

TEMA 20: INTERACCIÓN EN EL AULA

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje escolar tiene características especiales: se desarrolla en un escenario o contexto próximo, el aula, en una situación de grupo, con unas interacciones entre los alumnos entre sí, por un lado, y entre el profesor y el alumno, por otro.

2. EL CLIMA ESCOLAR

2.1. Variables ecológicas

El proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en el aula y la calidad del desarrollo de ese proceso va a venir determinada en principio por las **condiciones físicas de ese escenario, por la distribución de los alumnos y por el tipo de interacciones personales** que en él tengan lugar. Las **variables ecológicas** del aula son la disposición de los asientos, diseño y organización espacial de la clase, nivel de ruido, espacios abiertos...

El **diseño arquitectónico** ha interesado en los últimos años y ha sido planteado desde términos opuestos, esto es, como **espacios abiertos**, en los que predomina la ausencia de tabiques y barreras, distribución de los alumnos y de las actividades escolares de forma flexible; y como **espacios cerrados**, los tradicionales, con instalaciones de aulas, bibliotecas, gimnasio... En EEUU hubo un fuerte movimiento de los espacios abiertos en las escuelas alentadas por el hecho de que permiten la flexibilidad para trabajar en grupo y hacen posible un mejor desarrollo de las enseñanzas individualizadas. Esta medida no fue acogida por padres y profesores lo cuales presionaron para acabar con los espacios abiertos.

Estudios realizados muestran que los espacios abiertos presentan la ventaja de ofrecer una mayor autonomía e iniciativa en los alumnos, permitiendo una mayor interacción entre ellos, pero tienen el inconveniente de que es más difícil ejercer el control por parte de los profesores y es más difícil que los alumnos concentren su atención. Pero ninguno de los dos tipos ofrecen una ventaja en cuanto al rendimiento académico de los alumnos.

Novak, tras los resultados en un estudio realizado, recomendó los espacios abiertos en la construcción de nuevas escuelas aunque con dos condiciones: entrenar a los profesores para un nuevo desarrollo del Currículo y dotar a los centros con personal de apoyo y un equipamiento adecuado. En principio se siguió el consejo pero no se tardó en volver a los tradicionales.

La **distribución de los alumnos** es una variable con importancia. **Adams y Biddle** encontraron que la mayor interacción verbal se produce en la parte anterior,

frente al profesor, y en el centro del aula, denominándose a estas áreas **zona de acción**. **Walberg** encontró que los alumnos que se sentaban en la parte anterior de la clase se mostraban interesados y con una actitud positiva hacia la escuela, valorando las calificaciones, al contrario que los que se sentaban en la parte de atrás que no mostraban una actitud positiva ni que fuera importante obtener buenas calificaciones. Así, existe alguna **relación entre el lugar que se ocupa en el aula y el grado de interés y de participación académico**, aunque esta relación no se presenta tan clara con relación al rendimiento académico. **Weinstein** dice que los alumnos situados en la zona de acción muestran una mejor actitud en el aula y una mejor interacción con el profesor por la **proximidad** que tienen con el profesor, ya que se ven obligados a prestar más atención. Se recomienda al profesor que se desplace por el aula para que todos los alumnos puedan interactuar con él. Por otra parte, cabe la posibilidad de cambiar la disposición de los asientos en filas, círculos o en grupos, aunque la disposición debe ser congruente con los objetivos y con las actividades que se van a desarrollar.

Resumen: el diseño del aula y la distribución en ella de los alumnos inciden en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin olvidar que ni un diseño oportuno del aula ni una distribución óptima de los alumnos harán que éstos aprendan si todo ello no se ve acompañado de otras muchas variables.

2.2. Clima del aula

El aprendizaje escolar se produce en un contexto que no solo es un escenario físico sino también un **contexto social**. Cada aula tiene una **atmósfera o clima** distinto que surge del tono predominante de las vivencias emocionales de sus miembros y que se haya asociado al tipo de interacciones personales que existen entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos.

Withall fue el primero en utilizar la palabra clima para designar el tono emocional asociado a las relaciones personales. El clima del aula es una de las variables que condicionan de un modo más sensible la actividad de los maestros y de los alumnos. Una clase con un clima positivo tiende a producir rendimientos satisfactorios, y con clima negativo suele conducir a fracasos escolares. El clima del grupo está muy relacionado con la **moral del grupo**, que es el grado en que sus miembros se sienten motivados y se esfuerzan para trabajar y cooperar para conseguir metas comunes.

Cuatro de los **principales factores que contribuyen a la configuración de un determinado clima escolar** son: el entorno físico, el estilo de liderazgo del profesor, la cohesión entre sus miembros y la prevención de problemas. Todos actúan de forma interrelacionada.

2.2.1. EL ESTILO DE LIDERAZGO

El **estilo de liderazgo** que ejerce el profesor en el aula es uno de los factores principales en la configuración de clima escolar. El líder, ya sea elegido o designado

influye en la conducta y el rendimiento de los miembros del grupo. Las diferencias en modo de liderazgo tendrán una influencia extraordinaria en el clima del grupo. La eficacia de la clase como grupo y la satisfacción que sienta cada uno de los alumnos dependerá en gran medida del estilo de liderazgo que desarrolle el profesor. Según **Rogers**, el profesor que desempeñe sus funciones con empatía, respeto mutuo y con congruencia o sinceridad, estimulará la aparición de un clima positivo, y, con ello, favorecerá las condiciones para aprender.

Lewin y colbs hicieron un estudio en el que los grupos respondían a distintos tipos de liderazgo. Los liderazgos eran autoritario: el líder planifica y dirige él solo sin la intervención de los miembros del grupo, democrático: la planificación y la toma de decisiones la llevan a cabo conjuntamente y liberal: el líder no interviene. **Resultado**: los grupos con líder autoritario fueron los más eficientes en su rendimiento, pero sus miembros mostraron tensión y sentimientos negativos entre sí y hacía el líder; con líder democrático rendimiento algo más escaso, pero sus sentimientos entre sí y con el líder fueron de afecto; y con líder liberal no consiguieron efectos positivos en ningún sentido.

French y Raven establecieron **cinco formas de liderazgo**:

1. **Poder coercitivo**: la influencia del maestro sobre el alumno proviene del conocimiento que éste tiene de que puede ser castigado por el maestro si no responde de la forma que se le pide. Si el maestro aplica su autoridad de manera indebida, el alumno abandonará el comportamiento adoptado en cuanto se vea libre del control del maestro.

2. **Poder de recompensa**: el alumno percibe al profesor como dispensador de recompensas. Si el alumno ve que las recompensas son legítimas, aumenta su atracción hacia el profesor.

3. **Poder legítimo**: la influencia del maestro está determinado por el grado en que el alumno comprende y acepta que el maestro tiene derecho a influir sobre él y que él tiene obligación de aceptar esta influencia.

4. **Poder de referencia**: identificación del alumno con el profesor. La fuerza del poder de referencia del maestro viene determinada por el grado en que el alumno se siente atraído hacia el maestro, en la mayoría de los casos, ni el maestro ni los alumnos son conscientes de la presencia de esta fuente de poder

5. **Poder experto**: el maestro ejerce este poder en la medida en que el alumno reconoce en el profesor alguna aptitud o conocimiento relevante en una materia determinada.

Los poderes coercitivo, de recompensa y legítimo son los menos eficaces para ejercer la influencia interpersonal. La influencia efectiva del profesor se consigue planificando los objetivos y las actitudes escolares de acuerdo con la voluntad del grupo, distribuyendo las funciones del grupo entre los alumnos, favoreciendo la interdependencia y la participación de todos, estimulando una comunicación abierta, manteniendo un comportamiento flexible y ejerciendo el **poder de referencia y de experto**.

2.2.2. COHESIÓN

La **cohesión** designa la idea de **integración y solidaridad entre los miembros de un grupo**. La cohesión de un grupo se manifiesta en tres tipos de conducta: 1) la atracción que cada miembro siente por el grupo y su resistencia a abandonarlo, 2) el nivel de motivación que muestran para alcanzar sus objetivos y 3) la medida en que son capaces de coordinar sus esfuerzos para conseguir esas metas.

La **cantidad y calidad de las interacciones personales** están en relación con la cohesión del grupo. Los grupos con **alta cohesión** son cooperadores y amistosos, trabajan de manera coordinada y se elogian mutuamente cuando consiguen los objetivos. Los grupos con **baja cohesión** son hostiles y agresivos y se alegran de los errores que cometen los demás.

Cabe distinguir unas causas **extrínsecas** al grupo, que son los controles y las influencias del exterior del aula, e **intrínsecas**, que se desarrollan con la dinámica del propio grupo. **Maisonneuve** distingue **dos categorías**. La de **orden socio-afectivo** se refiere a la atracción del grupo. Variables principales: atracción de un objeto común (dependerá de la claridad con la que se presente a sus miembros), atracción de la pertenencia al grupo (nace en función del prestigio que tenga el grupo), las afinidades interpersonales y la satisfacción de ciertas necesidades personales. La de **orden operativo** se refiere a su organización. Destacan: distribución y articulación de roles, conducta del grupo y el modo de liderazgo.

La cohesión de un grupo se incrementa cuando cada miembro conoce lo que tiene que hacer y cuando percibe que su actividad es interdependiente y complementaria de la de los demás.

2.3. Evaluación del clima escolar

Las **técnicas sociométricas** son el instrumento más corriente para evaluar el grado de cohesión entre los miembros de un grupo y para evaluar cómo se estructuran las relaciones personales. El sociograma fue ideado en Austria por **Moreno**. Consiste en pedir a los alumnos de una clase que nombren a aquellos que preferirían como compañeros en diversas actividades, cuando todos han contestado se tabulan las respuestas y pueden ser representadas gráficamente. Esta técnica admite variaciones. Mediante un sociograma se puede obtener mucha información de un grupo, como su grado de cohesión, su estructura, si hay divisiones o pandillas y el grado de aceptación que tiene cada alumno, si las preferencias son recíprocas y quiénes son los alumnos estrella o los marginados.

Cualquier estudio sociométrico nos muestra **cuatro hechos**: 1) que las preferencias son **universales**: siempre hay personas que nos atraen más que otras, 2) las personas difieren en potencial social, unas son más preferidas que otras, 3) nadie es preferido por todos y 4) alguno puede no ser objeto de alguna preferencia.

Moos y Trickett crearon la escala **Classroom Environment Scale (CES)**, que mide el clima en distintos escenarios: clase, trabajo, familia, grupo... Consta de 90 elementos que se agrupan en cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

Dimensiones	Subescalas	Evaluación
-------------	------------	------------

1. Relaciones	1º. Implicación 2º. Afiliación 3º. Ayuda	– Interés por las actividades escolares. – Amistad y ayuda mutua. – Amistad y ayuda recibida del profesor.
2. Autorrealización	4º. Tareas 5º. Competitividad	– Importancia concedida a las tareas. – Importancia concedida al esfuerzo.
3. Estabilidad	6º. Organización 7º. Claridad 8º. Control	– La importancia que se concede al orden – importancia que se concede a las normas y a su cumplimiento. – Valoración del control realizado por el profesor.
4. Cambio	9º. Innovación	– Importancia concedida a la novedad y el cambio

Una adaptación de esta escala a la población española ha sido realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra.

3. INTERACCIÓN ENTRE LOS ALUMNOS

3.1. Cooperación vs. competición

Todo grupo tiene siempre un objetivo: **el objetivo del grupo**. El objetivo de un grupo de alumnos a largo plazo es conseguir sus metas educativas, y a corto plazo conseguir una pluralidad de objetivos de aprendizaje. Que los miembros de un grupo actúen de manera u otra depende de su percepción del objetivo como tarea grupal o individual. Desde comienzos del s. XX se han realizado estudios en psicología social sobre este tema. **Mayer** llevó unos estudios sobre **cooperación-competición**, y **Deutsch** encontró que la cooperación es más eficaz que la competición. **Johnson y Johnson** comprobaron que los distintos modos de interacción que se establecen entre los miembros de un grupo que trabajan en una misma tarea influyen en la motivación de cada uno de ellos.

Esa interacción, que denominan **estructura de finalidad o estructura de meta** puede ser de tres clases: **cooperativa**, en la que los alumnos son conscientes de que solo podrán alcanzar los objetivos si los compañeros lo alcanzan también; **competitiva**, donde los alumnos percibirán que conseguirán su objetivo si y sólo si los demás compañeros no lo alcanzan; e **individualista**, en la que los alumnos perciben que el logro de sus objetivos es independiente de lo que hagan sus compañeros.

Johnson y Johnson defienden que la **estructura cooperativa es la más beneficiosa**. Concluyen que la estructura cooperativa con relación a la competitiva e individualista produce mayor rendimiento, actitudes más positivas, niveles más elevados de autoestima y favorece el desarrollo de la motivación intrínseca. Aunque desde el punto de vista educativo la cooperativa es más favorable, cada una tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Los resultados, cuando la interacción es cooperativa, no son claros cuando se evalúa el rendimiento escolar. El uso de una u otra dependerá del objetivo que se persiga, del tipo de tarea que se realice y de las características de los alumnos. Incluso si pensamos en una clase ideal, los tres tipos pueden tener cabida.

Ausubel señala que la competencia y la cooperación no son excluyentes y que, en nuestra cultura, ambas son valoradas. La competencia tiene aspectos negativos, pues puede inhibir el aprendizaje ante la expectativa de fracaso con la consiguiente ansiedad y que en situaciones extremas puede provocar en algunos sentimientos de inferioridad. Pero cuando tiene lugar en situaciones moderadas, ayuda a los alumnos a adaptarse a la organización competitiva y facilita que los alumnos construyan un autoconcepto realista de sus propias capacidades.

La competición estimula el esfuerzo y eleva los niveles de aspiración. **Los niños de primaria trabajan con más afán en condiciones de competición** que cuando lo hacen de manera anónima, y les estimula más la obtención de recompensas individuales que grupales.

3.2. Formas y técnicas de aprendizaje cooperativo

El **aprendizaje cooperativo** tiene diferentes definiciones, pero todas tienen un denominador común que presenta dos características: una **estructura para la cooperación** y un **trabajo en equipo** interdependiente. Estos grupos pueden formarse por el profesor o son los propios alumnos quienes pueden formarlo. A continuación vamos a ver las **técnicas** en busca de un aprendizaje cooperativo.

3.2.1. JIGSAW

La **Jigsaw** o **técnica de rompecabezas** fue desarrollada por **Aronson y cols**. El objetivo de esta técnica es colocar a los alumnos en situación de **total interdependencia** de manera que cada componente del grupo sólo puede completar la tarea en la medida en que los demás miembros completen las suyas. **Pasos**:

1. Los alumnos se dividen en grupos heterogéneos en cuanto a capacidad y otras características personales, grupos reducidos (5/6)
2. La materia, que ha sido dividida, es distribuida entre los distintos componentes del grupo que tienen la responsabilidad de estudiarla
3. Los miembros a los que le han correspondido estudiar la misma materia, grupos expertos, se reúnen para preparar mejor su tema, y pueden ser ayudados por el profesor.
4. Cuando cada alumno tiene preparado su tema regresa al grupo para enseñar a los compañeros lo que ha aprendido y para debatir el tema.
5. Finalmente tiene lugar una evaluación y calificación individual obtenidas sobre la totalidad de la materia. Los mejores grupos reciben algún reconocimiento.

Este método fue modificado por **Slavin** dando lugar al **Jigsaw II**, que pretende **reducir la interdependencia de los alumnos e incrementar su interrelación para conseguir recompensas grupales**. Ahora todos los miembros tienen acceso a toda la información y todos se responsabilizan de estudiar todo el tema, aunque a cada uno le corresponda una parte específica.

3.2.2. TEAMS GAMES TOURNAMENTS (TGT)

Es una técnica ideada por DeVries y Slavin. El objetivo es **estimular el aprendizaje cooperativo y al mismo tiempo el aprendizaje competitivo**. El cooperativo se estimula por medio de la formación de grupos de 4/5/6 alumnos que cooperan y trabajan juntos de manera interdependiente. Por otro lado, se da competición entre los grupos. **Pasos:**

1. Los alumnos se dividen en grupos heterogéneos
2. El profesor explica la materia a toda la clase distribuyendo fichas semejantes a las que se utilizarán en el torneo
3. Los miembros de cada grupo trabajan juntos, de manera cooperativa, el material explicado y estudian y preparan el concurso haciéndose preguntas mutuamente
4. Una vez a la semana tienen lugar los concursos en los que los miembros de un grupo compiten con los de los demás grupos mediante unos juegos que constan de una serie de tarjetas numeradas. La competición no tiene carácter individual, sino que cada uno actúa como representante de su equipo. Los puntos conseguidos se apuntan al grupo.

Para la celebración de los concursos los alumnos de cada grupo subdividen y se sientan en mesas separadas: los mejores en la primera mesa, los segundos en la segunda, y así sucesivamente. Los alumnos de la primera mesa compiten con los alumnos de la primera mesa del equipo contrario. La **permanencia** de los alumnos dentro del grupo es relativamente estable, pero la distribución en las mesas puede variar según los puntos obtenidos en el concurso anterior.

3.2.3. STUDENT TEAMS AND ACHIEVEMENT DIVISIONS (STAD)

Es una técnica ideada por Slavin a partir del TGT con el objetivo de simplificar la técnica (TGT) y **superar los inconvenientes de la estructura cooperativa sin perder ninguna de sus ventajas**. Slavin dice que los métodos que promueven el aprendizaje cooperativo y conceden las recompensas en función de los resultados del grupo no son más eficaces que los métodos tradicionales en cuanto al rendimiento individual que consiguen los alumnos. Defiende que el aprendizaje cooperativo sólo es eficaz cuando los premios o recompensas se conceden **en función del aprendizaje o instrucción individual** de cada uno de los miembros del grupo. Cuando los resultados se consiguen por la actuación global del grupo desciende la motivación a ayudarse mutuamente.

El SATD coincide con el TGT en que los alumnos de la clase se dividen en grupos heterogéneos, pero la **realización de los exámenes es individual** como en la enseñanza tradicional, y en función de la calificación que cada uno obtiene puede ganar más o menos puntos para el grupo.

Los puntos se consiguen del siguiente modo: cada alumno tiene una puntuación base, **expectativa individual del aprendizaje**, que es estimada por el profesor y que representa el nivel medio de ejecución del alumno, es esa puntuación el criterio para juzgar el resultado del examen. Según sea la **mejora de ejecución** en relación con la expectativa puede ganar de uno a tres puntos para el grupo. Todos los alumnos pueden contribuir al grupo con el mismo número de puntos. El grupo que obtiene

mayor número de puntos es el ganador de la semana. **Slavin** se reafirma en que el aprendizaje cooperativo es más eficaz para el rendimiento académico cuando las recompensas se otorgan a los grupos en función de los logros individuales.

3.2.4. GROUP INVESTIGATION (GI)

Ideado por **Sharan** es más complejo y ha sido diseñado para conseguir, al mismo tiempo que el **aprendizaje cooperativo de una determinada materia, el desarrollo de las habilidades de investigación en grupo y el desarrollo de habilidades sociales**. El desarrollo requiere en los alumnos un cierto nivel de conocimientos y de preparación en **6 etapas**:

1. **Selección del tema y formación de grupos**
2. **Fase de planificación**: los alumnos junto con el profesor subdividen el tema en partes y lo distribuyen entre los miembros del grupo. Se planifican los objetivos del trabajo, las actividades a realizar, dentro y fuera del centro y las estrategias de aprendizaje que deben seguir.
3. **Fase de realización**: los participantes siguen el plan establecido tutelados por el profesor
4. **Análisis y síntesis**
5. **Fase de presentación**
6. **Evaluación**: el profesor con participación de los alumnos evalúa la exposición de cada grupo, dejando abierta la posibilidad de una evaluación individual.

4. INTERACCIÓN PROFESOR ALUMNO

4.1. Expectativas del profesor

El estudio de las expectativas del profesor y de sus efectos en las relaciones interpersonales cuenta con una larga tradición psicológica. **Guthrie**, al hablar sobre conflictos humanos se refirió a que las expectativas que se tienen sobre una persona modifican sus actitudes y conducta. **Roethlisberger y Dickson** utilizaron la expresión **efecto de Hawthorne** para designar que cuando una persona es elegida para demostrar una determinada conducta, termina por manifestarla. Y **Frank** utilizó el término **hellogoodbye** en psicoterapia, cuando un paciente va a ser recibido por un prestigioso psicoterapeuta, con sólo estar en la sala de espera mejora casi tanto como cuando recibe el tratamiento.

Pero es la obra de **Rosenthal y Jacobson** *Pygmalion in the classroom* la que despierte un interés general. Demostraban el **cumplimiento de las expectativas** del profesor sobre el rendimiento de los alumnos, aunque estos niveles no tuvieran ninguna relación con la capacidad del alumno en particular.

Good y Brody, para explicar como se desarrolla el proceso en el aula y por qué las expectativas de los profesores llegan a convertirse en profecías que se cumplen ofrecen el siguiente modelo:

1. El profesor espera un aprovechamiento y un comportamiento concreto de cada uno de los alumnos.
2. En función de esas expectativas, el profesor se comporta de manera diferente con cada uno de los alumnos. Si un profesor espera de un alumno buenos resultados es posible que le dedique más tiempo para responder.
3. Este comportamiento diferencial del profesor le indica a cada alumno qué conducta y qué aprovechamiento espera el profesor de él, lo que influye en su autoconcepto, motivación y nivel de aspiración.
4. Si este comportamiento es constante y si el alumno no se resiste de manera de manera activa al cambio, acabará moldeando su conducta y su nivel de conocimientos.
5. Con el tiempo la conducta y el rendimiento se adaptará a lo que el profesor espera de ellos.

4.1.1. FUENTES DE LAS EXPECTATIVAS

El profesor genera, consciente o inconscientemente, unas expectativas sobre cada uno de los alumnos que pueden tener su origen en los expedientes de los alumnos donde se registran sus niveles de inteligencia, en las calificaciones... **Braun** señala diez posibles **fuentes de las expectativas del profesor**: resultados de las pruebas de inteligencia, el sexo, el nombre, historial académico, la procedencia, el conocimiento de hermanos mayores, características físicas, los logros anteriores, el status socio económico y la conducta del alumno (ver cuadro 20.2.).

Estas expectativas que se forja el profesor se manifiestan en comportamientos diferenciales con respecto a los alumnos que pueden ser recogidos en cinco categorías: agrupamiento, tipo de preguntas, la calidad de interacción, el tipo de reforzamiento y el tipo de actividades.

4.1.2. EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR

Para **Woolfolck**, de las cinco categorías de comportamiento del profesor enunciadas por Braun, la primera y la última (agrupamiento y las diferentes actividades) se refieren a estrategias de instrucción. Las tres restantes (formulación de preguntas, calidad de interacción y tipo de refuerzo e información adicional) se refieren a la interacción profesor-alumno.

La cantidad y la calidad de las interacciones alumno-profesor son muy distintas en función de las expectativas que el profesor tiene de cada uno de ellos. A aquellos alumnos de los que se espera un rendimiento elevado, tiende a hacerle más preguntas y de mayor dificultad, les da más oportunidades, ayudas, más tiempo para responder, tiende a interrumpirlos con menos frecuencia y a suministrarles mayor número de reforzadores que a los alumnos de quienes espera un bajo rendimiento.

Según **Good y Brophy**, las conductas más comunes con las que el profesor comunica bajas expectativas a los alumnos son:

- Conceden menos tiempo de espera para que respondan a las preguntas en comparación con otros alumnos

- Preguntas a otro en lugar de ofrecer pistas e indicios de respuesta o de replantear la preguntas
 - Conceden reforzasteis inapropiados: elogian respuestas marginales e imprecisas
 - Critican a los alumnos de bajo rendimientos cuando sus respuestas son erróneas con mayor frecuencia que a los de rendimiento elevado.
 - Elogian a los alumno de bajo rendimiento cuando las repuestas son correctas con menos frecuencia que a los de rendimiento elevada
 - Dan menos retroalimentación después de la respuestas a los alumno con bajo rendimiento, y cuando lo hacen es de forma breve
 - Prestan menos atención e interactúan con ello con menos frecuencia
 - Les dan menos oportunidades para responder
 - Utilizan patrones de interacción diferente: colocan a esto alumnos más alejados y les suministran menos contacto visual
 - Exigen menos a los alumno con ajo rendimiento: tareas más fáciles o les eximen de ciertos trabajos prácticos
 - La interacción con ellos la realizan más en privado que en público y las interacciones son menos amistosas
 - Les conceden menos oportunidades para mostrar su competencia
 - Utilizan métodos de instrucción adecuados, pero durante menos cantidad de tiempo
 - Calificación diferencial de pruebas y trabajos

Se **defienden dos puntos de vista**: los profesores deberían tener solo expectativas positivas y los profesores deberían evitar la formación de todo tipo de expectativas, tanto positivas como negativas.

4.2. El control en el aula: la disciplina

Un clima positivo tiende a producir rendimientos escolares satisfactorios. En el clima del aula influyen **cuatro factores**: el entorno físico, el estilo de liderazgo del profesor, la cohesión entre sus miembros y la prevención. Como una derivación de estos factores está el **control del aula**: conducción de la clase de tal manera que reúna unas condiciones que permitan a los alumnos dedicarse y centrar su atención en las actividades escolares y que prevengan la aparición de comportamientos perturbadores o de **disciplina**.

Hernández, en un estudio realizado con profesores de preescolar, primaria y secundaria, encontró que las conductas que más les preocupaban eran, en primer lugar, desorden, la falta de silencio y de atención y molestar a los compañeros. En segundo lugar, desobediencia, agresiones físicas, la intranquilidad y el desasosiego, y en tercer lugar, insultos, robos, burlas y las conductas sexuales impropias.

Parece ser que la **disciplina** sigue siendo uno de los principales problemas. La enseñanza secundaria es un problema de fuerte preocupación y se señala y una de sus causas. Al ser obligatoria hasta los 16 implica la permanencia de un elevado número de alumnos que rechazan la escuela y ante la obligación de permanecer en ella provocan conflictos, actos de rebeldía... Unido a la falta de recursos de los profesores que se ven privados de recursos, la consecuencia es estrés, ansiedad, y el burnout en el profesorado. Sin disciplina no hay enseñanza ni aprendizajes eficaces.

Para Ausubel la disciplina es necesaria por ser una exigencia para el aprendizaje y porque desempeña **cuatro funciones** en la formación del individuo joven: 1) es necesaria para la socialización, para aprender las normas de conducta que son aprobadas y toleradas en una cultura, 2) es necesario para la maduración de la personalidad, para adquirir rasgos de confianza, autocontrol, persistencia y la capacidad para tolerar la frustración, 3) es necesaria para la internalización de normas y obligaciones morales y 4) es necesaria para la seguridad emocional de los niños.

4.2.1. PRINCIPIOS PARA LA CONDUCCIÓN DE LA CLASE

Según **Glover y Bruning**, los estudios sobre el control de la clase han determinado tres principios en los que se debería asentar todas las actividades de la enseñanza, que son tener unas **reglas** sobre qué se espera de los alumnos, **elogiar** las conductas apropiadas e **ignorar** los problemas menores de conducta.

Respecto a **tener unas reglas sobre qué se espera de los alumnos**, para que las reglas sean efectivas se sugieren a los profesores:

- Límite del número de reglas al mínimo necesario para el funcionamiento eficaz de las clases (5/6).
- Describir las conductas apropiadas de forma clara y positiva.
- Incluir una descripción de los efectos positivos derivados del cumplimiento de la regla.
- Implicar a los alumnos en la formulación de las reglas; cuantos más sean implicados, mayor será su cumplimiento.
- Explicar por qué son necesarias las reglas y promover una discusión meticulosa con ellos.

En cuanto a **elogiar las conductas apropiadas**, el elogio es un reforzamiento que debe ser contingente a la aparición de las conductas deseadas. Una sonrisa, un gesto, una palabra, dados con sinceridad, pueden ser suficientes para reforzar la conducta del alumno.

Y respecto a **ignorar los problemas menores de conducta**, ignorar la conducta puede ser eficaz, pero no es de uso fácil, pues hay casos en que las conductas son excesivamente perturbadoras o incluso peligrosas que no pueden ser ignoradas sino que requieren ser reprobadas o castigadas. Ignorar las conductas no siempre tiene un efecto inmediato e incluso puede parecer contraproducente porque se pueden presentar con mayor intensidad con objeto de conseguir la atención del profesor.

4.2.2. LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS

Es uno de los factores que contribuyen a la creación de un clima positivo en el aula. Los principios para la prevención de problemas son:

1. Planificar y organizar las enseñanzas de manera que sea posible el aprendizaje significativo
2. Diversificar las enseñanzas para que se adapten a las diferencias individuales, con unos objetivos claros y precisos y con unos niveles de exigencia que permitan a los alumnos alcanzar el éxito, siempre que pongan el esfuerzo necesario.
3. Ofrecer ayuda y apoyo a los alumnos en grupo o de manera individualizada, siempre que los necesiten.
4. Promover situaciones de aprendizaje cooperativo.
5. Suministrar una realimentación frecuente a los alumnos acerca de su progreso y los resultados que consigue.
6. Hacer uso de un liderazgo democrático.
7. Hacer uso frecuente y adecuado del reforzamiento.