

EL COMPORTAMIENTO REFORZANTE DE LOS PROFESORES. UN ANALISIS FUNCIONAL

ANTONIO DEL PINO PEREZ
WENCESLAO PEÑATE CASTRO

Departamento de Psicología Clínica
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCION

El estudio de la conducta del profesor ha resultado ser una vía de investigación productiva para el adecuado manejo contingente al de los refuerzos sociales en el aula. Sin embargo, como todo cuerpo de investigación interdisciplinar, no ha seguido una línea coherente de trabajo, lo cual ha provocado una confusión del campo sujeto a estudio, debido a la diversificación conceptual y metodológica de los trabajos sobre el comportamiento del profesor en el aula.

En primer lugar, una primera línea de investigación se ha dirigido hacia el estudio descriptivo de las variables que caracterizan al profesor eficaz (características situacionales, orécticas, aptitudinales, etc.), sin embargo,

como señalan Ornstein y Levine (1981), los trabajos dirigidos hacia esta perspectiva adolecen de una conceptualización de la eficacia del profesor, y hasta tal punto es así que hoy día no se sabe como definir, medir y preparar al profesor *competente*. Todos los estudios realizados con esta finalidad se diferencian tanto entre sí que Broudy (1969), llega a afirmar que cualquier definición de efectividad es válida. En un intento por sistematizar todo este estado de cosas, Rosenshine y Furst (1971), trataron de aislar, a partir de los estudios realizados hasta entonces, toda una serie de variables prometedoras, con capacidad explicativa, que arrojaran alguna luz sobre la eficacia instruccional de los maestros. Pero, estas variables no pasaron de ser prometedoras, así Heath y Nielson (1974), reexaminaron el estudio de Rosenshine y Furst, encontrando deficiencias graves, debidas a extrapolaciones conceptuales dudosas, falta de control experimental en las investigaciones revisadas y escasa derivación de estos estudios hacia la relación profesor-alumno. Ante este estado de confusión, el estudio de la conducta del profesor basado en escalas autoadministradas y en observaciones semi-estructuradas, propias de esta línea de investigación, han ido perdiendo fuerzas y hoy día, en una revisión amplia, se desconocen informes basados en esta metodología.

Una segunda perspectiva, que se podría conceptualizar como *holista* nace del deseo de apresar las relaciones que guardan las interacciones verbales de los profesores con sus alumnos, los estilos de enseñanza y el rendimiento escolar. Esta orientación, basada en su mayoría en el sistema categorial-conductual propuesto por Flanders (1965, 1966a, 1966b) supuso una precisión mayor en el estudio de la conducta del profesor, del que son buenos ejemplos los estudios de Gardner y Cass (1965), De Landsheer y Bayer (1974), pero que, dado su carácter globalista, dificultan, cuando no invalidan, la interpretación y valorización ecológica de los resultados obtenidos bajo una metodología básicamente de observación semi-estructurada. Las insuficiencias que esta perspectiva pone de manifiesto pueden agruparse en las siguiente: a) existe una incongruencia, desde el punto de vista funcional, al mezclar en una misma categoría de conductas, situaciones correspondientes a distintas condiciones temporales; b) no siempre se dan definiciones operacionales

de las categorías a observar, utilizándose términos poco apresables objetivamente; c) las categorías no son claramente excluyentes entre sí; y d) el sistema categorial elegido obedece a los deseos del experimentador, no informándose en ninguno de los estudios de un análisis funcional preliminar.

Una tercera perspectiva, también descriptiva, nace del deseo de suplir los errores que se cometen desde una perspectiva holista. Para ello se fundamentan en unos mínimos conductuales precisos en la interacción verbal profesor-alumno, obteniéndose así una información más válida y fiable, aún a costa de perder información sobre el todo.

Por otro lado estos estudios enfatizan más la *relación secuencial* y se afirman en el supuesto de la influencia de las contingencias ambientales, los refuerzos dispensados por el profesor, como condicionantes de la situación social y escolar de los alumnos, i.e., se consideran las interacciones verbales como constitutivos del proceso de la educación (Rondal, 1980). En este sentido, se prefiere el estudio de determinadas situaciones del profesor claramente definidas a un análisis complejo de vaga sustentación teórica.

La mayoría de los estudios asumen el papel decisivo que las pautas de reforzamientos poseen en la adquisición y mantenimiento del repertorio conductual de los alumnos. Por ello consideran importante el análisis de los refuerzos facilitados por el profesor (aprobaciones y desaprobaciones verbales, contacto físico y gestual, etc.), como facilitadores de la adquisición y mantenimiento señalado. Así, y como ejemplos de este tipo de investigaciones, se encuentran los realizados en primer lugar, por Madsen, Becker y Thomas (1968) como línea base de un tratamiento posterior, analizando la tasa natural de aprobaciones y desaprobaciones del profesor; Brown, Rischly y Wasserman (1974) analizaron las conductas de aproximación del profesor hacia los alumnos, así como las aprobaciones verbales emitidas, Jones y Miller (1974) examinaron los comportamientos reforzantes de los profesores hacia las conductas disruptivas de sus alumnos; Heller y White (1975) estudiaron la tasa natural de aprobaciones y desaprobaciones verbales emitidas por el profesor ante situaciones determinadas; White (1975)

analiza los mismos comportamientos anteriores, pero utilizó un planteamiento más funcional, examinando a 104 profesores; finalmente, en este glosario de ejemplos, cabe señalar la investigación de Thomas et al. (1978) y Del Pino (1979) sobre las conductas aprobatorias y desaprobatorias emitidas por los profesores. En todos estos estudios existe una clara evidencia de la mayor utilización de refuerzos sociales negativos por parte del profesor, de la utilización de estos reforzadores sin que respondan a ningún principio científico, y de que existe una mayor tasa de reforzamiento en los primeros cursos.

Sin embargo, estos estudios adolecen de una serie de criterios que, de alguna forma, cuestionan sus conclusiones. Así cabe advertir que no se toma un nivel de aprobaciones y desaprobaciones emitidas en relación con las conductas de sus alumnos, no se especifica el intervalo temporal que marca el límite para declarar que determinada aprobación o desaprobación ha seguido a determinada conducta de los alumnos y las categorías de las conductas del profesor a observar son elegidas de forma apriorística, por lo que puede pecar de ambiguas, ideologizadas, etc.

Frente a este estado de la cuestión se planteó la presente investigación, en un intento de suplir algunas diferencias observadas en los estudios anteriormente mencionados.

En primer lugar, se asumió funcionalidad de refuerzo, así como la pertinencia del análisis secuencial de *la ecuación conductual* (Kanfer y Phillips, 1970), con lo que se aceptaba la armamentaría del análisis funcional de conducta, en el sentido de que el exámen preliminar de la situación a estudiar, indicaría la conceptualización empírica de las conductas a observar. En este sentido, no se tomaban las conductas del profesor apriori, sino del exámen de la situación a observar.

En segundo lugar, se trataba de pasar del nivel descriptivo y realizar una investigación como *paso previo* a un programa de intervención. Con ello, se situó este estudio en su nivel basal, dentro de los ejes social-modificador propuesto por Pelechano (1979).

En tercer lugar, se planteó la necesidad de ampliar la posible intervención a grupos sociales, así como hacer posible la cooperación de maestros en ese programa, por lo que se observaron a clases completas, así como se examinó la conducta reforzante del profesor, para que su conocimiento nos indicara pasos precisos en su preparación como *mediador* de la intervención psicológica.

Por último se quiso volver al *nicho ecológico* de los problemas escolares, dando cuenta de la importancia de averiguar las relaciones profesor-alumnos en condiciones naturales.

En definitiva, esta investigación se sustenta en la viabilidad del paradigma del reforzamiento en su aplicación a los problemas del aula en una perspectiva ecológico-comunitaria del ambiente educativo.

Los objetivos de esta investigación se situaron en averiguar los posibles programas de reforzamiento utilizados por el profesor en situaciones naturales, la relación de estos con las conductas de los alumnos, la tasa de aprobaciones-desaprobaciones emitidas, tipo de aprobaciones-desaprobaciones, así como su presentación temporal.

2. METODO

2.1. Sujetos

2.1.1. *Profesores y alumnos observados.*- Se observó una muestra de 24 profesores y 815 alumnos, correspondientes a los colegios nacionales de "Montaña Pacho" de La Laguna y a la Escuela Aneja a la E.U.F.P.E.G.B. de La Laguna.

Los niveles observados correspondían a 1º, 2º, 3º, 4º y 5º de E.G.B. inclusive, registrándose a toda la primera etapa.

De los 24 profesores, 18 eran hembras y 6 varones. La media de edad de las maestras fue de 37.17 años (el rango fue de 23 a 63 años) y la media de edad de los maestros fue de 35.67 años (el rango fue desde 26 a 60 años).

2.1.2. *Observadores.*— Los observadores fueron 16 alumnos de 5º curso de Psicología de la Universidad de La Laguna, de la promoción 1976-1981. Doce de ellos eran hembras y cuatro varones, a los cuales se les incentivó con aprobar determinadas prácticas.

2.1.3. *Instrumentos.*— Se utilizaron 2 protocolos de registro, diseñados para que tuvieran la potencia suficiente para medir aquellas variables objeto de esta investigación.

2.2. *Descripción de los protocolos de registro*

2.2.1. *Protocolo I.*— La finalidad de este protocolo era la de proveernos de información cuantificable sobre el número de conductas deseables y no deseables de los alumnos, número de refuerzos facilitados por el profesor a cada conducta de los alumnos, tipo de refuerzo utilizado por el profesor, número de conductas de los alumnos reforzadas, así como capacitarnos para un análisis temporal en la entrega de refuerzos.

2.2.2. *Protocolo II.*— La finalidad de este protocolo era la de proveernos información específica sobre que tipo de refuerzos y en que cuantía los dispensaban los profesores, así como a que conductas específicas de los alumnos iban dirigidas.

2.3. Procedimiento

2.3.1. *Diseño.*- Se puede situar este experimento dentro de los diseños de estado o cuasiexperimentales (Arnau, 1978).

Las variables de estudio fueron las conductas de los alumnos y las conductas de los profesores.

Las definiciones conductuales tomadas para este estudio fueron las siguientes:

A) Conducta de los alumnos:

Conductas deseables:

- Participación positiva: preguntar al profesor pidiéndole permiso, responder a las cuestiones planteadas por el profesor o compañeros, de forma individual o grupal, alabar la tarea de un compañero y prestar algún utensilio escolar.
- Atender: atender a la tarea encomendada y/o la explicación del profesor (durante un mínimo de 10").
- Disciplina: levantar el brazo para pedir algo, y en general, respetar las normas del profesor.

Conductas no deseables:

- Movimientos motores molares: levantarse del asiento, brincar, saltar, mover la silla, hacer ruido con cualquier objeto molestando a los compañeros, tirar los libros o apuntes, empujar a un compañero, tirarle de los pelos, pisarlo, pegarle y en general, cualquier contacto físico alevoso.
- Participación negativa: no responder a las preguntas del profesor, interrumpir el parlamento del profesor o compañeros, no atender al profesor o tarea (mínimo 4"), no prestar a los compa-

ñeros algo que posee.

- Conducta verbal negativa: llamar la atención del profesor para algo irrelevante, burlarse del profesor o compañero, cantar, silbar, gritar, hablar en alto.
- Indisciplina: no presentar la tarea encomendada por el profesor, no levantar el brazo para pedir algo o decir alguna cosa.

B) Conducta del Profesor:

Refuerzo positivo:

- Contacto: contacto físico positivo como abrazar, besar, palmada en el hombro, coger de la mano o brazo, sentar en las rodillas.
- Alabanza: comentario verbal indicando aprobación, recomendación, como "eso está bien", "eres un valiente", "muy bien", etc.
- Atención facial: mirar al alumno con gesto de aprobación, sonreírle.

Refuerzo negativo:

- Tocar al alumno: coger a un alumno fuertemente, moverlo, agitarlo, empujarlo, darle una palmada de castigo.
- Criticar: hacer un comentario de desaprobación, elevar la voz, gritar, amenazar con consecuencias desagradables, como "eso está mal", "no te rías", "estás perdiendo el tiempo", etc.
- Atención facial negativa: fruncir el ceño, gestos y muecas de desaprobación o amenaza.
- ¡Time out!: apagar la luz y callarse, ponerse de espaldas y esperar a que los alumnos se callen, parar de hablar y esperar que los alumnos

guarden silencio, dejar sin recreo o tiempo libre, no dejar que cojan algo agradable que esté en la clase.

La elección de estas categorías conductuales estuvo precedida por un registro informal en una hoja de dos columnas (conducta-consecuencia), en algunas aulas sujetas posteriormente a observación. En la columna de *conducta* se anotaron aquellas que realizaban los alumnos, y en el apartado de *consecuencias* se anotó las conductas exhibidas por los maestros.

A partir de estos datos se elaboraron las categorías conductuales, ajustándose a las definiciones y conceptualizaciones anteriores, en especial, las de Madsen, Becker y Thomas (1968), así como las definiciones recogidas por Silva (1980).

2.4. *La observación*

Previo a los registros conductuales, a cada observador se le entregó unas instrucciones, así como unos modelos de las hojas de registro, las cuales debían ser manejadas los más fielmente posible.

Los observadores en grupos de dos fueron asignados a tres aulas diariamente, las cuales debían ser observadas durante 20 minutos cada una.

Para el registro conductual se utilizó un programa mixto de muestreo de tiempo: el muestreo natural y el muestreo de actividades predominantes (Dunkerton, 1981).

La fiabilidad fue obtenida mediante la correlación de Pearson, obtenida entre los registros de los observadores, en pareja.

2.4.1. *Variables controladas.*- Muestra, Tarea, Local, Procedimiento, Reactividad del proceso de observación, Sesgo

de observador, Violaciones ecológicas, Familiaridad del observador, Intrusión de fenómenos, Conducta del profesor, Conducta de los alumnos.

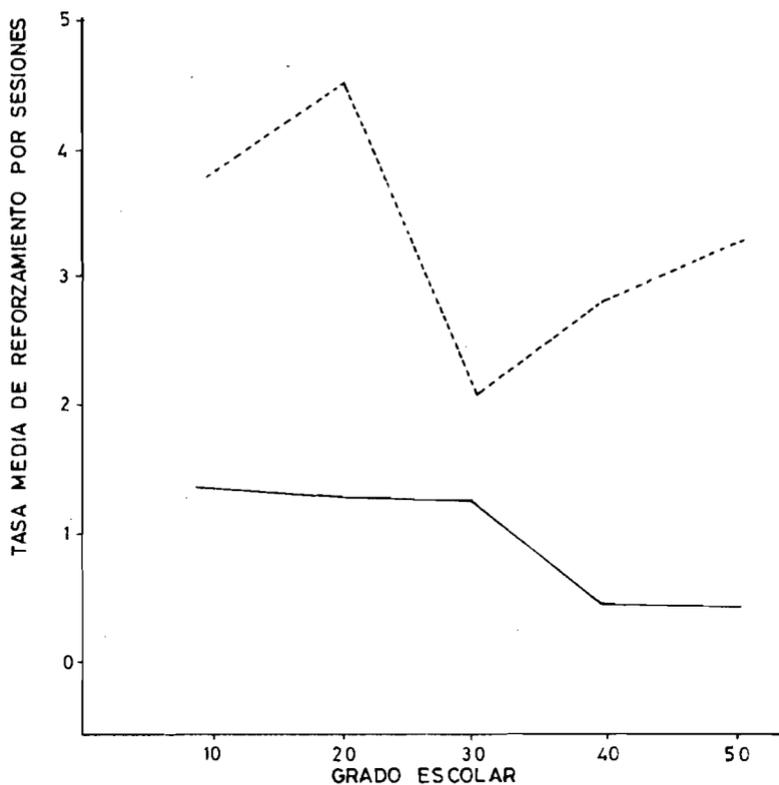
2.4.2. *Resultados*.— La fiabilidad media obtenida mediante la correlación de Pearson fue de 0.795 para el protocolo I (se realizaron 55 sesiones), y de 0.736 para el protocolo II (en 51 sesiones).

Un primer análisis fue realizado para verificar si se mantenían las tasas de aprobación-desaprobación, emitidas por los profesores, analizados en los estudios atomistas. Para ello se realizó un contraste estadístico, una *t* de Student para datos correlacionados y una sola cola, entre la media de aprobaciones por sesiones ($\bar{X} = 9,71$, $S_x = 7.94$) y la media de las desaprobaciones ($\bar{X} = 32.71$, $S_x = 18.15$). La *t* obtenida fue de 6.18 ($gl = 23$), significativa con una probabilidad menor que 0,001 por lo que se mantiene la mayor tasa de deaprobaciones, incluso cuando éstas se toman solamente como consecuencias de las conductas de los alumnos.

Por otro lado, como se puede observar en la figura 1 la evolución de las aprobaciones y desaprobaciones desciende en su aparición según se asciende en el nivel escolar, sin embargo, mientras que esta disminución es casi lineal con respecto a las aprobaciones, pasa a ser curvilínea, cuando se trata de las desaprobaciones, en las cuales se observa un nuevo incremento a partir de 3º de E.G.B.

Con respecto a la relación entre conducta de los alumnos y las consecuencias a ésta emitidas por el profesor, a nivel global no se observa una relación significativa entre conductas deseables de los alumnos y las aprobaciones del profesor ($r = 0.32$; $t = 1.58$; $gl = 22$), mientras que si se observó una relación significativa entre las conductas no deseables y las desaprobaciones ($r = 0.51$; $t = 2.78$; $gl = 22$; probabilidad mayor que 0.025).

Sin embargo, y para el interés general de esta investigación, lo más interesante puede ser el análisis de posibles programas de reforzamiento emitidos por el profesor,



----- DESAPROBACIONES DE LAS CONDUCTAS NO DESEABLES.
 ——— APROBACIONES DE LAS CONDUCTAS DESEABLES.

FIGURA 1.- Evolución de las aprobaciones para las conductas deseables de los alumnos y las desaprobaciones para las conductas no deseables, para los cinco primeros cursos de E.G.B.

así como la variedad de refuerzos y el intervalo temporal de emisión consecuente.

Por lo que respecta a los programas de reforzamiento, las posibilidades de recibir refuerzos (aprobaciones-desaprobaciones) emitidas por el profesor, cuando los alumnos realizaban determinada conducta, se recogen en la tabla 1.

TABLA 1.- FRECUENCIA DE APARICION POR MINUTO DE LAS APROBACIONES Y DESAPROBACIONES DE LOS PROFESORES, HACIA LAS CONDUCTAS DESEABLES Y NO DESEABLES DE SUS ALUMNOS

<i>Grado escolar</i>	<i>APROBACIONES</i>		<i>DESAPROBACIONES</i>	
	<i>Deseables</i>	<i>No deseables</i>	<i>Deseables</i>	<i>No deseables</i>
1º	0.069	0.017	0.012	0.19
2º	0.066	0.001	0.024	0.24
3º	0.065	0.001	0.005	0.11
4º	0.027	0.003	0.009	0.14
5º	0.028	0.003	0.016	0.16

Explicando estos resultados, la posibilidad que tienen los alumnos estudiados de recibir un halago por comportarse bien es bastante escasa dándose, cuando más una aprobación física, verbal o gestual cada 14.47 minutos siendo, por lo general, necesarios unos 23 minutos para recibir una contingencia positiva, i.e., si consideramos que estuviera actuando un programa de intervalo variable, este sería IV 23 minutos. La adecuación, no ya de un programa de intervalos en la educación, que es en sí mismo discutible, sino de un intervalo temporal tan amplio, está lejos de la polémica. Sin embargo, si analizamos las desaprobaciones emitidas por los profesores como consecuencia de una conducta

no deseable por parte de los alumnos, el intervalo se reduce significativamente, así la posibilidad media de aparición de una contingencia negativa fue de 6,39 minutos (IV 6.39 minutos), necesitándose, cuando máximo, 9.17 minutos (1/0.11) para que el profesor facilite una desaprobación tanto física como gestual o verbal.

Sin embargo, y como se ha dicho más arriba, es poco probable, por lo indeseable que supone su implementación en una situación social como capacitadora para aumentar las conductas adaptativas y disminuir las no adaptativas, que el profesor esté utilizando un programa de intervalos. Es por ello que un análisis más fidedigno consistiría en conocer cómo el profesor manipula los refuerzos en función del número de conductas de sus alumnos, i.e., qué posible programa de razón estaría utilizando el profesor en condiciones naturales no manipuladas.

En la tabla 2, se recogen los porcentajes de conductas aprobadas y desaprobadas por el profesor. Analizado el número de conductas deseables aprobadas por el profesor, se puede observar cómo en 2º de E.G.B. el profesor refuerza el 39.13% de las conductas adaptativas de los alumnos, lo que vendría a significar un programa de razón de 1/3, y que a su vez es el programa en el que menos valor tiene la contingencia, i.e., es aquel en el cual el alumno tiene que hacer el menor número de conductas para recibir una aprobación del tipo señalado más arriba. Por otro lado, el programa en que más se valoriza una contingencia es en 4º de E.G.B. (2.42%) lo que vendría a suponer un programa de 1/50, indicando que los alumnos han de exhibir, por término medio, 50 comportamientos deseables para que el profesor los refuerce con una contingencia positiva. Un análisis somero de estos resultados, resaltaría lo inadecuado de implementar un programa de Razón (P.R.) de 1/3 en 2º de E.G.B. y no en el primer contacto que el niño tiene en la escuela (en 1º de E.G.B.) así como también es de destacar el aumento drástico que sufre el P.R. en 4º de E.G.B., por lo que no resultaría extraño que el número de conductas deseables tendiera a disminuir.

Sin embargo, nuevamente, si analizamos el porcentaje de conductas no deseables emitidas por los alumnos y que

TABLA 2.- PORCENTAJES DE CONDUCTAS DESEABLES APROBADAS POR EL PROFESOR Y DE CONDUCTAS NO DESEABLES DESAPROBADAS POR EL PROFESOR, PARA LOS CINCO PRIMEROS NIVELES DE E.G.B.

	<i>Grado Escolar</i>				
	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>	<u>4º</u>	<u>5º</u>
Aprobadas	21.06	39.13	22.69	2.42	5.83
Desaprobadas	25.05	23.20	11.95	15.37	20.20

Nota.- Los datos se expresan en %.

son reforzadas por sus profesores, los porcentajes van desde 11.95 (2º de E.G.B.) a 25.05% (1º de E.G.B.), lo que vendría a significar un P.R. desde 1/9 a 1/4, i.e., no se observa un aumento sensible al menos no tan exagerado como en el caso de los programas de aprobación, en lo referente a la cantidad de conductas no deseables que necesitan realizar los alumnos, para recibir una contingencia aversiva como consecuencia de sus comportamientos, sino que estos programas permanecen casi fijos para cada nivel escolar, sufriendo solamente ligeros aumentos o descensos, por otro lado indiscriminados, ya que no se va a la desaparición de los programas aversivos, sino que, como se puede observar nuevamente en la figura 1, a partir de tercero de E.G.B. se vuelve a disminuir el número de conductas que se necesitan para que el profesor dispense una verbalización, un gesto o una reprimenda física como consecuencia de un comportamiento disruptivo de sus escolares. Sin que se haga necesario un análisis más pormenorizado, la evidencia de lo dicho hasta ahora capacita para suponer que los profesores estudiados no han utilizado un índice de reforzamientos adecuado a las conductas de sus alumnos.

Sin embargo, el análisis realizado para conocer si las contingencias facilitadas por los profesores se hacía

de forma mediata al comportamiento de los alumnos (si se emitía antes de 6 seg. de transcurrida la conducta de los alumnos), o si su dispensación era demorada (si se emitía entre 6 y 15 seg. después de la ocurrencia de la conducta), demostraron que mayoritariamente, tanto las aprobaciones como las desaprobaciones, se entregaron de forma inmediata, indicando una adecuación en la presentación temporal de las contingencias reforzantes emitidos por los maestros. Empero, existe un número pequeño de contingencias facilitadas de forma demorada, que, sin tener relación en comparación con las emisiones inmediatas, su análisis estadístico nos muestra un sesgo en el sentido de una mayor emisión demorada de desaprobaciones, i.e., la mayor parte de las emisiones reforzantes por parte de los profesores, que se realizaron de forma demorada, eran desaprobaciones ($t = 5,24$; $gl = 23$; probabilidad menor que 0.001). Por lo que la valoración positiva inicial debe, al menos, reducirse a una valoración menos optimista.

Otra característica importante para la funcionalidad adaptativa de un refuerzo era su utilización variada, en el sentido de una mayor resistencia a la saciación. Con la finalidad de conocer la variedad de las aprobaciones y desaprobaciones emitidas por el profesor, se realizaron dos análisis de varianza simple. El primer contraste se realizó entre las medias de emisión por sesión de las tres categorías de reforzamientos positivo emitidas por el profesor, i.e., se quiso conocer si la alabanza, el contacto físico y la atención facial, tenían una frecuencia de aparición similar, lo que indicaría una utilización variada en la cual no se hacía uso excesivo de un solo reforzador. Sin embargo la F obtenida fue de 6.1, significativa a una probabilidad menos que 0.01 ($gl = 2,69$), indicando que, sin posibilitarnos este análisis para hablar del uso excesivo de algún reforzador, existe una inadecuación en el uso proporcional de las contingencias positivas. Como se puede observar en la figura 2, parece haber una preferencia por parte del profesor a utilizar la atención facial, y, sobre todo, la alabanza como instrumento reforzante, relegando la utilización del contacto físico.

Nuevamente se realizó el mismo análisis para las cuatro categorías de reforzamiento negativo dispensada por

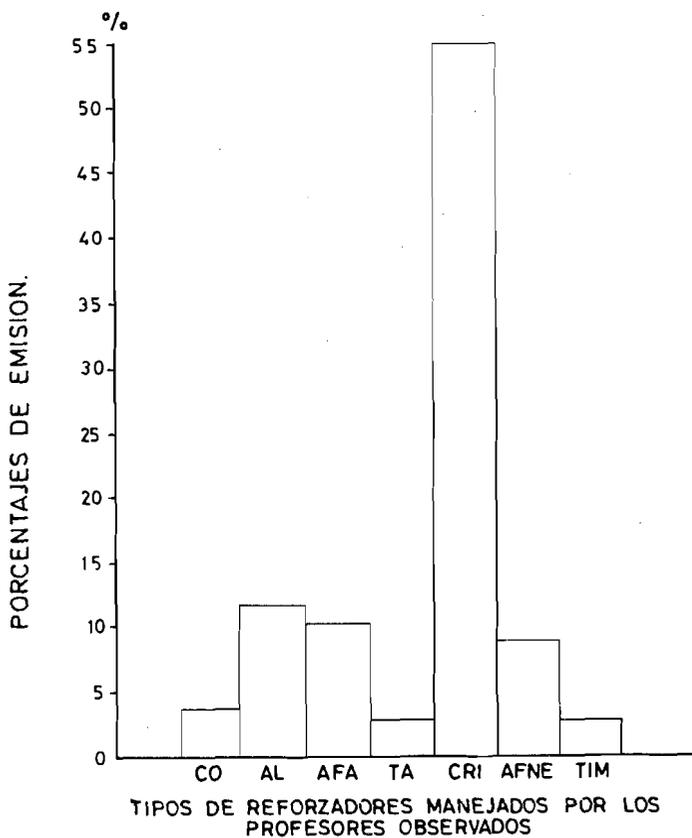


FIGURA 2.- Representación gráfica de la tasa de emisión de los comportamientos consecuentes del profesor.

CO : Contacto físico.
 AL : Alabanza.
 AFA : Atención facial.
 TA : Tocar al alumno.
 CRI : Criticar.
 AFNE: Atención facial negativa.
 TIM : Procedimientos de Time Out.

el profesor, tocar a un alumno, criticar, atención facial negativa y procedimientos del time out; la F obtenida fue de 72.29 significativa a una probabilidad menor que 0.000 ($gl = 3,92$), por lo que se puede concluir que tampoco existió una utilización proporcional de las contingencias aver-sivas, que, si observamos de nuevo la figura 2, tiene algo positivo, a nivel ético, y es la casi ausencia de aparición del castigo físico, (TA), pero que tiene de negativo la alta tasa de aparición de la crítica verbal relegando el uso de procedimientos de time out, que se han revelado como una de las técnicas reductivas más eficaces.

Resumiendo estos resultados, puede decirse que no existe una clara emisión programática de los refuerzos dispensados por el profesor, ni una clara adecuación temporal, así como tampoco un menú de refuerzos variados.

2.5. *Discusión*

Esta investigación, basándose en la viabilidad de la ecuación conductual para la explicación y el cambio del comportamiento, ha tratado, en oposición a los estudios anteriores sobre la conducta del profesor, en la que ésta se consideraba de forma aislada, observar el comportamiento del profesor cuando funciona como evento reforzante para la conducta de los alumnos.

Aquí se ha observado que los profesores no realizan un manejo de las contingencias conforme con los hallazgos experimentales clásicos. Obviamos aquí citar la ingente literatura que a nivel teórico, de recetario o estudio de casos, existe sobre la adecuación presentacional de los refuerzos en el aula, porque se haría interminable e innecesario ya que, para el lector español, se le ha hecho cotidiana.

Pormenorizando los hallazgos obtenidos, las deficiencias más importantes encontradas son: a) el mayor uso de desaprobaciones, ya que aún considerando que puedan estar actuando como técnica reductiva, siempre se tienen a mano otros procedimientos (los del time out) cuya mayor eficacia

no se pone en duda; b) el uso excesivo de la crítica verbal, porque aunque su uso esté justificado debido a que los profesores le hayan observado una mayor eficacia, su aparición tan frecuente esté sometiendo a un programa de saciación a los alumnos; c) la disminución drástica en el número de refuerzos positivos a medida que se asciende en el nivel escolar, aventurándonos a decir que, aunque la disminución de contingencias aprobatorias tenga como interés la posible entrega del programa, un programa de razón de 1/50 no se justifica; d) la demora temporal que sufren las desaprobaciones, ya que si su uso es excesivo, al menos debería hacerse siempre de la forma más eficaz, y la inmediatez presentacional es una condición de eficacia; y, e) la poca variedad de los refuerzos utilizados, tanto las aprobaciones como las desaprobaciones. Se utiliza un menú muy restringido y cómodo, ya que al ser la alabanza y la crítica verbal los refuerzos mayoritariamente utilizados son a su vez aquellos que el profesor puede dispensar sin moverse de su sitio, con solo articular sus cuerdas vocales.

Sin embargo, toda esta serie de deficiencias observadas no quieren tener una función de denuncia (al menos éste es el punto de vista de los autores), sino aportarnos información sobre las condiciones en que se encuentran unos mediadores (profesores), cuya eficacia como paraprofesionales constituye uno de los retos más importantes para aquellas personas que consideran la asistencia psicológica como un servicio necesario para toda la comunidad. En este sentido esta investigación espera ser el comienzo de dos líneas de investigación futuras. En primer lugar, y desde un punto de vista social-descriptivo, sería interesante conocer cómo se realiza el manejo de eventos reforzantes hacia los escolares en otras estructuras sociales, ampliando este análisis al hogar, clubs, etc., lo que, al menos, sería indicativo de cómo están otros posibles mediadores. Sería interesante que se realizaran otras investigaciones desde un punto de vista de intervención social, intentando verificar que, si preparamos a los profesores para que mejoren específicamente las deficiencias halladas en el manejo de los refuerzos, esto supondría un mayor ajuste conductual de sus alumnos. Si esto fuese cierto se disminuiría el tiempo de preparación de los profesores, al mismo tiempo que se precisarían más claramente los patrones a modificar.

RESUMEN

La presente investigación trató de describir sistemáticamente, los comportamientos reforzantes de los profesores hacia las conductas de sus alumnos. Para ello se utilizaron dos protocolos de observación en los cuales se registraban siete comportamientos reforzantes del profesor, así como siete conductas de sus alumnos. La muestra utilizada fue de 24 profesores y sus respectivos alumnos (815), los cuales correspondían a los cinco primeros cursos de E.G.B. Los resultados ponen de manifiesto la mayor utilización de reforzadores negativos, la implementación de programas de reforzamientos inadecuados, y, en general, un manejo inadecuado de los refuerzos. Se sugieren línea de investigación futuras.

SUMMARY

Interactional social behavior in classroom between teachers (N = 24) and pupils (N = 815) was analyzed with direct observation procedures. We remark as principal results the abuse of negative reinforcers and, in general, non-adequated use of reinforcers in classroom settings. Some educational implications are discussed.

BIBLIOGRAFIA

- ARNAU, J.: *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*, Mexico, Trillas, 1978.
- BROUDY, H.C.: Can we define good teaching?, *Teachers College Record*, 1969, Abril, 583.
- BROWN, D.; RISCHLY, D. y WASSERMAN, H.: Effects of surreptitious modeling upon teacher classroom behaviors, *Psychology in the school*, 1974, 11, 366-369.
- DE LANDSHEERE; g. y BAYER, E.: *Comment les maitres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruselas, Ministère de L'Éducation Nationales, Administration des Etudes, 1969, (trad. castellano: Santillana, Madrid, 1977).
- DEL PINO, A.: Paraprofesionales coterapeutas de modificación de conducta en la educación, *Tesis doctoral no publicada*, La Laguna, 1979.
- DUNKERTON, J.: Should classroom observation be quantitative?, *Educational Research*, 1981, 23, 144-151.
- FLANDERS, N.: *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*, Washington D.C., United State Office of Education, 1965.
- FLANDERS, N.: *Interaction analysis in the classroom A manual for observers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1966 a.
- FLANDERS, N.: *Subscripting interaction analysis categorie, a 22 categories system*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1966 b.
- GARDNER, D. y CASS, J.: *The role of teacher in the infant and nursery school*, Oxford, Pergamon Press, 1965.
- HEATH, R.W. y NIELSON, M.A.: The research basic for performance-based teacher education, *Review of Educational Research*, 1974, otoño, 463-484.
- HELLER, M.S. y WHITE, M.A.: Rates of teacher verbal approval and disapproval to higher and lower ability classes, *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 796-800.
- JONES, F.H. y MILLER; W.H.: The effective use of negattention for reducing group disruption in special elementary school classroom, *The Psychological Record*, 1974, 24, 435-448.
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.S.: *Learning foundations of behavior therapy*, Nueva York, Wiley, 1970, (trad. castellana: Trillas, Mexico, 1977).

- MADSEN, C. Jr.; BECKER, W.C. y THOMAS, D.: Rules praises and ignoring: elementary classroom control, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, 139-150.
- ORNSTEIN, A.C. y LEVINE, D.V.: Teacher behavior research: Overview and out-look, *Phi Delta Kappan*, 1981, 62, 592-596.
- PELECHANO, V.: Terapia y modificación de conducta, *Boletín Informativo Fundación Juan March*, 1979a, 78, 3-18.
- RONDAL, J.A.: *Langage et education*, Bruselas, Pierre Mardage, ed. 1980. (Trad. castellana: Médica y Técnica, Barcelona, 1980).
- ROSENSHINE, B.V. y FURST, N.: Research in teacher performance criteria. En B.O. Smith (ed.): *Research in teacher education*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1971.
- SILVA, F.: Análisis funcional de conducta en el aula, *Revista Psicología general y aplicada*, 1980, 35, 63-87.
- THOMAS, J.D.; PRESLAND, J.E.; GRANT, M.D. y GLYNN, T.C.: Natural rates of teacher approval and disapproval in the grade classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, 11, 91-94.