

TIPICA

Boletín Electrónico de Salud Escolar

Volumen 3, Número 1, Enero – Junio de 2007

Prevención y Resolución de Conflictos en el Aula: el papel de la discriminación del profesor de su propio comportamiento

Inmaculada Gómez Becerra¹
Universidad de Almería (España)

Mapy Chávez-Brown
Wagner College (New York, USA)

Este artículo es una versión electrónica, localizada en la World Wide Web:

http://www.tipica.org/pdf/gomez_chavez_prevencion_y_resolucion_de_conflictos_en_el_aula.pdf

TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar es una publicación electrónica cuya meta es fomentar la producción teórica, metodológica y técnica en torno al tema de la salud escolar. Publicado en el 2007.

TIPICA
Boletín Electrónico de Salud Escolar



Descargado de: www.tipica.org

¹ igomez@ual.es

Prevención y Resolución de Conflictos en el Aula: el papel de la discriminación del profesor de su propio comportamiento

Este artículo plantea estrategias para el manejo de algunos conflictos cuyo control y prevención se centra en la labor educativa de los profesores, aunque se trate de conflictos protagonizados por los alumnos en el aula. En primer lugar, se presenta un análisis funcional-contextual de los conflictos en el aula expresados a través de los comportamientos perturbadores de los alumnos; en segundo lugar, se cita un conjunto de tácticas y estrategias que han mostrado su eficacia en el control y la modificación de este tipo de problemas; y, por último, se resume la evidencia empírica que ha mostrado que todos estos procedimientos son exitosos sólo cuando la labor educativa del profesor sigue ciertas precauciones, que finalmente se concretan en la discriminación que haga acerca de su propio comportamiento.

1. Análisis Funcional de los conflictos en el aula

Los conflictos que se citan como más frecuentes desde el lenguaje cotidiano y el contexto educativo son: alumnos hiperactivos que se mueven de un lado a otro, que no permanecen sentados ni en silencio, que no atienden, con un nivel de seguimiento de instrucciones bajo, que se niegan de manera reiterada a cumplir con sus responsabilidades o a responder a las demandas que les exige el profesor, que gritan e insultan a compañeros e incluso al profesor, o que pueden llegar a agredir a compañeros. Obviamente, estos comportamientos problemáticos dan como producto aulas conflictivas y que tienen elevado fracaso escolar.

Además, si estos comportamientos desadaptativos y perturbadores de la dinámica del aula se trasladan a los sistemas formales de clasificación clínica, esto es, DSM-IV-TR (APA, 2000²) y CIE10 (OMS, 1992³) se delimitarían como los trastornos por déficit atencional con hiperactividad (TDAH), los trastornos negativistas/desafiantes (TND) y, llegando a extremos de agresividad, los trastornos disociales (TD).

Siendo así, estos tres tipos de desórdenes psicológicos van apareciendo a nivel epidemiológico y clínico como los más frecuentes en la infancia y la

adolescencia (Caseras, Fullana y Torrubia, 2002⁴; Castro, 2002⁵; Gómez, Hernández, Martín, y Gutierrez, 2005⁶) y se tornan extremadamente desadaptativos en el contexto escolar.

Un análisis funcional de estos conflictos basado, no en lo formal ni en las topografías, sino en las contingencias que operan y en las condiciones que pueden estar controlándolos indicaría que se pueden haber originado y mantenerse por las siguientes opciones:

- Pueden ser estudiantes que no atienden al control estimular oportuno o a los estímulos relevantes a discriminar, que en el momento de enseñanza serían las instrucciones del profesor, sus explicaciones y preguntas, así como los libros y el resto de material didáctico.
- Esto a su vez puede deberse, por un lado, a que no se está enseñando a través de procedimientos de discriminación con el mínimo de errores que funcionen como prevención de respuestas incorrectas al planificar ayudas relevantes, naturales y poco intrusivas (en lo posible intra-estímulo), con el uso de las tácticas de igualación a la muestra cuando la unidad de aprendizaje lo permita y con procedimientos de desvanecimiento gradual de las ayudas.
- Por otro lado, puede que el comportamiento de esos estudiantes "conflictivos" no caiga bajo control estimular por no usar modelos en la instrucción que sean relevantes.
- Además, puede que desde el primer momento no se produzca el control estimular-contextual porque previamente esos estudiantes no posean los comportamientos prerrequisitos para ello, desde los más fundamentales como posición adecuada y atención (aquí constreñida sólo a contacto ocular con los estímulos relevantes a discriminar), hasta otros más relacionados con la habilidad a aprender. En suma, no existe una historia de aprendizaje que permita adherirse al nuevo control estimular-contextual que redunde en estar enseñando una operante equivocada.

² American Psychiatric Association –APA– (2000). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.

³ Organización Mundial de la Salud –OMS– (1992) Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. 10a. Revisión. Madrid: Meditor

⁴ Caseras, X., Fullana, M. A., y Torrubia, R. (2002). El trastorno social. En M. Servera. Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas, pp. 277-302. Madrid: Pirámide.

⁵ Castro, J. (2002). Disciplina y estilo educativo familiar. En M. Servera. Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas. Madrid: Pirámide.

⁶ Gómez, I., Hernández, M., Martín, M.J., y Gutierrez, C. (2005). Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres. Granada: Editorial CSV.

- Igualmente, puede que *no* se hayan condicionado como *reforzantes* los libros, el contenido académico ni el propio profesor.

- Puede que algunos de esos alumnos “conflictivos” atiendan al principio de la instrucción pero no mantengan dicha atención porque no se mantiene la función *reforzante de la contingencia social* ni la motivación de “aprender por aprender”, de conocer más o aplicar lo aprendido en la instrucción. A su vez, esa atención y nivel de ejecución en un principio adecuado puede cesar porque se presentan *actividades y estimulación que compiten* porque en la presencia de la nueva actividad, esta última funciona como refuerzo, y *no lo que venía haciendo*, o sea son *incompatibles* con la situación de aprendizaje.

- A veces, puede que nada de todo lo anterior haya acontecido y que la unidad de aprendizaje haya sido la correcta, el planteamiento estimular óptimo y una historia de aprendizaje que prepara adecuadamente al alumno para nuevos aprendizajes, pero simplemente estos últimos *no se han graduado en orden de menor a mayor dificultad* y/o *no se han llevado a cabo suficiente números de ensayos correctos ni de oportunidades para generalizar* el aprendizaje.

- Incluso, en buen número de ocasiones, algunos alumnos no han tenido ninguno de estos fallos en su proceso de enseñanza y mantienen un adecuado nivel de atención, de seguimiento de instrucciones y de rendimiento escolar pero ocasionalmente puede que hayan ocurrido algunos errores o algunas conductas problemáticas (gritos, excesivos movimientos, conductas agresivas....) que no han sido corregidas o penalizadas. También se podría dar el caso de que el profesor haya dejado de valorar o reforzar los nuevos éxitos del alumno. Esto técnicamente se entendería como *una falta de contingencias diferenciales y sistemáticas*.

- Finalmente, puede ser que el profesor sí aplique dichas contingencias diferenciales pero no ha ido *retirando gradualmente las consecuencias reforzantes* de los éxitos. Esto es, el profesor no ha hecho un uso adecuado de los programas de reforzamiento ni ha fomentado la habilidad de autocorrección y autorregulación por parte de los estudiantes.

- A todo lo anterior, hay que añadir aquellos casos en los que ciertamente el problema no es algo exclusivo del aula ni del contexto académico, sino que son pautas de funcionamiento disruptivo que surgieron y se mantienen en otros contextos, fundamentalmente en la familia. Esto supondría que la intervención de conflictos en el aula debería ir en paralelo y coordinada con una intervención de los problemas en la casa. Esos niños “conflictivos” tendrán que estar bajo un programa integral de tratamiento que incida adicionalmente en las pautas familiares para controlarlos. En cualquier caso, los profesores tendrán que llevar a cabo las mismas estrategias que si los conflictos fueran exclusivos del aula y producto de variables académicas.

Estrategias que se presentarán en el siguiente apartado

Algunas de las posibilidades indicadas que pueden originar y mantener los conflictos se podrían resumir en el siguiente cuadro, adaptado de Luciano, Gómez y García (1997⁷).

Cuadro 1. Condiciones que pueden mantener conflictos en el aula.

Los posibles factores etiológicos o de riesgo se podrían estructurar y condensar desde una perspectiva del análisis funcional en:

1. Inadecuado nivel de repertorios prerrequisitos, tanto básicos (p.e., atención y posición) como más relacionados con los conocimientos y las habilidades que se estén enseñando en cada momento.
2. Existencia de comportamientos incompatibles con la situación de aprendizaje (problemas de conductas en el aula, hiperactividad, déficits atencionales...).
3. Factores del proceso de aprendizaje, desde condiciones motivacionales inadecuadas, nivel no óptimo de contingencias diferenciales, escaso número de ensayos, o programación de estímulos no adecuada.

2. Tácticas y estrategias para el control y la modificación de comportamientos perturbadores en el aula.

A continuación, se presenta una serie de sugerencias en torno a los procedimientos educativos que pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y prevenir problemas de conducta o conflictos en el aula; luego se resumirán tácticas y pautas concretas de intervención para el manejo de esos conflictos y comportamientos perturbadores; por último, se presenta una reflexión respecto de los estilos educativos eficaces para una adecuada implantación de normas en clase y, por ende, un gobierno o control del aula más adecuado.

En el cuadro 2 se resumen de un lado una serie de estrategias o procedimientos útiles para manejar y prevenir tanto problemas escolares (dificultades para el aprendizaje, para adquirir ciertas discriminaciones y contenidos) como de conducta (por ejemplo, déficits atencionales con o sin hiperactividad, comportamientos perturbadores e incluso agresivos) a la vez que se fomentan en los alumnos habilidades adaptativas en el aula; y, de otro lado, se citan una serie de programas globales

⁷ Luciano, M.C., Gómez, I. y García, C.V. (1997). Problemas de lectoescritura. En: M.C. Luciano (Ed.) *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. (2ª Edición). Valencia: Promolibro, pp. 384-410.

implantados en centros escolares de diferentes países que han demostrado su efectividad usando parte de las estrategias citadas en el primer bloque del cuadro y dirigidos a la mejora de la didáctica global en el aula.

Cuadro 2. Estrategias para Adecuados Procedimientos y Programas Educativos.

Estrategias aplicadas en diferentes programas educativos con óptimos niveles de eficacia
1. en relación a los problemas académicos y de conducta :

(a) Uso de procedimientos de discriminación con el mínimo de errores y moldeamiento (esto es, ir reforzando aproximaciones sucesivas a los logros esperables) para establecer conocimientos y habilidades académicas. Se pueden incluir ayudas como: modelos, instrucciones, sugerencias y/o ayudas (extraestímulo o intraestímulo) dirigidas a los componentes relevantes a discriminar.

(b) Como una muestra ejemplar y una variante de la anterior, puede servir el procedimiento de Nelly y Greer (1994) y de Martínez y Greer (1997)⁸ que muestra la efectividad de la presentación de múltiples unidades de aprendizaje en niños con repertorio de oyentes no sólo para adquirir nuevos conocimientos y habilidades sino para reducir de manera radical las conductas agresivas y autolesivas.

(c) Uso de modelos de los iguales, esto es, hacer sensible al alumno conflictivo al comportamiento adecuado de otros niños que además está siendo reforzado con la aprobación del educador (vocal y gestual). Estos comportamientos modélicos se introducen a fin de que se conviertan en señal de nuevos comportamientos.

(d) Uso de *feedback* inmediato y demorado sobre lo ocurrido, esto es, describir al niño de manera positiva todo aquello que ha mejorado, todas esas actitudes y acciones que son constructivas, haciéndolo tanto contiguo al momento de su emisión como de manera global en otros momentos de clima distendido en la interacción con él.

(e) Generar situaciones, o seleccionar de las que ya se producen, que permitan oportunidades de reforzamiento por conductas apropiadas, esto es reforzamiento diferencial de comportamientos adaptativos y alternativos a las conductas inadecuadas o perturbadoras en el aula (algo que técnicamente se define como reforzamiento diferencial de alternativas –RDA-). Los educadores deben esforzarse para encontrar en esos alumnos conflictivos algunas actitudes y comportamientos positivos o al menos que no sean tan disruptivos (aunque tengan en un principio que bajar sus criterios de exigencia) para poder valorarlos y dar un

giro a sus interacciones con los alumnos hacia un camino positivo.

(f) Establecer condiciones que cambien los efectos motivacionales o disposicionales de una tarea, de una instrucción del profesor o de cualquier otro estímulo que sea necesario que se convierta en fuente de control de algún comportamiento objetivo de aprendizaje (por ejemplo, si un objeto deseado se encuentra fuera del alcance de un niño, el recibir ayuda de un adulto se puede convertir en una fuente de refuerzo, esto haría que el profesor se fuera convirtiendo en una señal para ayudar y a la que seguir).

(g) Principio de Premack o uso de conductas de alta probabilidad para potenciar otras de baja probabilidad; conocido coloquialmente como “Ley de la Abuela” o bajo el refrán de “primero obligación y luego devoción”.

(h) Consecuencias sociales públicas y, además, como producto permanente; por ejemplo, mediante la señalización de la ejecución adecuada de los niños (tanto individual como en grupo) en postres o paneles de clase que contengan registros de los mismos y sus consecuencias. Algo equiparable a los auto-registros y sistemas de economía de fichas, pero cuidando que estos últimos no caigan en lo simplista y en los chantajes materiales por parte de los niños.

(i) Aprovechar el llamado fenómeno de momento conductual, esto es, localizar la presencia de una disposición generada para seguir una instrucción de baja probabilidad después de haber seguido varias de alta probabilidad de seguimiento.

(j) Instaurar sistemas en los que se apliquen contingencias (mejor si son positivas, no de penalización) al grupo según el criterio de ejecución conseguido por un alumno.

(k) Si fuera preciso se añade la pérdida de privilegios por esas conductas disruptivas o conflictivas (técnicamente conocido como costo de respuesta).

(l) Uso del entrenamiento hacia la consecución de comportamientos autodirigidos para hacer algo y para saber que lo ha hecho. Por ejemplo, a través de la aplicación del procedimiento decir-hacer para favorecer el seguimiento de instrucciones y la autorregulación, aplicado tanto respecto a las actuaciones del grupo como a las de un alumno en particular.

(m) Tácticas para transferir el control de estímulos de conductas ya adecuadas a otras en proceso. Por ejemplo, uso de los llamados eventos de suerte o los “lucky events” de Ayllon como sistemas de ayuda y generalización, en los que el niño lleva al contexto nuevo alguna señal que formaba parte del contexto en el que se da el comportamiento positivo, de manera cotidiana podemos hacerlo equivalente a los amuletos o rituales que les funcionan para algunas personas.

(n) Uso de verbalizaciones para facilitar la generalización: reglas útiles en diferentes situaciones y reforzamiento social de los iguales y

⁸ Martínez, R. Y Greer, R.D. (1997). Reducing aberrant behaviors of autistic students through efficient instruction. A case of matching in the single alternative environment. Manuscrito no publicado, Tesis Doctoral en Columbia University, New York.

de uno mismo al haber aprendido a hacerlo.

(o) Estrategias centradas en el niño al darle una participación activa y frecuente disponiendo muchas oportunidades para comportarse bien, describirle este hecho positivo y hacer que el mismo se valore o estime:

- sus logros académicos,
- sus avances en el área de relaciones sociales o interpersonales con el resto de niños,
- discriminación de su propia conducta en cuanto a conocer su implicación tanto para conseguir mejoras en rendimiento académico como en la relación social.

Con ello se conforma y potencia un tipo de locus de control, de autoestima, de atribuciones que tendrían que ser adaptativas.

(p) A todo lo anterior, coordinar que el sistema motivacional de control de contingencias debe ser regulado entre los padres y el educador.

2. Estrategias dirigidas a una acción didáctica global.

Son programas dirigidos al desarrollo y emergencia de conocimientos y habilidades académicas:

- El método de Instrucción Directa (Becker y Carnine, 1981)⁹.
- El Sistema pedagógico CABAS (Selinske y Greer, 1991¹⁰; Greer, 2002¹¹).
- La Enseñanza Estructurada de Sloane, Buckholdt, Jenson y Crandall (1979)¹².
- El sistema de Guía de Stuart (1974)¹³.
- Programa "Hacia una organización positiva en el salón de clase" (Clarizio, 1980)¹⁴.
- Los sistemas de investigación-acción propuestos por Stronge, Tucker y Hindman (2004)¹⁵.

Respecto al primer bloque o apartado dentro del cuadro 2, hay que indicar que recoge un amplio abanico de técnicas de modificación de conducta en el marco escolar, buscando todas ellas fomentar o generar los aspectos positivos tanto académicos como de disciplina y de interacción social más que buscar la reducción de los aspectos negativos; de manera que podrían ser calificados bajo una filosofía de intervención funcional, natural y escasamente intrusiva. Además, cabe recordar que lo presentado no es más que un resumen de las posibles estrategias educativas que se pueden aplicar en el aula para la reducción de los conflictos o las conductas perturbadoras de los alumnos, pero a la base de ellas existen técnicas específicas y procesos de aprendizaje que no se describen en este artículo pero pueden ser consultadas en los siguientes libros sobre los tácticas básicas del análisis funcional del comportamiento: Greer (2002¹⁶), Malott, Malott, y Trojan (2003¹⁷), Martín y Pear (1999¹⁸), Michael (1993¹⁹), y Sulzer-Azaroff y Mayer (1983²⁰).

Respecto al segundo bloque del cuadro 2, cabe destacar que son programas ejemplares que han mostrado sobradamente su efectividad pero que todos ellos podrían ser señalados bajo los siguientes denominadores comunes: ser intervenciones sumamente integrales (no puntuales, sino recogiendo múltiples aspectos de la dinámica del aula), poner en juego métodos rigurosos y sistemáticos, tener el análisis funcional como pilar de cualquiera de sus estrategias y tomar como objetivos de intervención psico-educativa no sólo el comportamiento del alumno con problemas, sino el del docente y la interacción de ambos.

A continuación, se detallan en el cuadro 3 diferentes pautas dirigidas específicamente al manejo de comportamientos perturbadores, fundamentalmente las conductas agresivas.

Cuadro 3. Pautas Específicas para el Control de Comportamientos Perturbadores (agresivos).

1. Discutir con los adultos (padres y profesores) sus creencias y valoraciones respecto de las soluciones que dan a estos comportamientos disruptivos (¿qué suelen hacer?, ¿si algo les ha funcionado?, ¿si hay algunas condiciones particulares en las que se da o aumentan?..).

⁹ Becker, W.C. y Carnine, D.W. (1981). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. En S.W. Bijou y R. Ruiz (Eds), *Behavior Modification. Contributions to Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

¹⁰ Selinske, J.E., y Greer, R.D. (1991). A functional análisis of the comprehensive application of behavior análisis to schooling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 107-117.

¹¹ Greer, R.D. (2002). *Designing Teaching Strategies. An Applied Behavior Analysis Systems Approach*. San Diego, California: Elsevier Science.

¹² Sloane, H.N., Buckholdt, D.R., Jonson, W.R. y Crandall, J.A. (1979). *Structured Teaching. A design for classroom management and instruction*. Champaign, ILL: Research Press Co.

¹³ Stuart, R.B. (1974). Técnicas de Modificación de Conducta para el Técnico en Educación. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (Ed.). *Control de la Conducta Humana*. Modificación de conducta en educación, vol.3, pp. 40-68. México: Trillas.

¹⁴ Clarizio, H.E. (1980). *Toward Positive Classroom Discipline*. (3ª ed.). New York: John Wiley & Sons.

¹⁵ Stronge, J.H., Tucker, P.D., y Hindman, J.L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teacher*. San Diego: Association for Supervision and Curriculum

¹⁶ Greer, D. (2002). *Designing Teaching Strategies. An applied behaviour analysis systems approach*. New York: Academic Press

¹⁷ Malott, R.W., Malott, M., y Trojan, E.A. (2003). *Principios elementales del comportamiento*. México: Pearson Educación.

¹⁸ Martín, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de Conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice Hall (Trad. 5ª Ed.)

¹⁹ Michael, J. (1993). *Concepts and principles of behavior analysis*. Kalamazoo, MI: SABA.

²⁰ Sulzer-Azaroff, B., y Mayer, G.R. (1983). *Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.

2. Principio fundamental: Eliminar o reducir un comportamiento es generar o potenciar otro.	<p>out: separar al niño del ambiente reforzante), y sobrecorrección con práctica positiva.</p> <p>h. Si fuera preciso llegar a estos procedimientos de corrección drástica procurar que por cada una de estas contingencias de pseudo-castigo se propicien al cabo del día al menos cuatro oportunidades de reforzamiento positivo (o sea, una proporción motivacional y emocional de 1 a 4).</p> <p>i. Estos dos últimos puntos son las últimas actuaciones, llegar a ellas con mucha frecuencia supone la necesidad de revisar la manera de proceder de los educadores, porque se deben estar escapando oportunidades para aplicar las 5 pautas iniciales.</p>
3. Condiciones indispensables: implicar a todas las personas relacionadas con el mantenimiento de dichas disruptivas (padres, educadores...) y actuar conjuntamente. Pautas generalizadas en diferentes contextos para "activar" las posibles clases de respuestas deficitarias a la par que se reduce la fuerza de las respuestas disruptivas.	
4. Analizar las funciones que pueden estar cumpliendo los comportamientos perturbadores: funciones de valoración positiva (reforzamiento social positivo o sensorial) o funciones de escape o evitación de lo que les desagrada (reforzamiento negativo): evitar tareas para las que no tienen nivel, evitar la ignorancia de los demás,...	
5. Analizar condiciones que probabilizan comportamientos perturbadores: estados biológicos, motivacionales, situaciones de demanda, de cansancio, etcétera.	
6. Según lo que surja en (5) cambiar esas condiciones, por ejemplo: horarios, descansos, formas de instruir, niveles de privación.... Finalidad: que las instrucciones o condiciones de demanda tengan funciones menos aversivas y así se reduzca el nivel de disruptivas.	
7. Una vez que ya se están iniciando estos comportamientos perturbadores las actuaciones más inminentes serían:	
<ul style="list-style-type: none"> a. Desviar el comportamiento perturbador en los primeros eslabones asociados al desenlace de conductas disruptivas. b. Reconducir en las primeras señales. c. Ignorar el comportamiento disruptivo, si es que se mantenía por atención social, a la par que se hacen cualquiera de las otras pautas. d. Si se produce la conducta disruptiva en toda su extensión que puede entrañar peligro (para el mismo o para los otros), se interrumpe con firmeza pero tranquilidad (bloqueando y esperando un tiempo hasta que se reduzca la fuerza) y se reconduce en otra dirección. e. Siempre sin reaccionar de manera emocional para el niño. No perder la calma, cuidar los tonos y las expresiones. f. Si el comportamiento disruptivo ha generado un daño a lo ajeno, este daño deberá ser corregido por el niño lo antes posible, no como un castigo sino como una responsabilidad ante lo hecho. g. Si el fomento y la valoración positiva de los comportamientos adaptativos y las prevenciones no son completamente eficaces y suficientes, habría que combinar el reforzamiento diferencial de los comportamientos adaptativos y alternativos (RDA) con procedimientos de corrección como costo de respuesta (p.e., pérdida de privilegios), tiempo fuera (time 	

Finalmente, el cuadro 4 recoge una serie de reflexiones en torno a los estilos educativos que serían más adecuados para evitar problemas de conducta en el aula y mejorar las habilidades académicas en los alumnos.

En concreto, se indica que el estilo educativo y disciplinario de los profesores en el aula debiera ser relativamente rígido (sin aplicar castigo positivo) y, sobre todo, sistemático. Dado que si los docentes mantienen un estilo educativo excesivamente flexible pueden no ser sistemáticos a la hora de implantar ciertas normas en el aula; así como puede que éstas no sean coherentes. Por el contrario, estilos muy rígidos reducen la posibilidad de los alumnos de asumir responsabilidades, genera dependencias y no da oportunidades para fomentar acciones positivas; así como pueden estar más cercanos a un uso inadecuado de las tácticas de castigo positivo (esto es, la aplicación de estimulación aversiva).

A su vez, en dicho cuadro se presenta una llamada de atención a los docentes a la hora de cuidar sus propios valores, seguimiento de normas, y especificación de sus reacciones en tanto que son modelos para sus alumnos no sólo respecto de los contenidos académicos que impartan sino respecto de sus valores, ideas y actitudes. De manera equivalente se indica que las instrucciones no deben ser siempre formuladas en negativo sino combinarlas con normas en positivo (esto es, describir lo que se debe hacer, no sólo lo que no se debe hacer, dar feedback o valorar lo adecuado de la dinámica del aula más que lo inadecuado, etcétera). Además, no se deben repetir las instrucciones de manera excesiva. De hecho, no por indicar más veces una norma va a tener mayor capacidad para ser seguida, más idóneo sería valorar la comprensión de dichas instrucciones y la función que pueda cumplir para cada alumno; llegando incluso a implicar a los estudiantes en la conformación de dichas normas de manera que las

hagan suyas y se llegue a fomentar una autorregulación a través de procedimientos de correspondencia decir-hacer²¹. A su vez, el optar por normas directas o indirectas será algo muy arbitrario, sujeto especialmente al tipo de comportamientos que se pretendan regular con dichas instrucciones y a la historia de seguimiento instruccional de cada alumno. De igual manera, las correcciones dadas en cada caso deben ser sistemáticas y marcadas por una filosofía natural-funcional de intervención.

Cuadro 4. Sugerencias Respecto de Estilos Educativos.

<p>Ambigüedad con rigidez vs. Flexibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si muy flexible ... No sistemáticos en normas, no coherencia. ✓ Si muy rígidos ... Escasas oportunidades de responsabilidad, de dependencias, de motivaciones positivas. ✓ Rigidez relativa, sin uso de castigo, y sistemáticos.
<p>Tipo de modelos: positivos, coherentes, responsables y no agresivos (dialogantes).</p>
<p>Tipo de instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Positivas vs. Negativas. ✓ Directas vs. Indirectas ✓ No repetitivas ✓ Participación de los estudiantes en su formulación (autoinstrucciones) ✓ Autorregulación: Procedimientos "correspondencia decir-hacer".
<p>Tipo de logros y su aprovechamiento.</p>
<p>Tipo de correcciones: no castigo positivo, a lo sumo pérdida de privilegios, extinción, sobrecorrección, aislamiento o retirada de actividades y situaciones motivantes, etc.</p>
<p><i>En suma, MANEJO DE CONTINGENCIAS</i></p>

²¹ Los procedimientos de correspondencia decir-hacer tienen como objetivo de aprendizaje que el niño llegue a establecer sus propios compromisos (decir) y los cumpla (hacer). Siendo así, en estos procedimientos el primer paso es que el niño llegue a formular la promesa o el compromiso de que va a hacer algo, en este punto estos decires pueden ser automáticos o espontáneos por parte del niño o llegar a conseguir que los formule inducidos por diferentes ayudas (por ejemplo, modelo de un adulto u otro niño, semi-moldeamiento verbal vía preguntas y ejemplos que le lleven a describir lo que debe hacer y es correcto o beneficioso). El segundo paso es observar que cumpla el compromiso, esto es, "que haga lo que ha dicho que iba a hacer", seguidamente, se valora en el niño no respecto a lo que ha hecho (el hacer no es el objetivo principal de refuerzo) sino que se refuerza socialmente (con feedback descriptivo) porque "el niño ha hecho lo que dijo que iba a hacer", o sea, se fomenta el cumplimiento de sus compromisos no tanto el haberlo hecho. El efecto final será que el niño aprende y le valoramos especialmente su habilidad para autorregularse, para establecer compromisos y a ser responsable y consecuente con los mismos.

DIFERENCIALES, SISTEMÁTICAS Y BIEN BALANCEADAS.

En resumen, como premisas fundamentales o "normas de oro" se podrían extraer:

- la necesidad de manejar en el aula las contingencias de manera diferencial, sistemática y justamente balanceadas;
- la habilidad para establecer un control estimular-contextual oportuno (usando procedimientos de discriminación con el mínimo de error) y adecuados establishing operations (EO), que pese a no usarse su traducción literal se describen como comportamientos (operantes) que establecen condiciones que cambian los efectos motivacionales o disposicionales de un estímulo (por ejemplo, si un objeto deseado se encuentra fuera del alcance de un niño, el recibir ayuda de un adulto puede ahora funcionar como refuerzo);
- un análisis y entrenamiento de los comportamientos prerequisites oportunos para cada nueva unidad de aprendizaje;
- tomar siempre en consideración la historia de aprendizaje exitosa de cada estudiante; y,
- basar la intervención en el fomento de todos sus comportamientos positivos y adaptativos, no en intervenciones centradas principalmente en la reducción y corrección de los comportamientos perturbadores.

En cualquier caso, se entiende que todas las recomendaciones indicadas han de ser tomadas en el marco de las motivaciones, las trayectorias y las posibilidades que cada profesor tenga, así como siempre han de ser aplicadas de una manera gradual y con la ayuda oportuna de expertos en estas estrategias (por ejemplo, psicólogos) para que no suponga una intervención costosa e intrusiva. Todo ello nos hace regresar a la habilidad, reflexión y auto-conocimiento que ponga el profesorado en la propia situación o quehacer docente.

3. Procedimientos para la mejora de la labor educativa y así prevenir los conflictos en el aula.

En la presente sección se abordará el hecho de que, pese a existir y estar validadas la mayoría de estrategias, técnicas y procedimientos citados en el apartado anterior, los educadores no siempre los aplican para prevenir y manejar los conflictos en el aula. Esta problemática se aborda a través de tres apartados: primero, se analizan las condiciones que pueden hacer que los educadores no pongan en práctica esas pautas y técnicas; segundo, se revisan diferentes programas de formación de profesionales para el manejo de conflictos en el aula; y, por último, se propone de un programa para formar a educadores en ese área.

3.1. Circunstancias que conducen a los profesionales a mostrar un quehacer mejorable

Entre las razones que podrían explicar que un conocimiento o los procedimientos que la literatura especializada muestra que son los más efectivos no sean utilizados cabrían:

- 1) La primera razón podría ser que los educadores desconozcan tales procedimientos; esto es, que no posean los conocimientos necesarios (los programas y las técnicas citados en el apartado anterior) para controlar los conflictos en el aula.
- 2) En segundo lugar, puede ser que tengan conocimiento de los procedimientos útiles en su campo de actuación pero no tengan las habilidades necesarias para su aplicación, bien por falta de prácticas o por no haber sido moldeado en situaciones reales, sino simuladas.
- 3) En tercer lugar, puede ser que los profesionales creen estar utilizando las estrategias efectivas pero no sea así. De hecho, es conocido la cantidad de errores que se aprenden cuando una persona pretende "especializarse" en algún ámbito, los frecuentes "vicios" que se adquieren y los extendidos "actos de fe" que cualquier profesional puede cometer al creer sin más apoyo empírico en la efectividad de una estrategia y aplicarla.
- 4) Finalmente, puede ser que los profesionales conozcan adecuadamente las técnicas, tengan habilidades, y utilicen los procedimientos adecuados para dar solución a los problemas; pero no lleven a cabo esta práctica de forma sistemática y no discriminen esa falta de sistematicidad.

En este punto, y a tenor de aquellos casos ubicados en las dos últimas circunstancias, se considera de interés apuntar las condiciones para establecer la correspondencia entre la información o el conocimiento del propio educador respecto a lo que supone un quehacer adecuado y lo que verdaderamente hace; esto es, cuando el profesional "cree hacerlo bien" pero no lo hace o al menos no lo hace de manera sistemática. En estos casos tiene cabida el análisis relativo a las condiciones que favorecen la discriminación entre lo que se dice (o la persona se dice debe hacer), lo que realmente se hace, y lo que la persona dice que ha hecho (Luciano, 1992²², 1993²³, 2000²⁴). Aunque en este artículo no se abundará en las diferentes formas (validadas experimentalmente) de conseguir tal correspondencia, se considera de interés señalar

²² Luciano, M. C. (1992). Algunos significados aplicados de los tópicos de investigación básica conocidos como relaciones de equivalencia, decir y hacer y sensibilidad e insensibilidad a las contingencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 805-859.

²³ Luciano, M. C. (1993). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicothema*, 5, 351-374.

²⁴ Luciano, M. C. (2000). Applications of research on rule-governed behavior. En J.C. Leslie y D. Blackman (Eds.), *Experimental and applied analysis of human behavior*, pp. 181-204. Reno, NY: Context Press.

un estudio -básico y aplicado- de Gómez y Luciano (1999²⁵) en el que se muestra un análisis sucesivo de elementos que aúnan la información sobre el entrenamiento de profesionales y la literatura de discriminación de la propia conducta en el marco de la (in)sensibilidad a unas contingencias u otras. Los elementos aplicados en dicho estudio se introducen en un rango de mínima a máxima intrusividad a fin de establecer el punto en el que un educador pueda llegar a discriminar su ejecución como diferente a lo que cree que es correcto, y especialmente el punto en el que se incrementan sus comportamientos apropiados para reducir -en este caso- ciertos comportamientos perturbadores en su aula. En concreto, se aplicaron los siguientes elementos:

- El uso de normas claras por parte del educador.
- La aplicación de contingencias diferenciales a los comportamientos de los niños a través de la discriminación, por parte del educador, de su propia conducta a través del *feedback* que se proporcionaba el propio educador al revisar diariamente los registros de su quehacer docente, con la ayuda inicial de un supervisor para que discriminase aquellas estrategias adecuadas y aquellas inadecuadas de su relación con los alumnos y, como último recurso, con la posibilidad de analizar su labor diaria en grabaciones de video.
- La sistematicidad en la aplicación de contingencias diferenciales a través de un sistema de ayuda directa al educador en clase (mediante un sistema de prevención de respuesta o de reacciones del educador ante comportamientos de sus alumnos, sistema facilitado *in situ* por el supervisor).

Resultando más efectivos los dos últimos elementos, datos que al finalizar este artículo se podrá apreciar son coherentes con los estudios y el análisis realizados desde diferentes ámbitos que indican las estrategias para una formación de profesionales más efectiva y eficiente.

Ante este estado de cosas, seguidamente se indica ¿qué hacer?, ¿cómo se ha de entrenar, asesorar o ayudar a los profesionales que lo requieren?, presentando para ello una revisión amplia de la literatura al respecto y aventurándose en un análisis conceptual y pragmático.

3.2. Revisión de programas de formación de profesionales para el manejo de conflictos en el aula

En primer lugar, cabe destacar la *importancia concedida a la evaluación del proceso educativo* (por ejemplo, Cox y Evan, 1990²⁶); De la

²⁵ Gómez, I. y Luciano, M.C. (1999). La Correspondencia entre saber y hacer en el caso del educador. *Psicothema*, Vol.11, 3, 617-629.

²⁶ Cox, K.R. y Ewan, C.E. (1990). *La docencia en medicina*. Barcelona: Doyma.

Fuente y Justicia, 2000²⁷; González, Jornet, Suárez y Pérez, 1999²⁸; Leinhardt, 1992²⁹; Lera, 1996³⁰; Nieto Gil, 1994³¹; Palacios y Lera, 1995³²; Ramos y Rodríguez, 2000³³), especialmente a la observación y análisis de la labor del docente por parte de otros y a la autoevaluación.

Respecto de esta estrategia, cabe citar en primer lugar un trabajo clásico como el de Holly (1989³⁴), que ya dirigía las finalidades de la evaluación del profesorado a "...promover la reflexión sobre la práctica, cuestionar los supuestos implícitos de ésta, provocar la salida del individualismo profesional, promover una cultura profesional, extraer consecuencias de la experiencia a través de mecanismos de investigación-acción, apreciar las relaciones entre los fenómenos escolares y el contexto externo, proporcionarles un sentido histórico y una dirección a sus acciones" (p. 113).

En este sentido, se pueden encontrar *diferentes procedimientos o estrategias para que el profesor se pueda autoevaluar*.

1) De una forma reflexiva y teórica, el profesor puede comparar su propia acción docente (de la que es consciente y teniendo, o no, una base empírica de la misma) con las características que a nivel teórico conoce son propias de un profesor eficaz; por ejemplo, mediante listado de cualidades del "profesor ideal". Igualmente, puede analizar su propia práctica y labor docente tomando como referencia los documentos curriculares -proyecto curricular y programación del aula- elaborados por el mismo o por otro profesorado de su centro educativo (Ramos y Rodríguez, 2000, Op Cit.).

2) Además, el profesor puede autoaplicarse ciertos cuestionarios que valoran su forma de entender la educación, su dinámica de clase, sus prioridades educativas, su relación con los alumnos y sus logros en el aula (Nieto Gil, 1994, Op Cit.).

3) De manera más exhaustiva, Nieto Gil (1994, Op Cit.) sugiere el análisis de la propia conducta del docente mientras enseña a través de sistemas como una guía de observación tanto del quehacer del profesor como del alumno y tanto respecto de las prácticas docentes adecuadas como inadecuadas, la implicación de compañeros y en lo posible especialistas en la materia para comparar el análisis de la actividad docente, y/o -si resulta difícil la observación *in situ*- acudir a grabaciones en video. De igual manera, en los trabajos actuales dedicados a mejorar la práctica profesional se sigue considerando como el principal componente la evaluación de la interacción educativa, ya que esta llevará al educador a una adecuada toma de decisiones y acciones (Hannay, Telford y Seller, 2003³⁵; Simons, 2004³⁶).

Finalmente, en plena sintonía con los dos últimos procedimientos para evaluar la práctica educativa, cabe destacar el modelo de investigación-acción indicado por Lera (2000³⁷) y validado por esta autora y sus colaboradores en diferentes estudios. De este modelo destacamos en primer término, la manera tan atrayente y motivante para implicar al profesorado en la evaluación de aspectos estructurales (por ejemplo, organización del aula) y procesuales (práctica educativa y estilo de interacciones con los alumnos) de su quehacer docente en tanto que lo hace a través de un juego de teatro, esto es conceden a los profesores un nuevo rol como directores de una compañía de teatro que han de conseguir una mejor puesta en escena de una obra concreta. Así mismo, resulta relevante la dinámica de su estudio al realzar en los profesores aspectos como: la necesidad de que la evaluación sea un proceso continuo, la utilidad de instrumentos de evaluación que supongan criterios claros y objetivos que permitan indicar qué cambiar y cómo, y la necesidad de incluir en la evaluación todos los aspectos implicados en la práctica educativa.

Los principios, la metodología global (aunque no estrategias específicas ni evidencia empírica) y, sobre todo, la epistemología del modelo de investigación-acción en la escuela se recoge en

²⁷ De la Fuente, J., y Justicia, F. (2000). *Escala para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (EEPEA)*. IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia, Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, Vol. II, pp. 876-879, abril-2000.

²⁸ González, J., Jornet, J.M., Suárez, J.M., y Pérez, A. (1999). Análisis tipológico de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesor universitario. *Bordón*, 51 (1), 95-113.

²⁹ Leinhardt, G. (1992). What research on learning. Tells us about teaching. *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25.

³⁰ Lera, M.J. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, XI (2), 139-151.

³¹ Nieto Gil, J.M. (1994). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.

³² Palacios, J., y Lera, M.J. (1995). *OAP: Observación de Actividades Preescolares* (Documento interno): Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.

³³ Ramos, J.L., y Rodríguez, L.M. (2000). *Autoevaluación del profesorado: un reto para su desarrollo profesional y para la mejora de la calidad educativa en el siglo XXI*. IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia, Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, Vol. II, pp. 856-860, abril-2000.

³⁴ Holly, M.L. (1989). Perspectives on teacher appraisal and professional development. En H. Simons y J. Elliott (Eds.), *Rethinking appraisal and assessment*, pp. 113. Milton Keynes: Open University Press.

³⁵ Hannay, L.M., Telford, C., y Seller, W. (2003). Making the conceptual shift: teacher performance appraisal as professional growth. *Educational Action Research*, 11 (1), 121-130.

³⁶ Simons, H. (2004). Utilizing Evaluation Evidence to Enhance Professional Practice. *Evaluation*. SAGE Publications, 10 (4), 410-429.

³⁷ Lera, M.J. (2000). *Evaluar para mejorar*. IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia, Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz, Vol. II, pp. 914-917, abril-2000.

el trabajo conceptual de Bridges (2003)³⁸, del que especialmente destacamos para nuestros fines la importancia que concede a la reflexión y el autoconocimiento del profesor, como un filósofo en la clase.

A la luz de todo lo indicado hasta este punto, cabría valorar que aunque las propuestas para mejorar el quehacer docente sean variadas y efectivas puede que necesiten de una validación más rigurosa y con base experimental, que puedan dar más garantías de que tales programas si bien son complejos o costosos en su aplicación resultan útiles. Justamente, desde la revisión de *estudios realizados bajo el prisma de una aproximación funcional* se puede concluir que a fin de mejorar el quehacer de los profesionales, se han llevado a cabo diferentes estrategias:

- 1) Se imparten cursos en los que se instruye qué hacer. Aunque es sumamente conocido el uso exclusivo de este método de formación podemos tomar como referencia en su valoración un trabajo clásico como el de Hersen y Bellack (1978³⁹), quienes consideran útiles estrategias exclusivamente informativas (a través de lecturas, discursos, discusión sobre material de lecturas, etc.) en tanto que conceden por primera vez o amplían los conocimientos de los profesionales. No obstante, reconocen que estos métodos no fomentan una adquisición ni evaluación de las habilidades necesarias para la puesta en práctica de dichos conocimientos. De hecho, en el área de entrenamiento de profesores para manejar adecuadamente comportamientos inapropiados en clase es clásica e inicialmente efectiva la aplicación de cursos con instrucciones formales sobre los métodos de manejo en clase (Hall, Cristler, Cranston y Tucker, 1970⁴⁰), pero no suficiente para una aplicación sistemática y continuada de los mismos.
- 2) Igualmente, es común el uso de instrucciones junto a demostraciones o modelos para generar cambios en el quehacer de los profesores, pero no siempre ha sido suficiente esta combinación de los dos elementos (Hall y cols., 1968; citado en Cossairt, Hall y Hopkins, 1973⁴¹).
- 3) Otros procedimientos han añadido a las instrucciones ciertos sistemas de *feedback* (retroalimentación) tanto durante como después

de clase. En este sentido, O'Leary, Becker, Evans y Sudargas (1969⁴²) facilitaban *feedback* de su ejecución a los profesores así como alababan sus comportamientos adecuados, especificando aquellas estrategias que habían aplicado en clase y se ajustaban a las instrucciones previamente dadas. De manera similar, Stuart (1974⁴³) llevó a cabo un programa de formación de educadores a través del uso de apoyos de profesionales ajenos a la dinámica de clase; en concreto, estas ayudas externas se daban durante clase en forma de *feedback* sobre lo inapropiado del quehacer del educador; así como un procedimiento de automoldeamiento -según denomina el autor- en el que al educador se le solicita tras la clase que identifique los problemas que le han surgido en dicha clase identificando mediante registros observacionales los comportamientos apropiados e inaceptables de sus alumnos y sus reacciones ante tales conductas.

- 4) Por último, diferentes fuentes (por ejemplo, Luciano, 1995⁴⁴; Sulzer-Azaroff y Reese, 1982⁴⁵; Sulzer-Azaroff y Mayer 1983⁴⁶, 1991⁴⁷) desde el Análisis de Conducta han declarado como más efectivo la combinación de los elementos anteriores. A continuación, se presenta una selección de aquellos programas validados en rigurosos estudios que combinan esos elementos, destacando de nuevo en esta línea el estudio de Gómez y Luciano (1999, Op Cit.), antes descrito, que combina aquellos procedimientos más efectivos de los que ahora se describen aplicándolos con los matices metodológicos que concede el análisis de la discriminación del propio comportamiento y el papel de las variables que fomentan un tipo u otro de sensibilidad a las contingencias por parte del educador.

En este bloque, cabe destacar primero el estudio de Cossairt, Hall, y Hopkins (1973, Op Cit.). Se trata de un programa de formación dirigido a tres profesores de educación elemental (tercer y cuarto grado del sistema educativo vigente por esas fechas

³⁸ Bridges, D. (2003). A philosopher in the classroom. *Educational Action Research*, 11 (2), 181-195.

³⁹ Hersen, M. y Bellack, A.S. (1978). Staff training and consultation. En: M. Hersen y A.S. Bellack (Eds.). *Behavior Therapy in a Psychiatric Setting*, pp. 58-87. Baltimore: William and Wilkins.

⁴⁰ Hall, R.V., Cristler, C., Cranston, S. y Tucker, B. (1970). Teachers and parents as researchers using multiple baseline designs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 247-255.

⁴¹ Cossairt, A., Hall, R.V., y Hopkins, B.L. (1973). The effects of experimenter's instructions, feedback, and praise on teacher praise and student attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 89-100.

⁴² O'Leary, K.D., Becker, W.C., Evans, M.B., y Sudargas, R.A. (1969). A token reinforcement program in a public school: a replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 3-14.

⁴³ Stuart, R.B. (1974). Técnicas de Modificación de Conducta para el Técnico en Educación. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J.Mabry (Ed.). *Control de la Conducta Humana*. Modificación de conducta en educación, vol.3, pp. 40-68. México: Trillas.

⁴⁴ Luciano, M.C.(1995). Análisis del comportamiento en el contexto educativo. Aportación desde la Modificación de Conducta. En M.C. Luciano (Ed.) *Aportaciones Funcionales en Educación*, pp.9-80. Granada: Nèmesis.

⁴⁵ Sulzer-Azaroff, B. y Reese, E.P. (1982). *Applying behavior analysis: A manual for developing professional competente*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

⁴⁶ Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1983). *Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.

⁴⁷ Sulzer-Azaroff, B., y Mayer, G.R. (1991). *Behavior Analysis for Lasting Change*. London: Holt, Rinehart & Winston.

en Kansas, USA) para mejorar el control de comportamientos inapropiados y/o conflictos de sus alumnos (en concreto, déficits atencionales severos y bajo seguimiento instruccional) y se aplicaron los siguientes elementos: (1) se instruía a los profesores (oralmente y por escrito) acerca de la atención que debían prestar a sus alumnos - enfatizando la aprobación que debían expresar de manera sistemática a los comportamientos de atención de los niños-; (2) tras cada clase un supervisor -que había estado observando durante la misma- daba *feedback* a los profesores respecto del número de intervalos de observación en los que los alumnos les habían atendido y habían seguido sus instrucciones y el número de intervalos en los que se mostraban alabanzas de los profesores sobre estos comportamientos adecuados; así como (3) el supervisor al proporcionar el *feedback* reforzaba socialmente las reacciones correctas de los profesores.

De manera similar, Parsonson, Baer y Baer (1974⁴⁸) mostraron la efectividad en la formación de educadores de niveles de preescolar en los siguientes métodos: uso de señales e instrucciones claras respecto de las estrategias efectivas tanto para enseñar nuevos objetivos como en el manejo de comportamientos inadecuados de los alumnos; uso de modelos adecuados aplicando o demostrando dichas estrategias; y ensayos u oportunidades a los educadores para realizar los comportamientos docentes adecuados con su posterior *feedback* por parte de supervisores, enfatizando la valoración de aquel quehacer educativo adecuado que hubieran mostrado en clase.

Igualmente, respecto de la formación de docentes, Sulzer-Azaroff y Reese (1982, Op Cit.) mostraron la efectividad de la labor de un supervisor experto que combinaba las estrategias antes indicadas, sólo que presentándolas de manera gradual. Así las ilustra en un primer momento a través de casos hipotéticos que recogían el quehacer correcto de educadores, luego los docentes podían poner a prueba y discutir dichas estrategias en la resolución de problemas reales del aula pero bajo condiciones simuladas y, finalmente, las mostraban en su práctica real.

En un proyecto educativo ejemplar, vigente y en progreso como es el sistema CABAS (Selinske, Greer y Lodhi, 1991⁴⁹) también se combinan los métodos antes citados a través de supervisores que ayudan a los profesores. En concreto, se modela y

se moldea la ejecución efectiva de los educadores y se usan como sistema de *feedback* las gráficas de la ejecución de comportamientos adecuados e inadecuados de los alumnos en relación con las reacciones de los profesores ante los mismos; y, por último, cabe destacar el cuidadoso desvanecimiento que se hace de la labor o ayuda de los supervisores, en tanto que no es un elemento tenido en cuenta en los estudios previos.

Siguiendo este bloque que ilustra la combinación de diferentes estrategias para formar a profesionales, pero en este caso no dirigido a docentes sino a cuidadores de un servicio de staff para ancianos se destaca el estudio de DeRoss y Pinkston (1997⁵⁰); y el estudio de Vives y Luciano (1996⁵¹) en el que se pretendía facilitar la discriminación auditiva de un terapeuta.

Finalmente, el trabajo de Stronge, Tucker y Hindmand (2004)⁵² recoge diferentes investigaciones sobre cómo mejorar la efectividad de los profesores y que en su conjunto dan especial importancia a los conocimientos prerrequisitos de los profesores, la necesidad de reflexionar y programar estrategias para el control y la organización del aula, y dan prioridad a la evaluación del quehacer educativo.

3.3. Propuesta de elementos a incluir en un adecuado programa de formación de profesionales en el manejo de conflictos en el aula

Un análisis e intento de fusión de la efectividad mostrada por los diferentes programas de formación de profesionales revisados lleva a concluir, como los elementos que debería guiar cualquier formación de profesionales, los siguientes:

- Instruir, esto es, indicarles las pautas que han de seguir. Este nivel de información puede ser dispensado a través de lecturas, conferencias, cursos, seminarios, y/o clases.
- Modelos, esto es exponer a los “expertos” a la observación de modelos correctos de actuación. Modelos que pueden administrarse de manera directa o a través de videos y que pueden ser recibidos de manera más o menos incidental.
- Que los profesionales hagan (actúen o muestren su quehacer) y las personas que pretenden entrenarlos (supervisores) les corrijan en una u otra dirección. En definitiva, aplicar *feedback* y contingencias diferenciales (fomentando el “buen” hacer y extinguendo o

⁴⁸ Parsonson, B.S., Baer, A.M. y Baer, D.M. (1974). The application of generalized correct social contingencies: An evaluation of a training program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 427-437.

⁴⁹ Selinske, J.E.; Greer, R.D.; y Lodhi, S. (1991). A functional analysis to schooling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 107-117.

⁵⁰ DeRoss, Y.S., y Pinkston, E.M. (1997). Training Adult-Day-Care Staff. En: D.M. Baer y E.M. Pinkston (Eds.) *Environment and Behaviour*, pp. 249-257. Oxford: Westview Press.

⁵¹ Vives, M.C. y Luciano, M.C. (1996). Mejorando la implementación de un procedimiento conductual para la corrección de topografías vocales. *Psicothema*, 8, 563-572.

⁵² Stronge, J.H., Tucker, P.D., y Hindman, J.L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teacher*. San Diego: Association for Supervision and Curriculum

aminorando el hacer inadecuado, presentando en este último caso la manera alternativa y adecuada de actuar).

A su vez, diferentes estudios revisados han mostrado que este último nivel de actuación se convierte en más efectivo y autónomo si se enseña al “experto” no sólo a hacerlo correctamente por el control social que se está imponiendo, sino darle las habilidades para que discrimine su comportamiento inadecuado o mejorable y se autocorrija (en la línea, de la efectividad que ha mostrado la autoevaluación del profesor, desde ámbitos muy diferentes).

A la luz de todo lo anterior y a modo de ejemplo o diseño hipotético, un programa de formación de profesionales debería contener los siguientes elementos:

- Una primera evaluación de los conocimientos acerca de las estrategias de actuación más efectivas en su ámbito de aplicación; en caso de no disponer de tales conocimientos se requerirá una formación integral teórica e ilustrada en casos prácticos (por ejemplo, vía estudios de caso, *role-playing*, vídeos) de los procedimientos más adecuados. En definitiva, se trataría de instruir a los “expertos” sobre lo que hacer y cómo hacerlo.

- Un segundo elemento, sería la observación por parte del experto de la labor o actuación de las personas encomendadas a formarle. Esta exposición a modelos adecuados puede estar apoyada con descripción simultánea, o no, de la actuación del modelo y una posterior evaluación de los conocimientos que el profesional haya podido adquirir al observar al modelo.

- En tercer lugar, se aplicaría un sistema de *feedback* continuo, basado principalmente en la puesta en práctica por parte de los expertos de sus habilidades y una corrección por parte de las personas encomendadas para formarles (técnicos). Este sistema de formación podría incluir: una observación sistemática y no participativa junto a un análisis por parte de los técnicos de la labor realizada por el experto; a la par o seguidamente se podrían filmar en vídeo secuencias de su labor; tras estas dos muestras se expondría al profesional a sus actuaciones filmadas para que realizara un análisis crítico en el que señale los aspectos fuertes (beneficiosos, efectivos y productivos) y los débiles (aquellos que debe mejorar). Finalmente, los técnicos guiaran el análisis realizado por el experto en base a las filmaciones de su quehacer, de manera que ratificaran, o no, los aspectos analizados y podrán añadir otras sugerencias y necesidades de mejora. A este *feedback* de las habilidades concretas del experto se pueden añadir otros aspectos como el control de asistencias y puntualidad, y el nivel de participación en cursos de formación, solicitud de ser tutorizado, etcétera.

Finalmente, esta labor de retroalimentación continua debe estar apoyada en un sistema de incentivos de

manera que tanto los incipientes logros como las posteriores mejoras puedan ser fomentados a través de diferentes beneficios, por ejemplo: recibir certificados por su formación, percibir complementos salariales, aumento de su prestigio profesional (por ejemplo, formar ellos mismos a otras personas, impartir cursos o conferencias a diferentes miembros de su comunidad, ampliar su currícula profesional, posibilidades de ascensos o promociones, valoración pública de sus logros...).