos que para realizar la actividad del día anterior.</p>	<p>¿DE QUÉ PARTES O PASOS SE COMPONE?</p> <p>1.º Saldrán algunos de los componentes de cada grupo a la pizarra. El resto del grupo anotará en sus cuadernos la información. 2.º Haremos un turno de preguntas</p>	<p>¿DE CUÁNTO TIEMPO DISPONEMOS?</p> <p>De 30 minutos.</p>
<p>¿CÓMO ACTUAR EN CASO DE DUDA?</p> <p>— Levantando la mano — Anotando en el cuaderno posibles dudas para comentarlas en el turno de preguntas.</p>	<p>¿QUÉ HACER CUANDO TERMINAMOS?</p> <p>Recoger el material utilizado y abrir el libro de texto en la página....</p>	<p>¿QUÉ HACER SI NO FINALIZAMOS?</p> <p>Continuaremos el ejercicio de corrección en la próxima clase.</p>	<p>¿CÓMO Y CUANDO VAMOS A EVALUAR?</p> <p>Al finalizar el bloque de la actividad corregiremos las anotaciones de los grupos. Se evaluarán tanto las aportaciones del grupo, como las individuales.</p>

MATERIAL N° 3
REGISTRO DE REALIZACIÓN DE TAREAS

DÍA:

<i>ACTIVIDADES O TAREAS NO REALIZADAS</i>	<i>HOY HA HABIDO ESTAS ASIGNATURAS</i>	<i>ACTIVIDADES O TAREAS SÍ REALIZADAS</i>

MATERIAL N° 4
CUESTIONARIO PARA LA REFLEXIÓN

EJEMPLO DE PROGRAMA (A.G.F.)

1. ¿Por qué crees que tienes que contestar a estas preguntas?

2. Describe a continuación lo que has dicho o hecho.

3. Subraya de las siguientes palabras aquellas que crees que describen mejor cómo se ha sentido esa persona:

MOLESTO, HUMILLADO, TRISTE, SATISFECHO, PREOCUPADO,
MENOSPRECIADO, HALAGADO, RIDICULIZADO, CONTENTO, FELIZ

4. Pon un ejemplo de la última vez que tú te has encontrado así

5. Piensa en cuándo y cómo has ayudado a un amigo, hermano, primo ... al que aprecias en una situación parecida. Cuéntalo.

6. Cuando te dicen o hacen algo que te ofende, ¿cómo te gusta que se disculpen? Pon una cruz delante de la acción o comentario que más te guste de los siguientes:

- que te den la mano y te digan "lo siento, no quería hacerte daño"
- que te digan "perdona, creo que me he pasado, no volverá a ocurrir"
- que se acerque, te mire a los ojos y diga "de verdad que lo siento mucho"
- que te de una palmadita en la espalda mientras dice "ya perdonarás, te aseguro que no volverá a pasar".

¿Por qué has elegido esa opción?

7. Para ayudar a quien has ofendido a sentirse mejor, ¿qué vas a decirle o hacerle?

8. ¿Cómo crees que vas a sentirte tú después de resolver el problema?

MATERIAL Nº 5
REGISTRO PARA EL SEGUIMIENTO DE APARICIÓN DE CONDUCTAS OBJETIVO

EJEMPLO DE PROGRAMA (A.G.F.)

SEMANA DEL _____ AL _____

	Tutoría	Lenguaje	Inglés	Matemá.	Música	Sociales	Natural.	Tecnolog.	Optativa	Plástica	...									
LUNES	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
MARTES	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
MIERC.	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
JUEVES	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
VIERNES	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

- A. Reducir la frecuencia con la que interrumpe verbalmente.
- B. Disminuir el número de ocasiones en las que se produce confrontación con el profesorado.
- C. Aumentar las situaciones de éxito en la realización con las tareas instrumentales.
- D. Modificar la percepción que tiene de sus compañeros.

— Señala el nivel de comportamiento global (óptimo 3/mínimo 0).

— Cuando el nivel no sea 3, anota la letra de la(s) conducta(s).

(continúa)

ANÉCDOTAS O ASPECTOS RELEVANTES

Día _____ Asignatura _____

Día _____ Asignatura _____

Día _____ Asignatura _____

Día _____ Asignatura _____


Día _____ Asignatura _____

6
BIBLIOGRAFÍA

Actas del VIII Congreso Nacional INFAD: Intervención psicológica en la adolescencia (vol. I y II), Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 1998.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (1997), núm. 66.

AUPELA, M. (dir.): *Avancemos: enseñanza de habilidades sociales*, Cruces-Baracaldo, Ed. COHS, 1999.

 BANDURA, A.: *Principios de Modificación de Conducta*, Salamanca. Ediciones Sígueme, 1983.

BANDURA, A. y WALTERS, H.R.: *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madrid, Alianza Universidad, 1974.

BARBERÁ, V.: *Cómo sobrevivir a la Reforma*, Madrid, Escuela Española, 1992.


BRUNET, J.J. y NEGRO J.L.: *Tutoría con Adolescentes*, Madrid, San Pío X, 1996.

BURÓN, J.: *Motivación y Aprendizaje*, Bilbao, Mensajero, 1994.

CABALLERO, L.: *Cómo dirigir grupos con eficacia*, Madrid, Ed. CCS, 1997.

CARRASCOSA, J. y MARTÍNEZ, B.: *Cómo prevenir la indisciplina*, Madrid, Escuela Española, 1998.


CARRERA, LL. y otros: *Cómo educar en Valores*, Madrid, Narcea, 1997.




 CASAMAYOR, G.: *La Disciplina en la Escuela. Lo importante es prevenir*, Barcelona, Graó, 1989.





Publicaciones especialmente recomendadas.

- ❏ CASAMAYOR, G. y otros: *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza Secundaria*, Barcelona, Ed. Graó, 1996.
- ❏ CEREZO, F.: *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Madrid, Ed. Pirámide, 1997.
- ❏ CIDAD, E.: *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1991.
- CORNELIUS, H. y FAIRE, S.: *Tú Ganas Yo Gano*, Madrid, Gaia, 1995.
- CRESPO, M. y otro: *Técnicas de modificación de conducta: guía práctica y ejercicios*, Madrid, Ed. Dykinson, 1998.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *Reforma y Currículum*, núm. 168.
— *Resolución de Conflictos*. (Monográfico), núm. 257, 1997.
- DOBSON, J.: *Atrévete a Disciplinar*, México D.F., Trillas, 1989.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J.: *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona, Graó, 1997.
- FERNÁNDEZ, B.: *El ambiente, Análisis psicológico*, Madrid, Pirámide, 1988.
- ❏ FERNÁNDEZ, B. y CARROBLES, J.A.I.: *Evaluación Conductual*, Madrid, Pirámide, 1991.
- ❏ FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea, 1998.
- FONTANA, D.: *La Disciplina en el Aula*, Madrid, Santillana, 1986.
- FRANCO, M.: *Trastornos mentales y de conducta en el retraso mental: evaluación e intervención*, Zamora, Edintras, 1998.
- GALVE, J.L. y GARCÍA, E.M.: *La Acción Tutorial en la Enseñanza no Universitaria*, Getafe (Madrid), CEPE, 1992.
- ❏ GARAIOGORDOBIL, M.: *Intervención psicológica con adolescentes*, Madrid, Pirámide, 2000.
- ❏ GARCÍA PÉREZ, E.: *Problemas de Conducta en Casa y en el Aula. Instrumentos de Evaluación*, Madrid, CEPE, 1994.
- GARCÍA, R. y otro: *El trabajo del profesorado en contextos educativos (1): Atención a la diversidad*, Madrid, UNED, 1997.
- GAVINO, A. (coord.): *Técnicas de terapia de conducta*, Barcelona, Martínez-Roca, 1997.
- GELFAND, D.M. y HARTMANN, D.P.: *Análisis y terapia de la conducta infantil*, Madrid, Pirámide, 1989.

- GESELL, A. y otros: *El adolescente de 10 a 16 años*, Barcelona, Paidós, 1997.
- GOBIERNO DE NAVARRA, DEPARTAMENTO DE SALUD, EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Guía de la Salud y Desarrollo Personal para trabajar con Adolescentes*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 1995.
- GOLDSTEIN, A. y otros: *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca, 1989.
- GÓMEZ, M.^a T. y otros: *Propuestas de intervención en el aula*, Madrid, Narcea, 1997.
- GOTZENS, C.: *La Disciplina Escolar*, Barcelona, Horsori, 1997.
- GRANELL DE ALDAZ, E. y otros: *Rechazo escolar: análisis funcional y posibles estrategias de prevención*, México, Trillas, 1993.
- Grupo ALBOR-COHS: *Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*, Madrid, Ed. Escepi, 1997.
- HERAS, L.: *Comprender el Espacio Educativo*, Málaga, Aljibe, 1997.
- HERBERT, M.: *Trastornos de Conducta en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Paidós, 1983.
- INDURÁIN, J.J. y RICARTE, P.: *Material teórico-práctico para la Acción Tutorial*, Getafe (Madrid), Escuela Española, 1992.
- INHELDER, B y PIAGET, V.: *Psicología del niño*, Fuenlabrada (Madrid), Morata, 1984.
- JARÉS, X.: *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 1991.
- JIMÉNEZ, F.: *La comunicación interpersonal*, Fuenlabrada (Madrid), ICCE, 1991.
-  LABRADOR, J. y otros: *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*, Madrid, Pirámide, 1995.
- LAHOZA, J.M.^a: *La diversidad en la Educación Secundaria*, Madrid, Ed. Internacionales, 1999.
- LOUGHIN, C.E. y SUINA, J.H.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, Madrid, Morata, 1995.

- MAGEROTTE, G. y otros: *EDUCATISME. Módulo: Los problemas de Comportamiento*, Vitoria, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco, 1996.
- MARCELLI, D. y otros: *Manual de Psicopatología del Adolescente*, Barcelona-México, Masson, 1986.
- MARTÍN, M. y VELARDE, O.: *Informe Juventud en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- MAYOR; LABRADOR, J.: *Manual de Modificación de conducta*, Madrid, Alhambra Universidad, 1987.
- MERINO, F.: «Principios para un modelo pedagógico-preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil», *Revista Complutense de Educación*, vol. 4. núm. 2, 1993.
-  MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I y II*, Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / GOBIERNO DE NAVARRA: *Secundaria Obligatoria: Guía general, Decreto del Currículo, Orientaciones Didácticas*, Navarra, 1993.
- MONTAÑE, J. y MARTÍNEZ, M.: *La Orientación escolar en la Educación Secundaria*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- MORGANETT, R.: *Técnicas de Intervención Psicológica para Adolescentes*, Barcelona, Martínez Roca, 1995.
- MUNDUATE, L. y otro: *Conflicto y negociación*, Madrid, Pirámide, 1998.
- OLIVARES, J. y otro: *Técnicas de modificación de conducta*, Madrid, Biblioteca nueva, 1998.
- OLIVARES, J. y otros: *Tratamientos conductuales en la infancia y adolescencia. Bases históricas, conceptuales y metodológicas. Situación actual y perspectivas futuras*, Madrid, Pirámide, 1997.
-  ORTEGA y otros: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau Llibres, 1994.
-  PANTOJAS VARGAS, L.: *La Autorregulación Científica de la Conducta*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1986.
- PARDO, A; MERINO, J. y TAPIA, A.: *Motivación en el Aula*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.
- PASCUAL, A.: *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*, Madrid, Narcea, 1995.
- PASTOR, E.: *La Tutoría en Secundaria*, Barcelona, CEAC, 1995.

- PÉREZ, C.: "El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática", *Aula*, núm. 45, 1995.
- PUIG, J.M.: *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.
- RIGOL, A.: "Construir la Comunicación", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 66.
- RODRÍGUEZ S.J. y PÁRRAGA, J.: *Técnicas de Modificación de Conductas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1982.
- SÁNCHEZ, P.D.: "La convivencia escolar, la prevención y la reglamentación ministerial", *Aula de innovación Educativa*, núm. 57.
- SÁNCHEZ, S.: *La Tutoría en Centros Docentes*, Getafe (Madrid), Escuela Española, 1993.
- SERRAT, A.: *Decisió-10*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1991.
- SOLÉ, I.: "Reforma y Trabajo en grupo", *Cuadernos de Pedagogía*, 255.
-  TORREGO, J.C. (coord.) y otros: *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Madrid, Narcea, 2000.
- TRIANES, M.^a V.: *Educación y competencia social*, Archidona (Málaga), Ed. Aljibe, 1996.
- TRIANES, M.^a V. y otros: *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*, Archidona (Málaga), Aljibe, 1999.
-  VALLEJO, M.A. y otros: *Manual práctico de Modificación de Conducta 1 y 2*, Madrid, Fundación Universidad Empresa, 1993.
- VALLÉS, A.: *Modificación de la Conducta Problemática del Alumno*, Madrid, Marfil, 1988.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. y otro: *Programa de solución de conflictos interpersonales III (1.º y 2.º ciclo de secundaria)*, Madrid, Ed. EOS, 1997.
- VERDUGO, M.A. y otro: *Retraso mental: adaptación social y problemas de comportamiento*, Madrid, Pirámide, 1998.
- WATKINS, C. y WAGNER, P.: *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del Centro*, Barcelona, Paidós, 1987.
- WOLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclé de Brouwer, 1992.
- WORELL, J. y NELSON, C.: *Tratamiento de las dificultades educativas*, Humanes (Madrid), Anaya, 1982.

