

CAPÍTULO IV LA GESTIÓN DEL AULA

Divis, Gary A. y Margaret A. Thomas (1992), "La gestión del aula", en Escuelas eficaces y profesores eficientes, Roc Fililla Escolá (trad.), Madrid, La Muralla (Aula abierta), pp. 113 – 126 y 142 - 145

Una buena disciplina supone gestionar el aula de forma que las oportunidades para la distracción sean mínimas y que a los alumnos les sea fácil ocuparse en actividades de aprendizaje... La clave de una buena disciplina está, en primer lugar, en la prevención de conductas inadecuadas, y cuando éstas se producen, en abordarlas inmediatamente, con la máxima discreción, y antes de que aumenten o se intensifiquen.
EDMUND T. EMMER,
"Classroom Management and Discipline"

Nunca se insistirá bastante en la importancia de una Buena gestión del aula. En el Capítulo I señalábamos que el éxito de la enseñanza y la gestión del aula eran inseparables. Los expertos han dicho que la gestión del aula eran inseparables. Los expertos han dicho que la gestión es una parte de la instrucción (JONES y JONES, 1986; SANDFORD, EMMER, y CLEMENTS, 1983) o un prerrequisito de la instrucción (DOYLE, 1985). Sea como fuere, existe una estrecha relación entre buena gestión y buenos rendimientos, conductas y actitudes.

Las habilidades y las técnicas de gestión son algo especialmente crítico para los profesores principiantes, ya que si se es incapaz de mantener el orden difícilmente se puede conseguir de los alumnos una dedicación concienzuda y unos buenos resultados. Además la habilidad de los profesores de controlar a los alumnos influirá decisivamente en sus evaluaciones y calificaciones. Más de un profesor joven e idealista ha tenido que abandonar las clases por los continuos problemas con los alumnos.

EMMER (1987) definía la gestión del aula como "un conjunto de comportamientos y de actividades del profesor encaminados a que los alumnos adopten una conducta adecuada y a que las distracciones se reduzcan al mínimo". Otro experto en gestión, DUKE (1970) decía que la gestión del aula es "las disposiciones y los procedimientos necesarios para establecer y mantener un entorno en el que puedan darse la instrucción y el aprendizaje". Ambas definiciones suponen directamente que la buena gestión es en gran medida preventiva. Es decir, el profesor actúa de *antemano* para prevenir faltas de asistencia, falta de trabajo o distracciones. Algunos definen este carácter preventivo como *buena* disciplina, lo cual contrasta fuertemente con la interpretación que normalmente se da a la disciplina, como castigo de malas conductas después de que se producen. Esta segunda interpretación es la que comúnmente ejercitan los profesores.

Buena disciplina es un concepto muy amplio, en el que se incluyen un ambiente académico en el aula y unas prácticas docentes eficaces, que favorecen, uno y otras, una alta participación y unas buenas actitudes, las cuales intrínsecamente previenen malos comportamientos. La buena disciplina supone también fijar límites a los alumnos y reducir las oportunidades de conductas inadecuadas.

No es fácil conseguir una buena disciplina. Es complicado, por ejemplo, dada la necesidad de enseñar a todo el grupo, lo cual produce confusión en unos alumnos y aburrimiento en otros. El trabajo de pupitre y otros deberes tienen diferente interés para unos alumnos u otros, y a veces unos alumnos no saben lo que se supone que deben hacer cuando acaban su trabajo y el profesor está ocupado con otros alumnos. DENSCOMBE (1985) señalaba que

los alumnos no son pasivos; con frecuencia sus actos y sus reacciones son impredecibles. Los alumnos, para relajar la tensión, suelen recurrir a hablar, hacer el payaso, darse codazos o tirar aviones de papel; después de todo, no pueden tomarse un descanso o un café cuando se sienten inquietos.

Otra causa de malos comportamientos es la aprobación generalizada del gracioso o de las actitudes desafiantes. Existen también otras causas (tan enraizadas y origen de problemas) que provocan la distracción, como la pobreza y la marginalidad, el rechazo paterno, la frustración de los menos capacitados, la irrelevancia del currículo, una autoimagen pobre, y la tradición compartida de rebeldía y prepotencia.

Adelantamos unas primeras recomendaciones para la gestión del aula o la buena disciplina, la mayor parte de las cuales plantearemos con mayor profundidad en este capítulo. En la categoría de *normas y expectativas*, los profesores preocupados por la buena gestión:

- Establecerán unas expectativas positivas y unas buenas relaciones de trabajo, creando una atmósfera agradable, de orden y de trabajo.
- Siguiendo el principio del dominio-control, harán que los estudiantes sepan que el profesor sabe lo que está ocurriendo.
- Establecerán unas normas claras y razonables, las menos posibles. Las normas deben especificar las conductas consideradas aceptables y las consecuencias de los malos comportamientos. Las normas se enseñan y se revisan desde el principio del curso.
- Harán que los alumnos sepan que son responsables de su conducta y de sus deberes.

En los aspectos de *organización del aula*, los profesores pueden:

- Disponer del aula de forma que permita la supervisión continua por parte del profesor.
- Planificar la transición de una actividad a otra de forma que resulte eficaz y relajada.
- Alejar todo aquello -mobiliario, materiales o amigos- que induzcan a hablar, a hacer el tonto, y a otras formas de conducta inapropiada.

Por lo que se refiere a las *actividades en el aula*, los profesores pueden:

- Iniciar las clases con rapidez y entrando en materia, llevando planificados, organizados y a punto, los materiales, los deberes y las actividades a realizar.
- Mantener a los alumnos ocupados en aprender o en otras actividades.
- Asegurarse de que los alumnos sepan lo que deben hacer cuando terminen su trabajo de pupitre.

Para responder al *mal comportamiento o a las desviaciones*, el buen gestor del aula:

- Ignorará las conductas indeseables de menor importancia, en vez de alentarlas prestándoles atención.
- Empleará el humor o las amenazas antes de recurrir al castigo.

- En caso necesario, administrará la disciplina de forma rápida, ajustándose a las normas y sin hacer distinciones. La disciplina es neutral, objetiva, y centrada en la conducta, no en la persona. Se debe evitar la humillación de los alumnos así como la violencia.

ESTRATEGIAS PARA PREVENIR Y ATAJAR EL MAL COMPORTAMIENTO

Uno de los esfuerzos de investigación más completos, destinado a identificar los principios y las técnicas de la gestión eficaz del aula, fue un proyecto de investigación de 5 años llevado a cabo por KOUNIN (1970). Los principios de Kounin se han visto confirmados repetidamente por los estudios recientes sobre las características de los profesores eficientes y de las aulas bien gestionadas (e.g. BROPHY Y EVERTSON, 1976; COPELAND. 1983; EMMER y EVERTSON, 1981; EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; EVERTSON y EMMER, 1982; véase también DOYLE, 1985; EMMER, 1987).

El dominio-control y el encabalgamiento.

Para Kounin, la primera característica de la buena gestión es el *dominio-control* -la habilidad de comunicar a los alumnos que el profesor sabe lo que está pasando en el aula-. Según Kounin, no basta con proclamar "Sé lo que pasa". Los profesores deben demostrar con su concreta forma de actuar que tienen "ojos en la espalda". Kounin midió el dominio-control mediante grabaciones en video de clases, centrándose en cómo corregían los profesores a los alumnos de conducta irregular. A los profesores se les calificaba bajo en dominio-control si el *blanco* al que se dirigían las reconvenciones era un alumno equivocado, o si el *momento* de la reconvención era incorrecto. Por ejemplo. Lucy y John están cuchicheando, y después se les une Robert. Jane empieza a reírse por lo bajo. Mary le cuchichea a Jane al oído. Finalmente, la Sra. Smith, que sabe poco de dominio-control, dice: "Mary y Jane, ¡por favor, paren ya!". En este caso tanto el blanco como el momento están equivocados, y el mensaje que se transmite a los alumnos es que la Sra. Smith no sabe lo que ocurre. Un profesor con un elevado dominio-control identificaría los blancos correctos, Lucy y John, y les censuraría antes de que las distracciones se extendieran a otros alumnos.

Entre las equivocaciones de blanco están el pedir al alumno equivocado que deje de distraer (e.g. a un partícipe posterior o a uno que simplemente está mirando, antes que al iniciador), o el acabar con una distracción de menor importancia, dejando de atender otra más seria. Entre los fallos en el momento mencionaremos el retrasar las admoniciones; por ejemplo, permitiendo que las conductas irregulares se extiendan por la clase o tomen un cariz mas serio antes de abordarlas (e.g. que los cuchicheos se conviertan en empujones)

BROOKS (1985) y EVERTSON y EMMER (1982) Recomendaban a los profesores que hicieran entender a sus alumnos, mediante miradas generales a toda la clase o con miradas dirigidas directamente a quienes se comportan mal que eran conscientes de la situación y que la dominaban EMMER. EVERTSON y ANDERSON (1980) señalaban que los gestores de aula eficaces no se diferencian de los ineficaces por la forma en que abordan las conductas irregulares, sino en el hecho de que las abordan antes

"Quiero ver los ojos de todos, por favor." "Mirad todos a la lámina de la página 24." "Por favor, escribid esto en la parte superior de la libreta." "Mirad todos a la pizarra. ¿Cuál es el siguiente paso?." "Veo dos mesas en las que los alumnos hacen un buen trabajo de limpieza."

"La mayoría está escuchando y prestando atención." "Diez de vosotros estáis callados y trabajando con el libro de ejercicios... Ahora cinco más... Bien."

"Esperemos a que todos atiendan."

"Me gusta la forma en que estáis trabajando, juntos, en silencio y compartiendo las cosas sin discutir."

El dominio-control y el encabalgamiento de Kounin, y la ampliación que Emmer hizo de ambos en términos de control y evaluación e intervención inmediata en las conductas inadecuadas -incluida la reorientación- debieran ocupar un lugar preeminente en el listado de técnicas preventivas (o correctivas) de gestión del aula de cada profesor.

Uniformidad y ritmo

Los profesores cambian con frecuencia de actividad de aprendizaje. A veces se trata de cambios *físicos*, como cuando los alumnos se levantan del pupitre para ponerse en corro; otras veces son cambios psicológicos, como cuando pasan de ejercicios de ortografía a ejercicios de matemáticas. Las transiciones pueden ser *menores*, por ejemplo entre turnos de palabra, o *mayores*, por ejemplo cuando se cambia de actividad, materia o clase (DOYLE, 1985). Los profesores deben señalar el inicio de un cambio, reorientar la atención; y empezar el nuevo segmento. La transición puede ser uniforme y eficaz, o lenta y violenta, favoreciendo en alto grado la falta de atención, las distracciones, el desorden u otros comportamientos inapropiados. Según DOYLE (1985), BURNS (1984) y GUMP (1982), los profesores hacen 31 transiciones mayores al día, empleando en ellas alrededor del 15% del tiempo de clase. En este tiempo se incluyen actividades tan domésticas como repartir papeles, sacar punta, retirar basura o beber.

KOUNIN (1970) definió el *ritmo* como "la ausencia de desaceleraciones", es decir, mantener el movimiento de la clase en actividades académicas. Otro concepto que guarda relación con éste es el de *uniformidad*, la cual es la ausencia en el profesor de conductas que interfieran en las transiciones entre actividades o rompan la continuidad de una clase. En palabras de Kounin, uniformidad es la ausencia de "conductas que producen un movimiento a trompicones". Aunque Kounin media la uniformidad y el ritmo por separado, observó que guardaban una estrecha relación (coeficiente de correlación = 0.75). Dada su evidente similitud conceptual y la elevada correlación estadística, muchos autores simplemente hablan de mantener la uniformidad y el ritmo como valiosa habilidad de gestión.

Kounin identificó cinco malos hábitos, que rompen la uniformidad y el ritmo: idas-y-venidas, fragmentación, dejar-colgado, reacción-a-cualquier-estímulo, empujones e insistencia-exagerada.

El *encabalgamiento* es otro de los principios de Kounin sobre la gestión eficaz del aula. Básicamente el encabalgamiento es la capacidad de atender dos asuntos del aula a la vez, especialmente el atender a las distracciones sin entorpecer la actividad de aprendizaje que se está llevando a cabo. Un profesor sin esta capacidad se ve inmerso en uno de los dos asuntos e ignora el otro. Por ejemplo, imaginemos que el Sr. Georgia está trabajando en grupo con un microordenador, cuando Grant y Lee empiezan a blandir las reglas, luchando por el aula. El Sr. Georgia, que no sabe de encabalgamiento, detiene el trabajo con el grupo del microordenador y pide a Grant y a Lee que pacten una tregua y vuelvan a sus sitios. Un profesor experto diría: "Jan, enseña al grupo cómo funcionan las órdenes GOTO", y pasaría a ocuparse de Grant y de Lee.

En otros casos el encabalgamiento puede suponer dos actividades de instrucción. Por ejemplo, el profesor puede estar supervisando las matemáticas con un grupo reducido, cuando un estudiante se dirige a él para preguntarle una palabra que desconoce. Si el profesor se ocupa de ambas cosas a la vez, en vez de desatender a unos para atender al otro, se produce el encabalgamiento. El objetivo del encabalgamiento es prevenir que las distracciones u otras interrupciones interfieran en la actividad de aprendizaje.

¿Son verdaderamente importantes el dominio-control y el encabalgamiento para una gestión eficaz? Kounin recogió datos estadísticos sobre el nivel de distracciones y el nivel de ocupación en trabajo de aprendizaje. Con toda seguridad, profesores de primero y segundo grado que mostraron un alto nivel de encabalgamiento y de dominio-control, conseguían también un mayor nivel de ocupación de sus alumnos en el trabajo, y un menor índice de distracción, tanto en el trabajo de pupitre como en las intervenciones orales. El dominio-control y el encabalgamiento estaban muy relacionados, por cuanto los profesores con "ojos en la espalda" (dominio-control) también se mostraban más capaces de atender dos asuntos a la vez (encabalgamiento).

Control e intervención inmediata.

El experto en gestión, EMMER (1987), sugiere que el dominio-control de Kounin debe entenderse como una combinación de dos habilidades docentes interrelacionadas, el control y la evaluación detallados de la clase, y la intervención inmediata sobre los comportamientos irregulares. Es decir, los profesores que "dominan y controlan" lo harán con los alumnos cuya conducta se aparta de las normas aceptadas, y detendrán de inmediato el comportamiento irregular, dirigiendo de nuevo a los alumnos hacia las actividades que correspondan.

El buen control y evaluación conlleva la observación general de aula para ver qué están haciendo los alumnos, siguiendo su progreso individual, y en general manteniéndose vigilante en lo que concierne a la entrega del alumno a las actividades de aprendizaje. Sin este control aumentan las posibilidades de que se produzcan comportamientos irregulares y de que se extiendan entre los alumnos, o se conviertan en problemas más serios antes de que el profesor caiga en ellos. Como decía Emmer, es más fácil abordar faltas leves de comportamiento que impliquen solamente a uno o a unos pocos alumnos. Además, si se permite que el mal comportamiento se extienda, se convierte en una desgraciada pauta de conducta para otros alumnos.

Naturalmente el control y la evaluación no son suficientes por sí mismos. Deben complementarse con una intervención inmediata sobre las malas conductas. Sin embargo, no es necesario ni razonable responder a *todos* los actos irregulares que se produzcan. Según Emmer, las reacciones exageradas son tan perjudiciales como las insuficientes. Es necesario intervenir en los casos de malos comportamientos que puedan agravarse o extenderse. En particular, se deben atajar o corregir aquellos actos que interfieran en el trabajo de otros alumnos, los que produzcan distracciones en las actividades, los que infrinjan las normas o las orientaciones sobre el trabajo a realizar, y las conductas agresivas (vayan éstas en serio o en broma). Conviene ignorar otro tipo de infracciones menores, como los actos que no interfieran con los otros alumnos los que tienen escasa duración, o son más o menos inconscientes y autocorregidos, tales como el no seguir las normas cuando se pide la palabra.

En relación con el principio de encabalgamiento de Kounin, EMMER (1987) recomendaba que el comportamiento irregular se abordara con discreción, es decir, sin detener la clase, interrumpiendo innecesariamente la actividad de los otros alumnos, o prestando una atención indebida hacia dicho comportamiento. Las llamadas de atención, por consiguiente, deben ser breves y sin dramatismos, y no deben disminuir el ritmo de la actividad que se esté llevando en clase. Ese tipo de intervenciones serían las apropiadas para malos comportamientos frecuentes, como la falta de atención, el levantarse y pasear por el aula, el hablar alto o las conversaciones ajenas a la clase. Sin embargo, se deben interrumpir las actividades de clase cuando se trate de actos graves o que interfieran en alto grado en la marcha de aquéllas, tales como la agresión física, la intimidación, los insultos o la infracción evidente de normas importantes.

Mencionaremos cuatro tácticas de las que no interrumpen la clase ni distraen al resto de los alumnos.

1. Dirigir la vista directamente hacia los ojos del infractor, manteniéndola así hasta que cese su mal comportamiento.
2. Acercarse hacia el alumno que se está comportando mal.
3. Utilizar signos no verbales, sobre todo el llevarse el dedo a los labios.
4. Nombrar en voz alta al alumno, además quizá de una breve indicación para que cese en su actitud (EMMER, 1987).

Una estrategia teóricamente importante dentro de la categoría de la intervención rápida es la *reorientación* de los alumnos desde la conducta inadecuada a la adecuada. Se trata de un enfoque positivo; al indicar al alumno lo que debe hacer, antes que un enfoque negativo, castigando la mala conducta. Decir a los alumnos que dejen de hacer algo no les dice automáticamente lo que *debieran* estar haciendo. Reorientar a un determinado alumno puede hacerse de varias formas concretas: recordándole cuál es la conducta adecuada; preguntándole si sabe lo que se supone que debiera estar haciendo o pedirle que anuncie la norma que está contraviniendo.

A nivel de grupo, el profesor puede reorientar la conducta mediante instrucciones que requieran una respuesta manifiesta que sustituya la conducta irregular, o que ofrezca modelos de conducta adecuada. EMMER (1987) recomendaba servirse de *vanas* del siguiente tipo de observaciones, más que abusar de cualquiera de ellas.

Idas-y-venidas. El profesor termina una actividad (e.g. de ortografía), empieza una segunda actividad (e.g. de matemáticas), luego vuelve a la primera ("¿Cuántos habéis escrito bien todas las palabras?").

Fragmentación. La fragmentación consiste en dividir una actividad en subpartes -tropicones- cuando debiera realizarse como una unidad. La fragmentación de grupo supone tener a los alumnos haciendo algo muy delimitado y por separado, en vez de hacerlo como una misma unidad y al mismo tiempo. Por ejemplo, se les pide a los alumnos que vayan participando en una actividad de lectura, uno a la vez: "Mary, ven y coge esta silla. Bien. Ahora tú; Fred ven y siéntate aquí. Bueno. Janet, levántate tú ahora y ven", y así con todos.

La fragmentación-por-pivotes significa dividir innecesariamente en subpartes una unidad de conducta que pudiera haberse realizado en una única e ininterrumpida secuencia: "Muy bien, cerrad todos el libro de ortografía sobre el pupitre (pausa). Sacad el libro de matemáticas y ponedlo sobre la mesa (pausa). Sentaros bien (pausa). Ahora sacad el lápiz negro (pausa). Ahora abrid el libro en la página 17".

Dejar-colgados. El profesor empieza la clase con una actividad y de repente reacciona frente a un asunto diferente, dejando colgada la clase. Por ejemplo, la Srta. Kantwate le pide a Jean que se levante y lea un párrafo, y luego dice "¡Santo cielo, Richard no está! ¿Alguien sabe si Richard está enfermo?" Jean y el resto de la clase se quedan colgados.

Reacción-a-cualquier-estímulo y empujones. Un profesor que reacciona a cualquier estímulo no puede resistirse a cualquiera de éstos que caiga en su campo de atención, aunque toda la clase se quede colgada y esperando continuar. Por ejemplo, mientras está explicando unos ejercicios determinados, el profesor pregunta de repente: "¿Qué hace este trozo de papel en el suelo? Jimmy, recógelo, por favor". O durante la explicación de un problema de matemáticas: "Sonia, no te repantingues. Siéntate bien".

Algo parecido son los *empujones*. Consiste en la interrupción súbita por parte del profesor de las actividades del alumno, mediante una observación o una pregunta, sin preocuparse por lo que está haciendo el alumno ni por su capacidad de recepción del mensaje. La única consideración es la intención o el deseo del profesor. Por ejemplo, mientras los alumnos están trabajando en silencio: "¿Dónde está Bonnie hoy? ¿Alguien sabe por qué no ha venido Bonnie?".

Insistencia exagerada. El profesor puede romper la uniformidad y el ritmo cuando insiste en algún tema mucho más de lo necesario para que los alumnos lo entiendan. Kounin apuntaba que machaconería y sermoneo describen bien esta actitud:

Richard, por favor, deja de hablar. Algunos colaboráis y otros no. Ingrid está cooperando y trabajando, y Fred también. Kirsten no ha estado atendiendo. Todos sabéis que no estamos en el recreo. Estamos en clase y se supone que estamos aprendiendo. Los buenos ciudadanos no molestan a los niños que están intentando aprender, ¿verdad? Así que vamos a cooperar todos y ser buenos ciudadanos y no distraer a los compañeros. Ya sabéis que es difícil aprender cuando se hace mucho ruido...

Las investigaciones de Kounin confirmaron que cuanto más uniforme es el movimiento entre unas actividades y otras, y dentro de una misma actividad mayor es la atención del alumno en el trabajo académico, y menores conductas irregulares. ARLIN (1979) confirmó además que durante las transiciones las actividades ajenas al aprendizaje -hablar, golpearse, cosas, hacer gestos inoportunos o muecas graciosas- se producen con c frecuencia que la normal.

Dos recomendaciones para mejorar la uniformidad durante transiciones:

1. Planificar y estructurar las transiciones de antemano; es decir, indicar a los alumnos con claridad lo que tienen que hacer después. Por ejemplo se puede acostumbrar a los niños desde principio de curso a que devuelvan los libros a las estanterías o a que vayan al gimnasio correr. Si los alumnos saben lo que deben hacer durante una transición normalmente lo hacen con calma y tranquilidad.
2. Establecer pautas bien definidas sobre lo que es y lo que no es una conducta aceptable durante las transiciones.

EMMER (1987) y ARLIN (1979) añadían las siguientes sugerencias par mejorar la uniformidad y el ritmo dentro de una misma clase:

- Limitar las interrupciones y las intromisiones.
- Empezar y terminar las actividades en grupo.
- Asegurarse de que los alumnos saben lo que se supone que deben hacer.
- En cada actividad de aprendizaje, pensar todo lo que se va a exigir del alumno y los puntos en los que puedan surgir problemas.
- Evitar dejar a los alumnos esperando. Un profesor con fama de buen gestor daba el siguiente consejo: "Nunca dejes a los chavales esperando más de un minuto. No se puede uno atrancar, si no lo pagas caro".

Es importante tener en cuenta que la uniformidad y el ritmo se atienden la mayor parte de las prácticas docentes eficaces descritas en el capítulo 5: Planificación detallada y buena organización, incluyendo las orientaciones, los ejemplos y el material que van a ser precisos; claridad absoluta; ritmo activo; control y evaluación del progreso; y selección del tipo de trabajos que producen un alto nivel de éxito.

Alerta de grupo

Otro de los principios de gestión de Kounin es el de *alerta de grupo*. Considérense estas dos instrucciones:

"Jennifer, ¿cuánto son 11 más 12?"

"¿Cuánto son 11 más 12 (el profesor se para y mira a toda la clase), Jennifer?"

Aunque son dos instrucciones evidentemente parecidas, la primera i a Jennifer para que piense y responda. Los demás alumnos no tienen por qué mantenerse alerta; pueden relajarse y esperar a que les nombren. Sin embargo, la segunda instrucción tienen un gran efecto de alerta de grupo sabe a quién se pregunta y por lo tanto todos deben mantenerse atentos

y preparados para responder-. La misma situación se produce, por ejemplo, cuando se pregunta a los alumnos por orden, de forma que cada uno sabe exactamente cuándo debe empezar a pensar. Permanecerían más atentos si se les fuera seleccionando de forma más aleatoria.

La alerta de grupo, por lo tanto, se refiere a "aquellas conductas del profesor que mantienen alerta a los que no están interviniendo, mientras otro alumno lo está haciendo o antes de determinar quién lo va a hacer" (KOUNIN, 1970) Por ejemplo, el profesor puede mantener en suspenso a los alumnos haciendo una pausa, dirigiendo la mirada a toda la clase para llamar la atención de los alumnos, y después decir: "Veamos ahora, ¿quién sabe...?". Puede también el profesor pedir la intervención de los alumnos de forma aleatoria -de forma que nadie sabe el que va después- y cambiar de alumno con frecuencia. Puede pedir alternativamente respuestas individuales o de grupo, o pedir que levanten la mano todos los que sepan la respuesta correcta. Además, el profesor puede advertir a los que no están interviniendo que les puede preguntar sobre lo que dice el que lo está haciendo. Por ejemplo, se les puede preguntar que busquen errores en lo que dice este último, o que expliquen lo que está diciendo.

El profesor puede también incrementar la anticipación y el interés diciendo algo como. "Vamos a ponernos la gorra de pensar, cuidado que esto tiene truco" o añadiendo cosas nuevas y alicientes a lo que se está diciendo.

Kounin advertía también sobre lo que él llamaba indicaciones de antialerta de grupo - comportamientos del profesor durante la intervención de un alumno, o previas a la intervención de otro alumno, que producen la implicación de los que no están interviniendo" -. El profesor no debe alejar su atención del grupo, centrándose únicamente en la actuación de un alumno concreto y dirigiendo sólo a él las orientaciones o las preguntas, como si el grupo no existiera. El profesor no debe elegir a ningún alumno antes de formular la pregunta, ni establecer de antemano el orden de intervención de los alumnos, por ejemplo, de derecha a izquierda o en círculo.

Como concluía Kounin, los profesores que utilizan muchas indicaciones de alerta de grupo consiguen una mayor participación e implicación en el trabajo y menos distracciones.

GESTIÓN Y DISCIPLINA CON ALUMNOS MENOS AVANTAJADOS

Prácticamente todos los grupos de alumnos tantean el nivel de autoridad del profesor. Cuando se trata de alumnos menos aventajados, ese tanteo se produce de inmediato: ¿Hasta qué punto permite el profesor que hablemos? ¿Podemos irrumpir en el aula cinco minutos después de la hora? ¿Podemos llevar gafas de sol en clase? ¿Y echar una siestecilla? ¿Podemos ir a sacar punta charlando y pateando? Los alumnos problemáticos confían en que el profesor será incapaz de hacerse con ellos. Sin embargo, pierden el respeto por el profesor excesivamente tolerante y probablemente se sienten más inseguros en su clase. Además, los alumnos que no participan en el desorden generalmente esperan que el profesor sepa atajarlo adecuadamente. De lo contrario, también ellos le perderán el respeto y pueden llegar a ponerse en su contra. Naturalmente, el profesor no puede permitir su propio fracaso.

ORNSTEIN (1969), psicólogo de la ciudad de Nueva York, elaboró un listado de casi dos docenas de orientaciones basadas en la experiencia para el control del desorden en el aula y la mejora del aprendizaje. Aunque Ornstein trabajó específicamente con alumnos difíciles de controlar y difíciles de enseñar, su listado contiene ideas buenas para la gestión del aula con otro tipo de alumnos. Ornstein decía que "algunas de las reglas... parecen demasiado evidentes como para que requieran ser explicadas. Sin embargo la experiencia me ha demostrado que están muy lejos de ser rudimentarias". Las hemos clasificado en *rutinas diarias*, *interacciones profesor-alumno* y *disciplina*.

Rutinas diarias

1. La primera norma es tener normas.
2. Enseñar a los alumnos a entrar ordenadamente en el aula. Están para aprender.
3. Antes de empezar, exigir el 100% de su atención. No esperar a que cualquier despistado preste atención cuando le plazca.
4. No permitir que los alumnos se levanten de sus sitios, aduciendo necesidades urgentes.
5. Es posible que el profesor considere preciso prohibir que los alumnos se acerquen a su mesa. Si los alumnos permanecen en las suyas, los problemas de disciplina se reducen.
6. Controlar bien el final de la clase. Los alumnos deben trabajar hasta que ésta finalice; no deben empezar a recoger antes de que se les ordene hacerlo. Sin embargo, no están en condiciones de trabajar después de que suene el timbre.
7. Ser constantes con la rutina. Muchos alumnos no se adaptan bien a los cambios.

Interacciones profesor-alumno

8. Llegar a conocer bien y pronto a los alumnos. No permitir que se crean amparados por el anonimato. El profesor debe también conocer las dificultades y las limitaciones de cada alumno.
9. Hablar con suavidad, sin gritar y sin excitarse.
10. Ser claro en las instrucciones, y dar sólo una cada vez. Asegurarse de que cada instrucción que se da se entiende y se cumple, antes de dar otra.

12. Mantener a los alumnos ocupados en tareas específicas. Despertar el interés para mantener el orden. Una clase aburrida es un problema en potencia.
13. Intentar que toda la clase participe. Enseñar a los alumnos a respetarse, haciendo que se escuchen unos a otros.
14. Prestar atención a las conductas ocultas. Durante la clase, observar lo que cada uno está haciendo. Intentar no dar la espalda a la clase.
15. Exigir siempre a los alumnos su responsabilidad. Deben darse cuenta de que no pueden ir poco preparados, con los deberes sin hacer, ni llegar tarde con frecuencia.
16. Mantener el aula limpia y acogedora. Los armarios con las puertas abiertas y las sillas y los papeles revueltos contribuyen a crear un ambiente de desorden. Cambiar los carteles y los tabloneros de anuncios. Ello demuestra preocupación y cuidado.
17. Ser amable pero mantener una distancia psicológica adecuada. Está bien hacer un chiste o tratar de entretener. Sin embargo, un profesor demasiado amable puede parecer "blando" a los alumnos y llegar a que se le aprovechen. Prefieren mantener al profesor en un nivel distinto.

Disciplina

17. Ser constante con la disciplina. No ser un día condescendiente, y estricto al siguiente. No castigar a un alumno y a otro no. Cualquier amenaza de castigo debe llevarse a cabo.
18. No hacer amenazas imposibles. ("Estáte quieto o en diez minutos te expulso de la clase"). Con este tipo de amenazas el profesor pierde credibilidad.
19. Ser flexible. Algunos alumnos necesitan que se les oriente, y no una disciplina estricta. Otros necesitan ambas cosas. Conviene ocuparse de los alumnos más excitables después de la clase; de otros es posible ocuparse de inmediato.
20. No castigar a toda la clase por las faltas cometidas por un alumno. Produce resentimiento y demuestra que el profesor no sabe desenvolverse. Intentar conseguir la desaprobación de los compañeros diciendo que "Alguien está estorbando a la clase".
21. No hacer nunca ofensas personales. Intentar hacer ver que el mal comportamiento afecta a la clase. ("Peter, nos estás estropeando la clase").
22. Evitar las discusiones en público; hacen del que discute un héroe.

El lector habrá reconocido la mayoría de estos principios, que habían aparecido ya antes en este capítulo. Ornstein los ha modificado, ampliando e insistido en ellos para aplicarlos a alumnos que pudieran ser más difíciles de manejar.