

CONOCIMIENTOS PSICOLOGICOS, COMPETENCIA CONDUCTUAL Y ESTILO DOCENTE

JESUS DE LA FUENTE ARIAS
MARGARITA SALVADOR GRANADOS
MANUEL DE LA FUENTE ARIAS

RESUMEN

Entre las distintas variables que intervienen en el proceso de instrucción, cada vez se le presta mayor atención al papel que la personalidad del profesor y su estilo de interacción en el aula, tienen en dicho proceso (Getzels y Jackson, 1963).

Por otra parte, dado que hay suficiente evidencia empírica de que las ideas y creencias estables del profesor inciden directamente en los análisis explicativos que realiza (Schneider y Grasha, 1983), adquiere especial interés el estudio de los conocimientos y concepciones explicativas sobre los comportamientos de sus alumnos.

En la presente investigación se evaluó en un grupo de 19 profesores, 1. sus conocimientos e interpretaciones sobre el comportamiento, 2. las estrategias que utilizaban en la resolución de problemas comportamentales en el aula, 3. la percepción que tenían sobre la gravedad de las conductas disruptivas y, 4. la percepción que tenían de la eficacia de las estrategias que utilizaban. Tras la aplicación de un programa de entrenamiento en la resolución de problemas de comportamiento en el aula, se volvieron a evaluar las variables anteriores.

Se presentan y discuten los resultados, analizando sus implicaciones sobre los estilos docentes.

ABSTRACT

Among the different variables intervening in the teaching process the part of the teacher's personality and his interplay in the classroom is getting more and more important in the abovementioned process (Getzels and Jackson, 1963).

On the other hand, given the fact that there is enough empiric evidence that the steady ideas and convictions of the teacher impinge directly on the explanatory analysis carried out by him (Schneider and Grasha, 1983), the investigation of the knowledge and explanatory conceptions of the conduct of his pupils gets a special importance.

In the present investigation the following points have been evaluated within a group of 19 teachers: 1. their knowledge and interpretations of the conduct, 2. the strategies they used in the solution of conduct problems in the classroom, 3. the idea they had about the importance of the disruptive conducts and, 4. the idea they had about the efficiency of the strategy they used. After an application of a training program for the solution of the conduct problems in the classroom, the previous variables were evaluated again.

The results are being presented and discussed, analyzing its implication on the teaching styles.

PALABRAS CLAVE

Procesos de instrucción, Ideas, Creencias e interpretaciones del profesor, Resolución de problemas de comportamiento, Interacción en el aula, Estilos docentes.

KEYWORDS

Teaching process, Ideas, Convictions and interpretations of the teacher, Solution of conduct problems, Interplay in the classroom, Teaching styles.

1. INTRODUCCION

De todas las variables que intervienen en el proceso de instrucción, cada vez cobra mayor importancia, como una variable relevante, tanto a nivel de modelos teóricos como de evidencia empírica, el papel de la personalidad del profesor y su estilo de interacción en el aula (Getzels & Jackson, 1963).

Entre los aspectos más importantes de la personalidad del profesor que han sido estudiados, destacan los estilos de enseñanza, la expresividad, la afectividad, su motivación para enseñar y su pensamiento (Genovard, & Gotzens, 1990).

Desde la perspectiva del profesor, como procesador de información en el aula, se ha puesto el énfasis en su pensamiento, siendo los principales temas investigados, dentro de este enfoque, los aspectos de planificación (Clark y Yinger, 1987) y las rutinas (Morine, 1973; Yinger, 1979). Dado que los conocimientos y concepciones explicativas del profesor, sobre el comportamiento de los alumnos, mediatizan todo el procesamiento de la información que realiza en el aula, sería conveniente tenerlos en cuenta como una variable relevante. En este sentido, sus ideas, creencias y asunciones estables parecen incidir directamente en los análisis explicativos que realice (Schneiden y Grasha, 1983).

Diversos autores enfatizan la importancia de los aspectos comportamentales en los procesos educativos, especialmente sobre cómo los profesores, en sus interacciones con los alumnos, producen cambios en los comportamientos de éstos (Palechano, 1979; Nickel, 1982; Ciudad, 1986). Otros enfatizan la importancia que estos aspectos comportamentales tienen en aspectos instruccionales (Genovard y Gotzens, 1990; Coll, 1990).

En el contexto de la investigación aplicada al ámbito escolar, algunos autores (Ciudad, 1986) han subrayado la importancia de que los docentes tengan:

1. Una formación adecuada sobre los modelos teóricos explicativos del comportamiento más consolidados. Esto implica modificar cognitivamente algunas concepciones precientíficas y desajustadas respecto al comportamiento.
2. Un conjunto de habilidades, técnicas y recursos comportamentales suficientes para afrontar con éxito las numerosas dificultades que a este nivel se presentan en el aula.

Desde esta doble perspectiva teórica, los objetivos de la presente investigación se centraron en:

1. Diseñar y aplicar un programa de entrenamiento en resolución de problemas de comportamiento en el aula, de corte cognitivo-conductual, para profesores de E.G.B.
2. Evaluar, tras la intervención, en qué medida se modificaban: 1. los conocimientos e interpretaciones comportamentales; 2. las estrategias de resolución de los problemas de conducta utilizadas en el aula; 3. la importancia o gravedad percibida de las distintas conductas disruptivas; y 4. la percepción de eficacia de las estrategias adquiridas y puestas en práctica.
3. Evaluar el grado de satisfacción de los profesores con el Programa recibido y su aplicabilidad en el aula.

2. METODO

2.1. Sujetos

Participaron un total de 19 sujetos, 13 mujeres y 6 hombres, profesores de E.G.B., con una media de edad de 31.61 años y una media de experiencia de 8.5 años, en un diseño de investigación de caso único.

2.2. Material

Los cuestionarios utilizados para evaluar las variables citadas fueron:

1. *Cuestionario de conocimientos sobre el aprendizaje de conductas en el contexto escolar* (CACCE). Este cuestionario fue el resultado de una adaptación (Salvador, M., De la Fuente, M., y De la Fuente, J., 1990) de la segunda formulación de la "Escala de conocimientos terapéuticos" (ETC), elaborada por Palechano y cols., (1980).

El CACCE está compuesto por treinta y cinco items, con dos opciones de respuesta por items (verdadero-falso). Se mantuvo la misma estructura del cuestionario original de Pelechano y cols., (1980), que cubría cinco áreas o factores de conocimiento:

- Area 1: Énfasis en interpretaciones comportamentales explicadas en términos de procesos de aprendizaje.
- Area 2: Énfasis en interpretaciones biológicas/genéticas en la explicación del comportamiento.
- Area 3: Funcionamiento y efecto de los refuerzos.
- Area 4: Funcionamiento y efecto de las consecuencias aversivas del castigo.
- Area 5: Conocimiento de las posibilidades de actuación del profesor en los procesos de aprendizaje y cambio de conductas.

2. *Cuestionario de conductas escolares problemáticas* (CEP-M) adaptado (Salvador, M., De la Fuente, M., y De la Fuente, J., 1989) del CEP-M de Peiró y Carpintero (1978).

El CEP-M está compuesto por un listado de treinta y nueve items agrupados en distintos factores:

- Factor 1: Conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente.
- Factor 2: Dificultades personales de integración social y relación con los otros.
- Factor 3: Agresividad.
- Factor 4: Conductas que se enfrentan a la autoridad del maestro.
- Factor 5: Conductas que alteran las normas de funcionamiento de la clase.

- Factor 6: Conductas que dificultan el rendimiento académico.
- Factor 7: Conductas contra los compañeros.

En este instrumento, a partir del listado de conductas presentado, cada profesor tenía que seleccionar las 10 conductas que percibía como más problemáticas en su experiencia docente, y que por su incidencia en el desarrollo de las tareas educativas, intentaba modificarlas. Además, en cada una de ellas tenía que especificar la forma que habitualmente utilizaba para modificarla y la eficacia percibida de dicho procedimiento (de 0 = nada a 3 = mucho).

Para el diseño del Programa de entrenamiento se utilizó el mismo esquema y contenidos que el desarrollo por Ciudad (1986). Adicionalmente se diseñaron materiales para la realización de prácticas sobre el Programa.

La evaluación del grado de satisfacción subjetiva con el programa de entrenamiento se realizó utilizando una escala tipo lickert, elaborada a tal efecto, con un rango de respuesta de nada a mucho.

2.3. Procedimiento

La adscripción de los profesores al grupo se realizó por orden de solicitud al Centro de profesores correspondiente y se garantizó que no hubieran realizado previamente curso o titulación ninguna sobre el contenido del curso.

El programa de entrenamiento, cuya estructura de contenidos se refleja en el CUADRO 1, fue ofertado desde el Centro de Profesores como un curso de formación, con una duración de total de 40 horas, distribuidas en 5 horas semanales. De ellas, 3 horas se desarrollaron en una sesión presencial (dedicadas al estudio teórico, entrenamiento en las técnicas y estudio de casos concretos de intervención), y 2 horas prácticas, desarrolladas por cada profesor en su aula (realización semanal de lo aprendido en las sesiones presenciales: 1. observación y registro de conductas; 2. análisis topográfico y funcional de la conducta; 3. aplicación de técnicas individuales y grupales de modificación de conducta; 4. seguimiento y generalización de la intervención).

Cabe destacar que la parte práctica de intervención era obligatoria y semanalmente se recogía la práctica realizada, comentando los resultados, problemas y avances.

La duración del estudio fue de cuatro meses, entre la evaluación inicial y la final. Ambas se realizaron en la primera y última sesión, respectivamente.

Las *variables dependientes* evaluadas fueron:

1. Conocimiento e interpretaciones sobre el aprendizaje de conductas en el contexto escolar.
2. Conductas escolares problemáticas percibidas.
3. Eficacia de procedimientos y competencia percibida.
4. Tipo de procedimientos empleados.

3. RESULTADOS

3.1. Variable "conocimientos e interpretaciones sobre el aprendizaje de las conductas en el contexto escolar"

El análisis estadístico, a través de una prueba de diferencias de medias, mostró diferencias estadísticamente significativas ($T = -3.34$; $p < .001$) entre los resultados globales obtenidos en el CACCE, antes y después del entrenamiento.

En un segundo análisis por áreas, diferenciando los "conocimientos" de las "interpretaciones" psicológicas, encontramos varios efectos dignos de mención:

a) Cabe destacar que, antes de la intervención, contrastan las puntuaciones obtenidas por el grupo en las distintas áreas. Es decir, mientras que el "conocimiento de las posibilidades de actuación en los procesos de aprendizaje y cambios de conducta" (con una puntuación de 12.75), o el "funcionamiento y efecto de los refuerzos" (con una puntuación de 12.71), muestran niveles moderados de conocimiento, por el contrario "las interpretaciones del comportamiento en términos de aprendizaje" (con 6.87 de puntuación) y las "interpretaciones biológicas/genéticas del comportamiento" (con una puntuación de 18.00 de desacuerdo), muestran niveles de interpretaciones claramente diferenciados. Es decir, mientras que los conocimientos psicológicos tienen un nivel moderado y existe un gran desacuerdo con las interpretaciones biologicistas del comportamiento, las interpretaciones comportamentales en términos de aprendizaje son bastante bajas.

b) Tras el entrenamiento, hubo un incremento estadísticamente significativo para el área 1 ($T = -3.04$; $p < .01$) referida a "interpretaciones del comportamiento en términos de aprendizaje", y el área 4 ($T = -2.71$; $p < .05$) referida al "conocimiento del funcionamiento y efectos del castigo". Esto indica que, aunque la tendencia general es de un incremento de los "conocimientos", la mayor ganancia estuvo referida a los aspectos de "interpretaciones comportamentales".

No obstante, no hay que olvidar, a pesar del incremento del área 1 ("interpretaciones comportamentales en términos de aprendizaje"), que el área 2 ("desacuerdo con explicaciones genetistas/biologicistas") siguió puntuando más que la 1. La representación gráfica de los valores directos globales y por áreas, antes y después del entrenamiento, se reflejan en la FIGURA 1.

3.2. Variable "conductas escolares problemáticas percibidas"

La percepción sobre la importancia o problematicidad de las distintas conductas escolares evaluadas, mostraron los siguientes aspectos:

a) Antes del entrenamiento, resalta la importancia dada a los factores que más puntúan, como el VI, "conductas que dificultan el rendimiento académico" (media de 2.11), seguido del factor IV, "conductas que se enfrentan a la autoridad del maestro" (media de 1.84), respecto a los factores que menos puntúan, como el factor VII, "conductas contra otros compañeros" (media de 0.52), y el factor V, "conductas que alteran las normas de funcionamiento de la clase" (media de 0.94).

Sin embargo, factores individuales tan importantes para el desarrollo de la personalidad, tales como el 1 "conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente" (media de 1.10), el factor 2 "dificultades personales de interacción social y relación con los otros" (media de 1.00) o el factor 3 "agresividad" (media de 1.15), no parecen que sean percibidos por los/as docentes como problemáticos con la misma intensidad que los comportamientos que interfieren con el rendimiento académico.

b) Tras la intervención, los resultados mostraron poca variación estadísticamente significativa, exceptuando el factor 7, referido a "las conductas contra otros compañeros", con un incremento muy significativo respecto a la percepción de importancia y necesidad de intervención ($T = -3.76$; $p < .000$). Estos resultados pusieron de manifiesto, en general, la poca modificación que el entrenamiento produjo en la percepción de los profesores, respecto a la gravedad de las distintas conductas y la necesidad de intervención sobre ellas.

La representación gráfica de los valores de las conductas problemáticas percibidas, agrupadas por factores, antes y después del entrenamiento, se reflejan en la FIGURA 2.

3.3. Variable "eficacia de procedimientos percibida"

El análisis realizado, a través de una prueba de diferencias de medias, mostró un resultado estadístico altamente significativo ($T = -4.68$; $p < .000$), lo que indicaría una ganancia en la percepción de competencia y eficacia de los profesores, respecto a los procedimientos o técnicas de intervención en problemas de comportamiento utilizadas por ellos, tras el entrenamiento.

3.4. Variable "tipo de procedimientos empleados para resolver problemas de comportamiento"

El análisis cualitativo realizado mostró una clara unificación de técnicas y criterios de intervención con los alumnos, ante distintas situaciones problemáticas. Esto indicaría la adquisición de un repertorio más amplio de técnicas comportamentales, con criterios más claros de utilización, que contrastan con algunas de las estrategias utilizadas anteriormente al entrenamiento. Los resultados diferenciales por factores estudiados, antes y después del entrenamiento, se reflejan en el CUADRO 2.

3.5. "Grado de satisfacción con el entrenamiento"

Como un criterio de validez subjetiva del entrenamiento, se les pasó una encuesta de valoración de la actividad, cuyos resultados, que reflejan los siguientes valores globales, aparecen en el CUADRO 3.

4. DISCUSION

Los resultados encontrados en la presente investigación, aportan, globalmente, evidencia sobre los efectos positivos de un programa de entrenamiento cognitivo-conductual, para dar respuesta a la necesidad de una formación específica del profesorado, en temas comportamentales, y afrontar con éxito su labor docente (Emmer, 1987; Doyle, 1986).

Respecto a los conocimientos e interpretaciones comportamentales, el incremento global estadísticamente significativo de las mismas, tras el entrenamiento, muestra la posibilidad de intervención en este sentido, dignas de tener en cuenta para futuros programas de enseñanza de conocimientos psicológicos:

1. Los claros contrastes aparecidos, antes de la intervención, es decir, el buen nivel de conocimientos de los profesores sobre "las posibilidades de actuación en los procesos de aprendizaje y cambios de conducta", y del "funcionamiento y efectos de los refuerzos", en relación con las bajas puntuaciones correctas de las "interpretaciones en términos de aprendizaje", creemos que podría poner de manifiesto uno de los supuestos previos de esta investigación: los conocimientos psicológicos estudiados en el período de formación de muchos maestros no llega a modificar algunas concepciones o interpretaciones precientíficas del comportamiento. Esto implica que un número considerable de docentes, "de hecho", almacena en este período un gran cúmulo de conocimientos psicológicos, e incluso están en desacuerdo con las explicaciones biologicistas, pero no terminan de asumir e integrar, es decir "de creerse", las explicaciones o postulados científicos de las teorías del aprendizaje.

La explicación de este desajuste, entre "conocimientos" e "interpretaciones", podría venir conceptualmente explicada en términos del poco aprendizaje "significativo" y "construcción conceptual" (Ausubel, Novack y Hanesian, 1978) de los conocimientos psicológicos que los sujetos tradicionalmente realizan en los cursos o períodos de formación.

Por ello, la enseñanza conceptual de los constructos y explicaciones científicas psicológicas debería adoptar un modelo integrador entre la "enseñanza expositiva significativa" y por "descubrimiento significativo" (Pozo, J.I., 1987; pág. 229), perspectiva que nos guió en el diseño de los aprendizajes del entrenamiento.

2. La modificación de las interpretaciones comportamentales no ajustadas, operadas por el entrenamiento, o sea, el incremento deseado en "interpretaciones correctas en términos de aprendizaje", se podría considerar como una "reestructuración cognitiva" de las concepciones personales respecto al comportamiento.

Este último hecho, apoya la necesidad de programas de entrenamiento que no se centren exclusivamente en la trasmisión de conocimientos psicológicos, sino que entrenen al profesorado en los procedimientos y, a la vez, modifiquen algunas actitudes e interpretaciones precientíficas de la actividad docente, de forma experiencial.

Por otra parte, existe un componente digno de mención, referido al efecto de "incremento de la percepción de competencia y efectividad" en la resolución de problemas de comportamiento, que encontramos tras el entrenamiento, y que asumimos como un criterio de validez subjetiva de la intervención.

En el cambio de "percepción de las conductas problemáticas", destacaron dos hechos: 1. La mayor parte de los cambios aparecidos, aunque en la dirección deseada, no son estadísticamente significativos, lo que nos podría dar cuenta de la dificultad de intervenir y modificar las actitudes, valores y normas del profesorado. 2. En el caso de la percepción de la problematicidad de las conductas, al igual que en las "interpretaciones psicológicas" sería necesario un diseño de enseñanza alternativo, dadas las limitaciones de la presente investigación.

En este sentido, convendría investigar estrategias de intervención dirigidas a éste ámbito de los educadores, dado que si un programa de entrenamiento de este tipo no consiguió la modificación deseada, la mera transmisión de hechos, conceptos y destrezas de forma tradicional, parecería probable que modificara en menor grado aún el área personal de las valoraciones y las normas.

Respecto a la "forma de afrontar los problemas comportamentales", el entrenamiento realizado produjo un efecto unificador de estrategias o técnicas de resolución de los mismos en el profesorado. No obstante, sería conveniente tener en cuenta la necesidad de que futuras investigaciones pongan en relación variables comportamentales, tales como las estudiadas, y otras de tipo psicopedagógico, implicadas directamente en el estilo docente, y que influyen decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados globales parecen mostrar, a pesar de las limitaciones metodológicas de diseño experimental, que programas de entrenamiento de este tipo, podrían ser el camino para modificar determinados hábitos inadecuados e involuntarios de interacción con los alumnos. Esto podría dar respuesta a algunas incorrecciones de estilo docente, en la línea de lo planteado en los estudios que muestran la existencia de interacciones diferenciales profesor-alumno, en función de variables como el sexo del alumno (Klausmeier, 1985; Etaugh y Harlow, 1975) o la experiencia del docente (Berliner, 1986, 1987a).

Cabe destacar que, si bien es cierto que los programas de corte conductual han sido desplazados en el ámbito educativo por los de tipo cognitivo en los últimos tiempos, consideramos que un enfoque integrador cognitivo-conductual no puede obviar planteamientos comportamentales que la práctica cotidiana parece requerir a todas luces. Los aprendizajes de actitudes, normas y prerrequisitos sociales de conducta no se pueden explicar exclusivamente desde modelos "cognitivistas del aprendizaje", aunque es justo reconocer su importancia.

Hablar hoy de intervención cognitivo-conductual en el aula, se considera en determinados ambientes educativos como algo superado. Sin embargo, se olvida que las aportaciones teóricas y empíricas de tipo conductual siguen marcando pautas de intervención dignas de tener en cuenta en el contexto escolar.

El pretender llevar a cabo una intervención en problemas de comportamiento exclusivamente basada en postulados cognitivistas podría descontextualizar todo el ámbito de la educación socioafectiva. Por ello, parece razonable a la vista de la evidencia empírica, no olvidar estos aspectos en los programas de formación del profesorado, como un paso adelante en el incremento de su competencia y mejora de su estilo docente.

CUADRO 1: Estructura del Programa de Entrenamiento

A. Contenidos Teóricos:

1. La educación como proceso de modificación
2. Comportamiento y alteración comportamental. Modelos explicativos y de evaluación en el ámbito escolar.
3. Precisiones para el desarrollo de actitudes positivas en el profesor.

4. El aprendizaje del comportamiento humano. Modelos explicativos y evidencia empírica en el ámbito educativo.
5. La tecnología conductual en el aula.
6. Evaluación y seguimiento.
7. Intervención y seguimiento.
8. Procedimientos de intervención.
 - 8.1. Diseño y manejo de contingencias ambientales para el fomento y mantenimiento de comportamientos adecuados.
 - 8.2. Diseño y manejo de contingencias ambientales para la reducción y extinción de comportamientos inadecuados. El control de las respuestas de ansiedad.
 - 8.3. Diseño y manejo de contingencias en el grupo.
 - 8.4. Modificación de conducta cognitiva: autocontrol.

B. Contenidos Prácticos:

1. Identificación y formulación comportamental de un problema. Análisis topográfico: observación y registro.
2. Análisis funcional de una conducta seleccionada.
3. Análisis situacional: antecedentes, comportamiento, consecuentes y técnica empleada.
4. Diseño de un programa real de intervención en el aula.
5. Implantación del programa diseñado. Registro y seguimiento del mismo.

FIGURA 1. Conocimientos conductas escolares

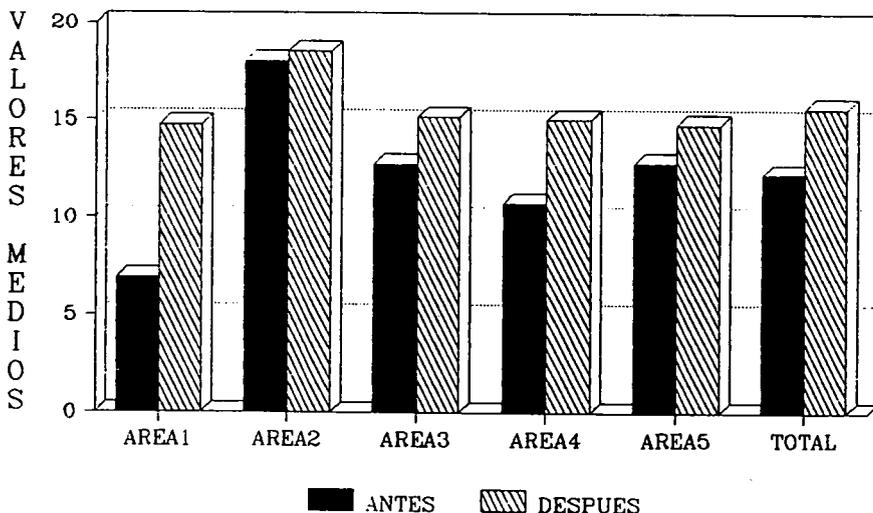
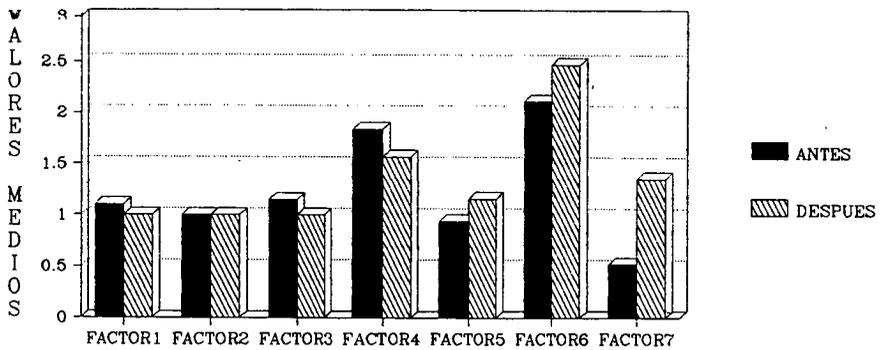


FIGURA 2. Conductas escolares problemáticas



CUADRO 2. Tipos de procedimientos empleados para resolver los distintos problemas comportamentales, por factores, antes y después del entrenamiento, según autoinforme de los profesores

FACTOR	ANTES	DESPUES
I.	<ul style="list-style-type: none"> • Castigarle/regañarle • Hablar con los padres • Hacerle salir de clase • Decirle que se lo va a decir a sus padres • Hablar con él • Razonar 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo diferencial de conductas alternativas • Tiempo fuera • Retirada de atención • Reforzamiento vicario • Hablar con él • Razonarle
II.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntarles sobre sus vivencias • Hacerles participar • Decir su nombre • Poner mala nota • Dar movilidad a la clase • Cambiar de actividad • Dialogar • Trato personal con el alumno • Permitirle momentos de actividad voluntaria • Gastarle bromas sobre sus actitudes • Relajarlos • Castigarle • Razonar • Turno rotativo obligatorio • Procurar que intervenga en los juegos ayudándole • Alabar al que participa • Dramatizaciones. Juegos 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo + de conductas alternativas • Reforzamiento compartido • Economía de fichas • Modelamiento • Reforzamiento vicario • Tiempo fuera • Retirada de atención • Relajación • Reforzamiento diferencial • Reforzamiento positivo • Instigación verbal

-
- | | |
|--|---|
| <p>III.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar • No prestar atención • Imitar su comportamiento, pero de broma • Pedirle que lo haga bien • Obligarle a ordenar los materiales • Repetir ejercicios • Privarle de lo que le gusta • Castigarlos hasta que se pidan perdón • Separarlos. • Conversar sobre eso • Regañarle • Darse la mano con el que se pelea • Chillarle • Ponerlo en una esquina | <ul style="list-style-type: none"> • Retirada de atención • Refuerzo vicario de conductas alternativas • Coste de respuesta • Tiempo-fuera • Modelado de habilidades sociales • Moldeamiento • Reforzamiento diferencial de conductas alternativas |
|--|---|
-

- | | |
|--|---|
| <p>IV.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar • Regañarle/castigo • Hacerle salir de clase • No hacer caso • Hacer lo mismo y preguntarle qué le parece • Reflexión individual y conjunta • Diálogo • Repetir ejercicios • Nota negativa • Hacerle ver las consecuencias negativas • Arreglar lo estropeado • Regañarles. Castigos • Recordar normas • Echar fuera de clase • Ponerse serio | <ul style="list-style-type: none"> • Retirada de atención • Reforzamiento vicario de conductas alternativas • Modelado de habilidades sociales • Refuerzo diferencial de conductas alternativas • Moldeamiento • Refuerzo + vicario • Sobrecorrección • Encadenamiento • Instigación verbal • Explicar normas • Coste de respuesta • Refuerzo diferencial de conductas alternativas • Coste de respuesta |
|--|---|
-

- | | |
|--|--|
| <p>V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle que preste atención • Parar la clase • Regañarle • Darle alguna responsabilidad • Cambiar de actividad • Dialogar • Cambiar de sitio • Pedir que cuente eso a todos • Guardar silencio hasta que se callen | <ul style="list-style-type: none"> • Retirada de atención • Refuerzo + vicario de conductas alternativas • Entrenar a los compañeros para que no hagan caso • Coste de respuesta • Modelado • Instigación verbal • Tiempo fuera |
|--|--|
-

-
- | | | |
|-----|--|---|
| VI. | <ul style="list-style-type: none"> • Llamarle la atención constantemente • Alabarle si está atento • Dialogar con él • Hacerle preguntas para cogerle por sorpresa • Sacarlo a la pizarra para colaborar • Hacerle participar de forma activa • Ayudarle • Explicarle lo que debe hacer • Intentar motivarlo • Incentivar • Hacerle comprender la importancia del cumplimiento de las normas • Turno obligatorio rotativo por asientos • Darle más confianza • Instar para que hable • Hablar con él aparte • Ayudarle individualmente a reducir la actividad • Dar premios al que acabe el primero • Reflexión conjunta e individ. • Hacerle repetir • Dar normas de presentación • Poner notas al cuaderno • Regañarle | <ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento diferencial de conducta • Reforzamiento vicario • Reforzamiento + • Instigación verbal • Encadenamiento • Moldeamiento • Modificación de la situación estimular • Reforzamiento + de conductas alternativas • Economía de fichas • Reforzamiento + de razón fija • Proponer actividades alternativas más amenas • Secuencialización de la tarea • Escalonamiento • Refuerzo social |
|-----|--|---|
-
- | | | |
|------|---|---|
| VII. | <ul style="list-style-type: none"> • Llamarle la atención constantemente • Alabarle si está atento • Dialogar con él • Sacarlo a la pizarra para colaborar • Hacerle participar de forma activa • Diálogo • Repetir constantemente • Incentivar • Ayudarle individualmente a reducir la actividad • Dar premios al que acabe el primero • Hacerle preguntas para cogerle de sorpresa • Explicarle lo que debe hacer • Intentar motivarlo | <ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento diferencial de conducta • Reforzamiento vicario • Reforzamiento + • Economía de fichas • Refuerzo vicario de conductas alternativas • Presentar atractiva la actividad • Contrato de trabajo • Explicar la posibilidad de obtener recompensas • Instigación verbal • Encadenamiento • Proponer actividades alternativas más amenas para el alumno • Moldeamiento • Modificación de la situación estimular |
|------|---|---|

- Hacerle comprender la importancia del cumplimiento de las normas

VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Repetir constantemente • Incentivar • Ayudarle individualmente a reducir la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento + • Economía de fichas • Reforzamiento vicario de conductas alternativas • Contrato de trabajo • Explicar la posibilidad de obtener recompensas • Economía de fichas • Instigación verbal • Encadenamiento • Proponer actividades alternativas más amenas para el alumno
------	--	--

CUADRO 3: *Grado de satisfacción con el entrenamiento según autoinforme del profesorado entrenado*

<i>items</i>	<i>Muy bien/ mucho</i>	<i>bien/ sufic.</i>	<i>regular/ poco</i>	<i>mal/ nada</i>
1. Planificación de la actividad	32%	63%	5%	-
2. Metodología adecuada	26%	63%	15%	-
3. Es interesante su realización por otros profesores	80%	20%	-	-
4. Valoración del profesorado que ha impartido la actividad	58%	42%	-	-
5. Material utilizado	15%	80%	10%	-
6. Utilidad de la actividad en el aula	85%	15%	-	-
7. Mejora de la calidad de enseñanza si se incorporaran las técnicas y materiales utilizados	79%	21%	-	-
8. Cambio de idea sobre la temática a partir de la actividad	36.8%	57.8%	10.5%	-

9. Es suficiente lo tratado para trabajar en el aula	26.3%	47.3%	21%	-
10. Disposición a realizar una actividad de profundización en la temática	52.6%	36.8%	5.2.%	5.2.%
13. Idea de realizar esta actividad para iniciar un trabajo en el aula	52.6%	26.3%	15.7%	5.2.%
14. La actividad me ha motivado para iniciar dicho trabajo	31.5%	63%	5.2%	-
15. Pensamiento de poner en marcha algún trabajo relativo a la actividad en tu centro o aula	47.3%	42%	10.5%	-
<i>Media Total:</i>	<i>46.68%</i>	<i>43.85%</i>	<i>8.5%</i>	<i>1.49%</i>

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa* (2ª Edición). México, Trillas.
- CIDAD, E. (1986): *Modificación de Conducta en el Aula e Integración Escolar*. UNED. Cuadernos de la UNED, Madrid.
- CIDAD, E. y GARCIA, E. (1987): "La Psicología en el Currículo de la Formación del Profesor de EGB". *Revista Papeles del Colegio de Psicólogos*. Nº 28-29, pag. 5-15. 1987.
- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1987): "Teacher Planning". En D.C. BERLINER, y B.V. ROSENSHINE (Eds.): *Talks to Teachers*. New York, Random House.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1990): *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza Psicología.
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- EMMER, E.T. (1987): "Classroom management and discipline". En V. RICHARDSON-KOEHLER (Ed.). *Educators' Handbook. A Research Perspective*. New York, Longman.
- GENOVAR, C. y COTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción*. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- GETZELS, J.W. y JACKSON, P.W. (1963): "The Teacher's Personality and Characteristics". En N.L. GAGE (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Illinois, Rand McNally.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1973): "Planning Skills: Paradox and Parodies". *Journal of Teacher Education*, 2, 135-143.
- NICKEL, E. (1981): *Psicología del Comportamiento del Profesor*. Barcelona, Herder.
- PELECHANO, V. (1979): *Psicología Educativa Comunitaria*. Valencia, Alfaplús.
- SCHENEIDER, B. y GRASHA, A.F. (1983): *A Practical Handbook for College Teachers*. Boston. Little, Brown and Company.
- YINGER, R.J. (1979): "Routines in Teachers Planning". *Theory into Practice*, 18 (3), 449-468.