



Precisión instruccional y disciplina en el aula en estudiantes de secundaria

Instructional precision and classroom discipline in high school students

Artículo recibido el 4 de octubre y aceptado el 11 de diciembre de 2018.

DOI: <https://doi.org/10.62364/9cssw465>

Resumen. Diversos estudios sugieren que la disciplina en el aula es uno de los factores relevantes para que se propicie de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la precisión de las instrucciones dadas por el profesor antes de realizar diversas actividades parece adquirir un papel importante. Con el fin de estudiar si la precisión de las instrucciones del profesor se relaciona con el comportamiento disciplinado de los alumnos en clase, en el presente estudio se analizó la interacción que dos profesores (disciplinario y no disciplinario) tienen con dos grupos de alumnos de nivel medio (disciplinado y no disciplinado). Los resultados muestran que entre mayor es la precisión instruccional, mayor es la correspondencia que hay entre el comportamiento y la indicación, así como la importancia de proporcionar consecuencias.

Indicadores. Disciplina; Precisión instruccional; Alumnos de secundaria.

Abstract. Several studies suggest that discipline in the classroom is one of the most significant factors for the effectiveness of the teaching-learning process. For this reason, the precision of the instructions given by the teacher in order to carry on the scholar activities plays an important role. In order to analyze if the precision of instructions is related with the disciplined behavior showed in class by high school students, this study analyzed the interaction that two professors (a disciplinary and a non disciplinary one) had with two groups of students (a disciplined and a undisciplined one). Results show that a better instructional precision is related with a best correspondence between behavior and instructions, as well as the importance of the behavior consequences.

Keywords. Discipline; Instructional precision; High school students.

Gerardo Ortiz*, Melissa Rosas** y Emilio Codorniz**

*Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Francisco de Quevedo 180, Arcos Vallarta, 44130 Guadalajara, Jal., México, tel. (33)38-18-07-30, ext. 33305, correo electrónico: oruga@cencar.udg.mx.

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Escuela de Psicología, Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, 45604 Tlaquepaque, Jal., México.

La función principal de la escuela consiste en transmitir de manera intencional los conocimientos considerados como social y culturalmente útiles para el individuo (Aguado, 1991, 2005; García, 1997; Jiménez y Mendoza, 2016). Debido a la estructura que posee la escuela como institución, existen normas generales de convivencia generadas por sus miembros para propiciar un marco de referencia bajo el cual se puede actuar y cumplir la función educativa.

A partir de lo sugerido por diversos autores (Aguado, 2005; López, 2017; Ruiz y Estrevel, 2006; Valverde, 2010) es posible dividir en dos los tipos de problemas que tienen hoy las escuelas; el primero implica aquellos que tienen su origen *fuera* del colegio, como por ejemplo la violencia en la sociedad, el efecto de los medios masivos de comunicación o la individualización, según la cual los integrantes de la escuela solamente piensan en sí mismos, así como ciertos aspectos relacionados con políticas públicas que tienen que ver con la misma educación y con los problemas de infraestructura asociados. El segundo tipo de problemas es el relacionado con aquellos que tienen su origen *dentro* de la institución y que pueden ser tanto académicos como de convivencia (el establecimiento de límites poco claros), los que pueden traer consigo una relación deficiente entre profesores y alumnos.

Uno de los principales problemas que se encuentran dentro de las aulas y que constituye una variable relevante que puede afectar el proceso enseñanza-aprendizaje es la falta de disciplina en los alumnos (Cubero, 2004; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Sabbattella-Riccardi, 2000; Secretaría de Educación Pública, 2006).

Las conductas humanas están inscritas dentro de un contexto histórico y social, y por lo tanto

no se puede hablar de “disciplina” o “indisciplina” sin tomar en cuenta ese contexto. Al hablar de disciplina se alude a las normas y el orden, los cuales se establecen socialmente. Por otro lado, las consecuencias que se derivan de no cumplir las normas establecidas desempeñan también un papel esencial en el establecimiento de la disciplina, cuyo objetivo principal es enseñar al alumno los comportamientos adecuados que debe llevar a cabo y así “evitar o detener comportamientos que no son propicios para que se den los procesos de aprendizaje” (Mora, 2003, p.14). La indisciplina no es algo que exista de suyo ni la “manera de ser” de alguien, sino el resultado de la interacción entre el alumno, el profesor y la escuela.

De acuerdo con diversos autores (Kantor, 1924; Thorensen y Mahoney, 1981), la capacidad de una persona para controlar sus acciones está en función del control y conocimientos que tenga acerca de los factores situacionales presentes en el momento de la emisión de su comportamiento. Contar con normas e instrucciones claras y específicas propicia que al alumno le sea más fácil entender las expectativas y, por lo tanto, tener más oportunidades para satisfacerlas.

Se ha sugerido que los docentes efectivos en relación con la disciplina enseñan las normas y las formas de proceder dentro del aula, cuidan en todo momento que se cumplan, responden inmediatamente y dan continuidad a las consecuencias, organizan sus clases y expresan con claridad la información dada a los alumnos, e implementan un método específico de cumplimiento del trabajo (Curwin y Mendler, 1983; Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Evertson y Emmer, 1982). En efecto, se ha observado que los profesores que propician un ambiente más controlado de disciplina en el salón son aquellos

que organizan sus clases, expresan y siguen las normas e instrucciones de manera clara y puntual, manifiestan abiertamente las expectativas conductuales que esperan de sus alumnos, responden a ellos de forma consistente, su intervención al momento de surgir una conducta inadecuada es rápida y congruente con la norma, y trabajan continuamente con instrucciones en los casos donde se presentan conductas inadecuadas.

Por el contrario, los docentes que propician un escaso número de conductas disciplinadas en el aula son aquellos cuyas clases son improvisadas o están poco preparadas, utilizan normas poco precisas y con escasa posibilidad de cumplirse, son poco precisos al momento de comunicar las expectativas que tienen de sus alumnos, no reaccionan o lo hacen de manera tardía ante sus conductas inadecuadas, dan muy poca importancia a esas conductas dentro del salón de clases o no hacen valer las normas establecidas (Wielkiewicz, 1992; Watkins y Wagner, 1991).

Mourshed, Krawitz y Dorn (2017) subrayan la importancia que tiene la práctica magisterial que denominan “educación dirigida por el profesor” sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sus buenos resultados en la evaluación de los alumnos; en dicha práctica la función del profesor es central, junto con los métodos que esos autores denominan “enseñanza basada en las dudas”, cuyo foco es el alumno.

Así, es factible entender disciplina como la conducta que el individuo emite para cumplir los requisitos conductuales impuestos por un agente encargado de indicar las convenciones sociales relevantes a la situación, explícitas o no en ciertas normas. Este agente puede ser otra persona o el propio individuo, mediante el uso de cualquier indicación verbal o no verbal. Bajo esta lógica,

un factor que puede considerarse importante para que se emitan las conductas apropiadas en el momento adecuado (o sea, la disciplina en clase) es la precisión de las indicaciones que proporcionan los docentes respecto al comportamiento y el momento esperado de su emisión por parte de los alumnos. De acuerdo con Ortiz, González y Rosas (2008), las indicaciones proporcionadas antes de enfrentar una situación son descripciones precontacto contingencial que pueden cumplir una función instruccional, siempre y cuando reduzcan el rango posible de respuestas en la situación que se describe o el sentido que se indica.

Por ello, parece importante comparar las instrucciones (descripciones precontacto contingencial) utilizadas por aquellos profesores que logran que sus alumnos muestren un mayor número de conductas disciplinadas dentro del aula, con las de aquellos que no lo hacen, para así poder identificar los elementos y propiedades implicados en las instrucciones utilizadas por unos y otros. Esta idea parte del supuesto de que la mayor relevancia, especificidad y pertinencia de las descripciones precontacto facilitan la adquisición de una función instruccional (DeGrandpre y Buskist, 1991; Engelmann y Carnine, 1991; González y Ortiz, 2014; Ortiz y Cruz, 2011; Ortiz y González, 2010).

Si las descripciones precontacto utilizadas en el contexto del aula escolar adquieren una función instruccional, se podrá apreciar un mayor número de conductas disciplinadas por parte de los alumnos, puesto que habrá correspondencia entre el comportamiento solicitado por el profesor y el emitido por el alumno. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo fue evaluar el posible efecto del tipo (especificidad y pertinencia) de descripción de precontacto (instrucción) dada por el profesor acerca del comportamiento

disciplinado que se espera de los alumnos en clase, esto es, la correspondencia de la conducta del alumno en tiempo y espacio respecto a lo indicado por el profesor.

MÉTODO

Participantes

Para la realización de la investigación se requirió la colaboración de dos grupos de tercer año de secundaria y de dos de sus profesores, en un colegio privado de nivel socioeconómico alto de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara (México). El Grupo 1 estaba compuesto por 11 hombres y 12 mujeres (23 alumnos), y el Grupo 2 por 11 hombres y 13 mujeres (24 alumnos). El rango de edad de ambos grupos fue de 14 a 16 años.

Asimismo, participaron dos profesores de secundaria que impartían clases a los dos grupos seleccionados: el profesor A, de sexo masculino, ingeniero en agronomía, impartía la clase de Matemáticas, de 41 años de edad y trece años de experiencia docente, sobre todo en secundaria, bachillerato y universidad. El profesor B, de sexo femenino, con 49 años de edad, impartía la materia de Formación Cívica y Ética; había cursado una carrera comercial y tenía siete años de experiencia docente en primaria, secundaria y bachillerato. Ambos profesores fueron seleccionados a partir de encuestas aplicadas a los alumnos mediante las cuales reportaron quiénes de sus profesores en su clase fomentaban (A) o no fomentaban (B) un mayor número de conductas disciplinadas.

Los dos grupos seleccionados se clasificaron a partir del reporte de los profesores del colegio a quienes se aplicó una encuesta; así,

el Grupo 1 fue reportado como el que tenía el mayor número de alumnos disciplinados, y el Grupo 2 como el grupo con el menor número de alumnos disciplinados.

Materiales e instrumentos

Se utilizaron cuatro cámaras de video: dos fijas, ubicadas en los salones de los grupos participantes, y dos móviles, utilizadas por los investigadores para llevar a cabo registros observacionales, todas ellas con la luz de indicación de grabación oculta. Al mismo tiempo, se diseñó un formato de encuesta para los alumnos con el fin de que reportaran, desde su perspectiva, cuáles de sus profesores establecían el mejor ambiente de disciplina durante sus clases. También se utilizaron hojas de registros en las que se anotaban el grupo, profesor, sesión, fase, cámara, observador y fecha y hora del registro.

Para analizar la precisión y pertinencia de las indicaciones otorgadas por los profesores (descripciones precontacto que deberían asumir una función instruccional) se utilizó la taxonomía propuesta por Ortiz, González y Rosas (2008). En dicha propuesta, toda descripción (pre o poscontacto) está integrada por tres componentes: situación de estímulo (SE), respuesta (R) y consecuencia (C). Cada uno de estos componentes puede calificarse a partir de su presencia (presente/ausente), relevancia (relevante/irrelevante), especificidad (específica/no específica) y pertinencia (pertinente/no pertinente) de los elementos que lo integran, en relación con la correspondencia respecto de la situación que describe. Como resultado, los tres componentes individuales, así como la descripción en su totalidad, pueden calificarse como “específica pertinente” (EP), “específica no pertinente” (ENP), “genérica pertinente” (GP), “genérica no pertinente” (GNP), irrelevante (I) o ausente (A).

Ambiente de observación

Los salones medían 6 x 8.10 m y tenían una altura de 2.98 m. En el techo se encontraban dos ventiladores y seis lámparas de halógeno; en la pared había un marco de tres ventanas que medían 5.6 x 1.80 m, cada una de las cuales tenía una dimensión de .90 x 1.10 m. El profesor tenía un área destinada (estrado), ubicada abajo del pizarrón; dicho estrado medía 4.80 x 1.60 m y tenía una altura de 18 cm.

El salón contenía cinco filas de cinco butacas cada una, las cuales estaban acomodadas de manera perpendicular al pizarrón (Figura 1). Las cámaras se ubicaron en la esquina superior derecha de la parte posterior del salón.

Análisis de las descripciones precontacto (instrucciones)

Respecto de la SE, se tomó en cuenta si la instrucción hacía referencia a dónde, con qué, cuándo y cuánto tiempo disponible tenía el alumno para cumplir con la indicación, registrándose también a quién iba dirigida la misma: si al grupo, a un subgrupo o a un individuo. En

el componente R se registraba si el profesor explicaba la actividad o tarea exigida y qué, cómo y cuándo hacerla, y en el componente C la presencia, tipo, momento y modalidad.

Procedimiento

La presente investigación se realizó en tres momentos:

Primer momento

El estudio les fue planteado a los directivos del colegio un semestre antes, a fin de obtener permiso para llevar a cabo la investigación en sus instalaciones. Otorgado éste, los investigadores seleccionaron a los profesores y grupos por medio de una encuesta elaborada *ex profeso*.

Hecho lo anterior, al inicio del ciclo escolar (las dos primeras semanas de clases) se instalaron en los salones de los grupos seleccionados las cámaras de video y un letrero tamaño carta donde se informó a los alumnos y profesores su ubicación en los salones a fin de que familiarizaran con esos dispositivos.

De igual forma, se colocó en el pizarrón de corcho de la sala de profesores otro letrero y una hoja para que cada uno de quienes impartían clase a los grupos seleccionados expresaran estar enterados de la presencia de las cámaras en los salones. Durante estas semanas no se efectuó ninguna grabación, aunque en los horarios correspondientes se realizó la simulación de encendido y apagado de las cámaras para habitar a los participantes a su presencia.

Segundo momento

A lo largo del periodo de grabación (tres meses), los investigadores simulaban grabar todas las clases que los grupos seleccionados recibían, a fin de evitar que los dos profesores seleccionados se

Figura 1. Escenario del estudio.



percataran de que ellos eran los únicos que estaban siendo videograbados y evitar así que modificaran su conducta.

El estudio fue de tipo no experimental, recurriéndose a un diseño longitudinal de panel (Tabla 1), siendo la primera variable lo disciplinario (A) o no disciplinario (B) que era considerado el profesor, en tanto que la segunda variable estaba relacionada con la cualificación del grupo como disciplinado (A) o no disciplinado (B).

Se videograbó al profesor considerado como disciplinario (A) con el grupo identificado como disciplinado (A) y el grupo señalado como indisciplinado (B), haciendo el mismo cruce con el profesor considerado como no disciplinario (B). Cada grupo fue grabado con cada profesor a razón de cuatro sesiones por mes, esto es, una sesión por semana de 45 minutos de duración, dando un total de doce horas de grabación por panel de combinación de valores de ambas variables.

Los datos obtenidos se analizaron en términos de 1) el tipo de descripción de precontacto proporcionada por el profesor, la que contó con seis valores, según la taxonomía de Ortiz et al. (2008): EP, ENP, GP, GNP, I, A; 2) dirección de la descripción de precontacto, la cual contó con tres valores: grupal, subgrupal e individual, y 3) correspondencia del comportamiento de los alumnos respecto de lo indicado por el profesor.

Tabla 1.
Diseño de investigación.

	Grupos (A y B)	
	AA	AB
Profesores (A y B)	BA	BB

RESULTADOS

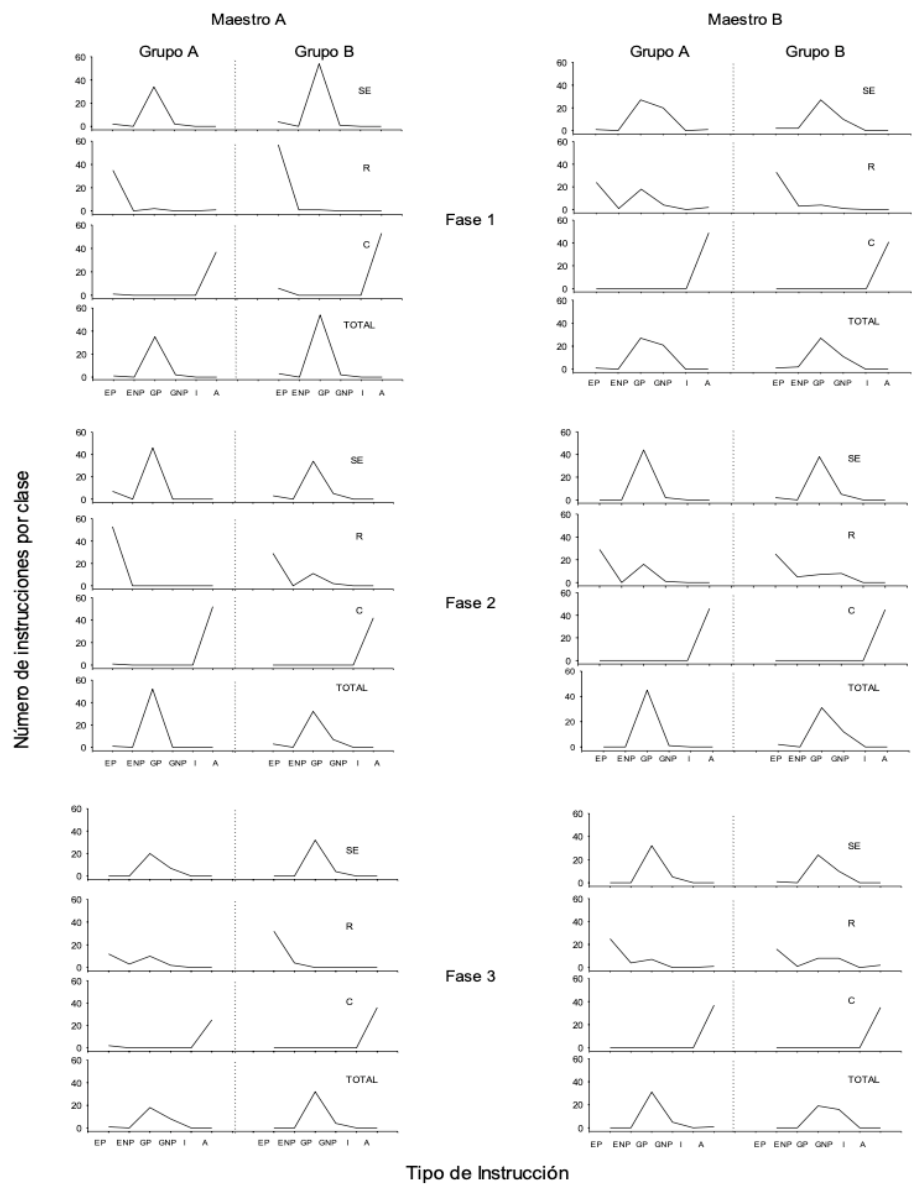
En la Figura 2 se muestra el tipo de instrucción utilizada por los profesores observados; los resultados del profesor A, propiciador de un mayor número de conductas disciplinadas, se encuentran en la columna izquierda, y en la columna derecha los del profesor B, propiciador del menor número de tales conductas.

Cada una de las columnas está dividida en dos; la subcolumna de la izquierda representa los datos del Grupo A (identificado como disciplinado) y la de la derecha, los del Grupo B (indisciplinado). En cada fase se presentan las cuatro gráficas correspondientes a la semana de registro de cada uno de los componentes de la descripción (SE, R y C) y la cualificación total de la descripción, lo que da como resultado un total de 16 gráficas.

En cada gráfica se muestran los datos correspondientes al número de instrucciones por tipo, de acuerdo con la taxonomía ya descrita (Ortiz et al., 2008), a saber (de izquierda a derecha): *Específica Pertinente* (EP), seguida de *Específica no Pertinente* (ENP), *Genérica Pertinente* (GP), *Genérica no Pertinente* (GNP), *Irrelevante* (I), y *Ausente* (A).

En general, se puede observar que el profesor A da instrucciones totales de tipo GP, principalmente, si bien en el componente R suele ser de tipo EP, y en el C de tipo A, independientemente del grupo en el que se registró su actividad. Por su parte, el profesor B también dio instrucciones totales que se cualificaron como GP, aunque también hay algunos casos de instrucciones de tipo GNP; sin embargo, a diferencia del profesor considerado como “disciplinario”, en el profesor B se registraron varios casos de descripciones de tipo GP en el componente R.

Figura 2. Número de indicaciones por profesor en cada uno de los grupos, en términos de tipo y precisión de la instrucción otorgada (total), analizando cada uno de los componentes de la misma (SE, R y C).



Respecto al porcentaje de ocasiones en que las descripciones dadas por el profesor eran seguidas (esto es, adquirían función instruccional y mostraban por tanto disciplina) o no por los alumnos, se tomó como criterio el tiempo establecido por el propio profesor en la descripción de precontacto (cuando era explicitado), o bien una latencia de

entre 45 a 60 segundos entre la finalización de la indicación y la realización de la conducta por, al menos, diez alumnos del grupo. En general, los resultados muestran que las indicaciones dadas por el profesor A fueron seguidas en 85% de las ocasiones por el Grupo A y en 83% por el Grupo B. Por el contrario, ambos grupos obtuvieron

porcentajes de seguimiento de 35 y 38%, respectivamente, a las descripciones precontacto expresadas por el profesor B.

En la Figura 3 se muestran el número de instrucciones por fase, relacionado con la cantidad de estudiantes que recibieron la instrucción (y si la misma estaba dirigida al grupo, subgrupo o individuo).

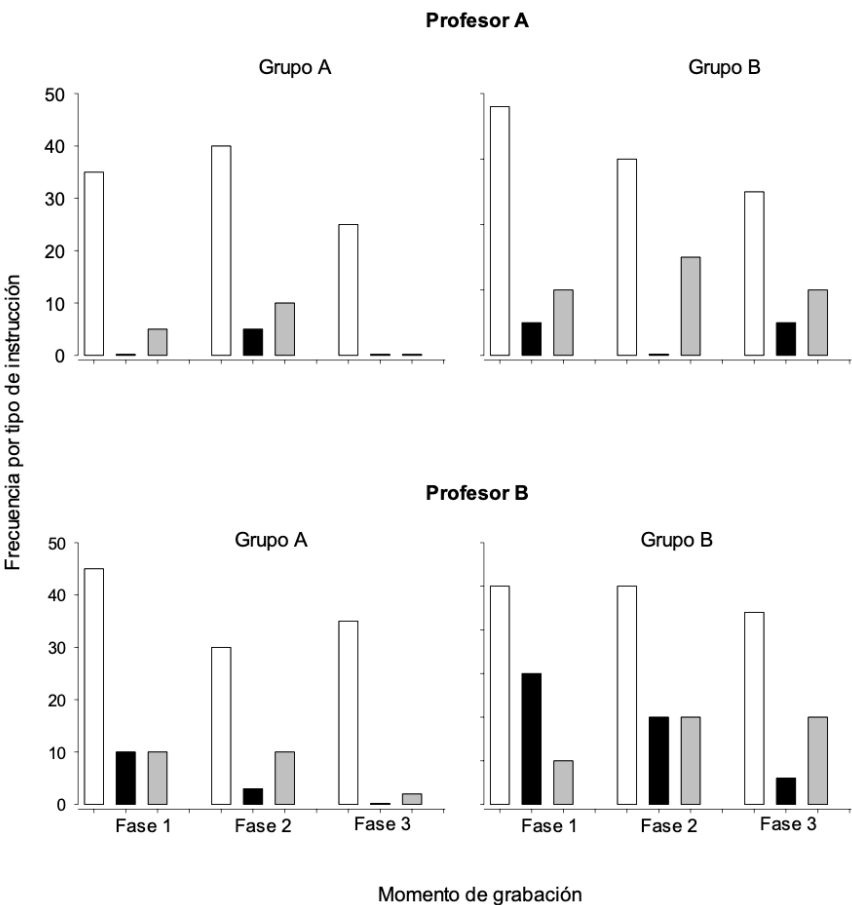
Las dos gráficas superiores representan los resultados del profesor A y las dos inferiores del profesor B. En las de la izquierda se representan los datos del Grupo A y a la derecha los del B.

La barra sin relleno indica que la instrucción fue dirigida al grupo, la negra a un subgrupo y la gris a un sujeto.

Como se puede observar, el profesor A (disciplinario) dio menos instrucciones orientadas al grupo que el profesor B (no disciplinario) en el Grupo B (disciplinado) durante los tres meses o fases de grabación.

De igual manera, se aprecia que el profesor A, que propició un mayor número de conductas disciplinadas, mantuvo la misma distribución de instrucciones en ambos grupos durante todas las

Figura 3. Número de instrucciones dada por el profesor A (disciplinario) y B (no disciplinario) a cada grupo durante el estudio (A, disciplinado y B, no disciplinado), dirigidas a Grupo (barra sin relleno), subgrupo (barra negra) e individuo (barra gris).



fases. Puede también verse que el profesor B, que favoreció un menor número de conductas disciplinadas, a diferencia del profesor A, intervino más en el nivel de subgrupo y sujeto en ambos grupos, siendo más notoria la cantidad de instrucciones dirigidas al Grupo B (con un número menor de alumnos disciplinados). Cabe señalar la diferencia que hubo en las instrucciones por parte del Profesor B, dirigidas al grupo en el primer mes de grabación en ambos grupos, pues es patente la mayor cantidad de instrucciones grupales dadas al Grupo A (con un mayor número de alumnos disciplinados) respecto a la cantidad de instrucciones grupales dadas al Grupo B, contrario a lo hecho por el profesor A, quien daba una mayor cantidad de instrucciones grupales al Grupo B.

También se analizó la inmediatez, especificidad, pertinencia y tipo de consecuencias dadas por el profesor respecto a lo solicitado o indicado en la instrucción. En general, ninguno de los profesores explicitó algún elemento del componente C; sin embargo, el profesor A siempre otorgó consecuencias en forma de castigos cuando los alumnos no realizaban la actividad solicitada. Dichas consecuencias fueron inmediatas, específicas y pertinentes en relación con la conducta no correspondiente con lo establecido como criterio en la instrucción. Por el contrario, el profesor B nunca aplicó consecuencias a ninguno de los grupos, si bien el número de casos de no correspondencia del comportamiento del alumno respecto a la indicación del profesor fue mayor que los registrados con el profesor A.

DISCUSIÓN

El presente trabajo buscó evaluar la relación entre la especificidad y pertinencia de las indicaciones otorgadas por los profesores y la conducta

disciplinada por parte de los alumnos, en tanto hubo correspondencia de la conducta del alumno en tiempo y espacio respecto a lo indicado por el profesor.

En general, los resultados mostraron que la mayor parte del tiempo ambos profesores dieron instrucciones genéricas pertinentes, aunque el profesor considerado como disciplinario hizo un mayor número de descripciones precontacto de tipo EP en el componente R, mientras que el profesor B, considerado por sus pares y alumnos como no disciplinario, solía formular descripciones de tipo GP o GNP en este mismo componente. Al mismo tiempo, se pudo observar que si bien en las descripciones precontacto no se mencionaba el componente C, el profesor A aplicaba más consecuencias, particularmente durante el primer mes para el Grupo 2.

Los resultados de diversas investigaciones en el área del llamado control instruccional (Baron y Galizio, 1983; Blakely y Schlenger, 1987; González y Ortiz, 2014; Guerrero y Ortiz, 2007; Martínez y Ribes, 1996; Ortiz y González, 2010; Silva, Cisneros y Ortiz, 2015; Trigo, Moreno y Martínez, 1995), llevadas a cabo en condiciones experimentales de laboratorio, concuerdan con los hallazgos obtenidos en esta investigación, a saber:

1. *Descripciones genéricas y ausencia de retroalimentación propician ejecuciones bajas.* La ejecución dentro del aula se refiere al cumplimiento de la indicación proporcionada por el profesor, ante lo cual se encontró que, en efecto, al proveer al alumno instrucciones genéricas sin retroalimentación, en muy pocas ocasiones se cumplían de las mismas, posiblemente porque al alumno le resultaba poco claro qué tipo de conductas debía presentar y cuándo y dónde debía hacerlo.

2. *No dar información sobre la finalidad de la tarea promueve que no se identifiquen los puntos principales de la contingencia que se deben tomar en cuenta, y el reporte de los sujetos mostró poca correspondencia entre lo que habían hecho y lo que decían haber hecho.* Se pudo observar en el profesor B que la escasa claridad del propósito de la tarea a realizar promovía en los alumnos que no se cumpliera la instrucción o que ese cumplimiento fuera insuficiente. También fue posible observar que el profesor A proveía a los alumnos de instrucciones claras, además de dar continuidad evidente a los temas vistos en clase, lo que evitaba que los alumnos hicieran preguntas respecto a qué hacer, y que al recibir la instrucción demoraran menos tiempo en comenzar a llevarla a cabo.
3. *Tanto la especificidad como la pertinencia de la descripción realizada por el “instructor” fueron dos factores importantes en la correspondencia instrucción-ejecución.* Se pudo comprobar que utilizar un lenguaje claro y directo por parte del profesor facilitaba el ajuste del comportamiento del alumno a la situación, aumentando así la efectividad en el cumplimiento de las instrucciones. De acuerdo con Emmer, Evertson y Anderson (1980) y Evertson y Emmer (1982), los docentes efectivos enseñan las normas y las formas de proceder dentro del aula, cuidan en todo momento que se cumpla la norma, responden inmediatamente y dan continuidad a las consecuencias, y expresan con claridad la información dada a los alumnos. Apuntan, asimismo, que los profesores que propician un ambiente más controlado de disciplina en el salón de clases son aquellos que expresan y siguen las normas e instrucciones de manera clara y puntual, manifiestan abiertamente las expectativas

conductuales que esperan de sus alumnos, les responden de forma consistente, su intervención al momento de ocurrir una conducta inadecuada es rápida y congruente con la norma, y trabajan continuamente con instrucciones en los casos en que surgen conductas inadecuadas.

A partir de los resultados, algunos de los factores que parecen favorecer que ocurran conductas disciplinadas en un salón de clases, o sea, que haya correspondencia entre la conducta del alumno en tiempo y espacio y lo indicado por el profesor son, entre otros, los siguientes:

Establecer consecuencias. Esto implica que el profesor establezca consecuencias claras y proporcionales a la falta y que las aplique de manera inmediata y consistente. Diversos autores (Blondón, Patiño y Yusti, 1989; Curwin y Mendler, 1983; Kern, 2001; Maag, 2001; Mora, 2003; Reynolds, 1977) sugieren que si las consecuencias no son proporcionales a la violación de la norma en el salón de clases ni tampoco consistentes, su efectividad decrecerá. En el mismo sentido, afirman que las consecuencias positivas son más efectivas para la adquisición y mantenimiento del comportamiento adecuado. En el presente estudio se pudo apreciar que el profesor A aplicaba consecuencias inmediatas (en este caso el castigo) ante la violación de una norma previamente establecida, y que además lo hacía todas y cada una de las veces que ocurría dicha violación al comportamiento solicitado. El profesor B, por su parte, no establecía ninguna consecuencia (refuerzo o castigo) en ninguno de los dos grupos y en ninguna de las fases del estudio, fomentando así las conductas indisciplinadas en los alumnos.

Fomentar el acomodo del grupo. Otro factor relevante observado fue que el profesor A solicitaba a

los alumnos que el mobiliario estuviera acomodado de acuerdo a las necesidades de aquél en cada una de las actividades, a fin de facilitar su atención al grupo mientras impartía la clase. Al mismo tiempo, no comenzaba la clase hasta que todos los alumnos estuvieran preparados con sus materiales y no permitía que realizaran actividades correspondientes a otras asignaturas. Por otro lado, la mayoría de las veces el profesor B daba indicaciones mientras los alumnos aún continuaban inmersos en actividades de la materia anterior, no les pedía un acomodo particular del aula y permitía que algunos alumnos hicieran actividades que no estaban relacionadas con la clase (tareas de otras materias, estudiar para un examen, dibujar, etc.).

Observar las conductas presentadas por el grupo. Mientras impartía su clase, el profesor A se mantenía al pendiente del grupo y llamaba la atención de manera inmediata a todos y cada uno de los alumnos que comenzaran a platicar o a realizar alguna actividad ajena a la clase. Además, observaba que todos los alumnos llevaran a cabo el cumplimiento de una instrucción, y señalaba públicamente a aquellos alumnos que no la seguían. Mora (2003) sugiere que una forma efectiva para aplicar las consecuencias es mantener contacto ocular con el alumno y ser consistente en dicha aplicación. Por otro lado, el profesor B no se cercioraba generalmente del cumplimiento de la instrucción, al tiempo que sus indicaciones solían ir dirigidas al grupo en general, fomentando así que ningún alumno se hiciera responsable de su cumplimiento ya que no sabían exactamente a quién iba dirigida.

Usar un lenguaje claro y preciso al momento de planear actividades y dar instrucciones. En sus indicaciones, el profesor A enfatizaba de manera específica y pertinente la tarea o la actividad que debían

realizar los alumnos, e incluso los tiempos para su cumplimiento. Por su parte, el profesor B daba instrucciones a manera de sugerencias, su lenguaje era poco preciso respecto a la respuesta requerida y a los tiempos en que se debía realizar la actividad solicitada, lo que hacía que debiera repetir la instrucción. Romo (1993) señala que la voz del profesor es la herramienta por medio de la cual se promueven actividades, se asignan tareas, se delimitan objetivos y se reafirma la actividad del alumno; por lo tanto, si el lenguaje resulta poco claro o ambiguo, probablemente propiciará que el alumno no cumpla las instrucciones o no logre comprender lo que se espera que haga. En este mismo sentido, se ha sugerido que el llamado control instruccional (esto es, la correspondencia entre el comportamiento y las indicaciones dadas en descripciones precontacto contingencial) será mejor mientras más específica y pertinente sea la descripción, sobre todo en lo relacionado con el componente de respuesta (González et al., 2014; Ortiz y González, 2010).

De igual manera, en cuanto al primer punto tocado en esta parte de la discusión, la adquisición de una función instruccional en las descripciones precontacto contingencial depende en gran medida de su correspondencia con la situación que describe, relacionada con la retroalimentación que recibe el alumno respecto a su ejecución y al cumplimiento del criterio de la tarea descrita. Así, la retroalimentación desempeña un papel fundamental en la adquisición de una función instruccional y, en el caso aquí estudiado, en la disciplina en la clase.

En el presente estudio se consideró la disciplina en clases con el propósito de denotar la importancia que tiene la relación entre el profesor y el alumno para implantarla; así, se definió como la conducta o conductas que el individuo emite para

satisfacer los requisitos conductuales impuestos por un agente encargado de indicar las convenciones sociales relevantes a la situación. Este agente puede ser el mismo individuo u otra persona que emplea cualquier indicación verbal o no verbal para ese propósito. Bajo esta lógica, la disciplina no puede considerarse como un patrón conductual predeterminado, universalmente aplicable, ya que cada cultura, institución o persona la lleva a cabo de distinta manera. La definición que aquí se propone abarca cualquier variación del contexto sociocultural y temporal en la que se lleve a cabo, dando como resultado la identificación de la disciplina como una serie de conductas emitidas por parte del sujeto que se adaptan a las normas que rigen en la institución o situación en que se encuentre y en un contexto particular.

El primer problema que afronta el alumno al entrar al colegio es enfrentar a distintos profesores que utilizan diversas metodologías; así, de acuerdo con la definición aquí propuesta, el alumno disciplinado es aquel que logra adaptarse a esas distintas formas de enseñar y que tiene la capacidad de ajustar su conducta a los requerimientos que el contexto exige. Para ello, es de suma importancia que el profesor prepare las situaciones de aprendizaje de tal forma que sean suficientemente claras, de modo que el alumno sepa qué hacer, qué no hacer y cómo hacer aquello que se le pide; además, debe establecer consecuencias inmediatas, claras y proporcionales a la acción realizada.

En esta lógica, Mourshed, Krawitz y Dorn (2017) sugieren que este tipo de práctica docente, a la que denominan “centrada en el profesor” (*teacher-directed learning*), puede resultar fundamental en tanto que permite al estudiante, al menos en las fases iniciales, una mayor solidez competencial y disciplinar.

Así, parece importante instaurar en el alumno, clara y precisamente, las condiciones de trabajo que debe enfrentar para favorecer el ajuste de su conducta a los requerimientos que exige el profesor, o sea, que muestre conductas disciplinadas. La disciplina no debe considerarse como una característica inherente al sujeto, sino como el resultado de la conducta del alumno en relación con el profesor y las normas de la institución, y a partir del arreglo que establece el profesor con las descripciones precontacto. Un ejemplo de ello es que los resultados del presente estudio muestran que ante el profesor A los alumnos de ambos grupos adoptaban conductas consideradas “disciplinadas” en cuanto que ajustaban su comportamiento a los requerimientos que el profesor exigía; con el profesor B, por el contrario, la ausencia, escasa precisión o pertinencia de las indicaciones respecto a la situación por enfrentar y la respuesta esperada propiciaba que los alumnos de ambos grupos manifestaran una gama de conductas diversas y no relacionadas con lo solicitado.

Santos (2002) sugiere que una característica del que es considerado un buen profesor es que pueda explicar de manera clara no únicamente los contenidos de la clase, sino también las actividades y los momentos adecuados para realizarlas. En ocasiones el profesor no estructura de manera clara y ordenada las actividades ni las indicaciones para su ejecución, lo que provoca confusión y distracción en el alumno (Herraiz, 2001) y suele tener como resultado la falta de cumplimiento de los criterios establecidos por el profesor, esto es, la indisciplina.

Curwin y Mendler (1983) y Gómez, Mir y Serrats (1990) sugieren que el profesor debe procurar que su trabajo se oriente la mayor parte del tiempo al trabajo grupal y no tanto al indivi-

dual. En el caso presente se pudo observar que el profesor B dedicaba la mayor parte del tiempo a actividades que privilegiaban el trabajo individual y subgrupal, descuidando con ello el del resto de los alumnos y propiciando así que mostrarán conductas indisciplinadas, o sea, no ajustadas al criterio explicitado en la situación.

Si bien es cierto que a partir de los resultados encontrados en esta investigación se podría responsabilizar solamente al profesor por el arreglo de la situación, cuya explicitación y precisión es un factor fundamental para el ajuste del alumno

a los criterios establecidos, no debe perderse de vista el efecto que pueden tener las normas generales de la institución en la que se desempeña y bajo las cuales debe regirse. Esto puede fungir como un factor de riesgo para las conductas disciplinadas en el salón de clases, pues en ocasiones la inconsistencia entre la normatividad institucional y la actividad del profesor puede crear situaciones académico-pedagógicas irresolubles para el estudiante, generando en consecuencia conductas que pueden ser calificadas como indisciplina (Burns, 1985).

REFERENCIAS

- Aguado O., M.T. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas y realizaciones. En M. C. Jiménez F. (Coord.): *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado O., M.T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *XXI Revista de Educación*, 7, 43-52.
- Baron, A. y Galizio, M. (1983). Instructional control of human operant behavior. *The Psychological Record*, 33, 495-520.
- Blandon, M., Patiño, M. y Yusti, L. (1989). *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Bogotá: Fundación FES.
- Blakely, E. y Schlinger, H. (1987). Rules: Function-altering contingency-specifying stimuli. *The Behavior Analyst*, 10, 183-187.
- Cubero V., C.M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740202>.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula. Madrid: Narcea.
- DeGrandpre, R.J. y Buskist, W. (1991). Effects of accuracy of instructions on human behavior: Correspondence with reinforcement contingencies matters. *The Psychological Record*, 41, 371-384.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. y Anderson, L.M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.

- Engelmann, S. y Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.
- Estrela, M. (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela*. México: Trillas.
- Evertson, C.M. y Emmer, E.T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior-high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498.
- Gómez, M., Mir, V. y Serrats, M. (1990). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- García C., F.J. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- Guerrero R., A.P. y Ortiz, G. (2007). El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración de descripciones en tareas de discriminación condicional. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 5-13.
- González B., V. y Ortiz, G. (2014). Efectos del tipo y contenido de las descripciones precontacto sobre la conducta de discriminación condicional y las descripciones poscontacto. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 11-23.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Herraiz, M. (2001). *Formación de formadores. Manual didáctico*. México: Limusa.
- Jiménez N., Y. y Mendoza Z., R.G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Liminar*, 14(1), 60-72. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&lng=es.v.
- Kantor, J.R. (1924). *Principles of psychology* (v. 1). Chicago, IL: The Principia Press.
- Kern, L. (2001). Improving the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders using individualized curricular modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 239-247.
- López H., J.A. (2017). Educar sujetos, propuesta pedagógica para nuestra cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 197-218.
- Maag, J. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173-186.
- Martínez, H. y Ribes, E. (1996). Interactions of contingencies and instructional history on conditional discrimination. *The Psychological Record*, 46, 301-318.
- Mora-Solís, C. (2003). *Disciplina en el aula*. México: Ediciones SM.
- Mourshed, M., Krawitz, M. y Dorn, E. (2017). *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics*. New York: McKinsey & Company.

- Ortiz, G. y Cruz A., Y. (2011). El papel de la precisión instruccional y la retroalimentación en la ejecución y descripciones poscontacto. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(1), 69-87.
- Ortiz, G. y González, V. (2010). Efecto de dos tipos de descripciones precontacto sobre la ejecución instrumental y descripciones poscontacto en tareas de igualación de la muestra. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(1), 115-126.
- Ortiz, G., González, A. y Rosas, M. (2008). Una taxonomía para el análisis de descripciones pre y poscontacto con arreglos contingenciales. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 45-53.
- Reynolds, G., (1977). Compendio de condicionamiento operante. México: ECCSA.
- Ribes, E., Moreno, D. y Martínez, C. (1998). Second order discrimination in humans: The role of explicit instructions and constructed verbal responding. *Behavioral Processes*, 42, 1-18.
- Romo B., R.M. (1993). Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias. Tesis de grado. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Ruiz C., E. y Estrevel R., L.B. (2006). La relación profesor-alumno en el contexto del aprendizaje. *Psicología para América Latina*, 6. Recuperado de <http://psicolatina.org/Seis/profesor.html>.
- Sabbatella R., P.L. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9715/9151>.
- Santos del R., A. (2002). La educación secundaria: perspectivas de su demanda. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 371-376.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacionsecundariaplanestudio.aspx>.
- Thorensen, C. y Mahoney, M. (1981). *Autocontrol de la conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trigo, E., Martínez, R. y Moreno, R. (1995). Rule performance and generalization in a matching-to-sample task. *The Psychological Record*, 45(2), 223-240.
- Valverde L., A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wielkiewicz, R.M. (1992). Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos. México: Limusa.