

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Puy ECHARTE GOÑI

**LA INTERVENCIÓN CENTRADA EN
SOLUCIONES
EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
“SOY CAPAZ DE MEJORAR”**

TFG 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LA INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES
EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
"SOY CAPAZ DE MEJORAR"***

Puy ECHARTE GOÑI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Puy ECHARTE GOÑI

Título / Izenburua

La Intervención Centrada en Soluciones en Educación Primaria: “Soy capaz de mejorar”

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Mark Beyebach

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta Pedagogiako Departamendua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo de *formación básica* me ha permitido tener una idea clara de las teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas existentes en la historia más reciente y de las características de los alumnos con los que las ponemos en práctica. Así podremos conseguir un aprendizaje verdadero, adaptado a sus necesidades reales y que a su vez sea duradero. Este módulo aparece reflejado a lo largo de todo el trabajo, pero especialmente en el apartado 2.2. Orígenes, y el 2.3. Marco Teórico.

El módulo didáctico y disciplinar me ha posibilitado crear una propuesta didáctica capaz de enmarcar los objetivos y los contenidos propios del nivel en el que se aplica el método. Este módulo está presente en todo el punto 3. ¿Cómo funciona un aula centrada en soluciones? y el apartado 4. Aplicaciones prácticas en un aula real.

Asimismo el módulo practicum es un medio eficaz para conocer la realidad del aula. En este caso, al ser yo alumna del Curso de Adaptación al Grado de Magisterio y estar ya ejerciendo como docente en una escuela, la práctica con alumnos reales en los últimos años me ha facilitado tener una visión clara del proceso de enseñanza y aprendizaje. La relación entre este módulo y el presente T.F.G. queda expuesta en el punto 4, Aplicaciones prácticas en un aula real.

Resumen

La Terapia Breve Centrada en Soluciones es un reciente modelo que busca solucionar situaciones problemáticas en un número reducido de sesiones. En contraposición con otras teorías psicológicas como el psicoanálisis, la TBCS no ahonda en el pasado sino que se centra en el contexto actual y las relaciones interpersonales de cada individuo. Es cada persona, guiada por un profesional, quien construye sus propias soluciones teniendo en cuenta sus percepciones y experiencias. Algunas de las técnicas aplicadas a este modelo incluyen el reforzamiento positivo y el uso adecuado del lenguaje. Este modelo ha resultado eficaz en un vasto número de campos; enfermería, terapia familiar, enfermedades de muy diversa índole, etc. Sin embargo, el presente trabajo se centra en su aplicación al ámbito escolar en una edad temprana, en concreto una intervención grupal en una clase de niños de 1º de Primaria y una intervención individual con una niña de esta misma clase con tendencia a chuparse el dedo en cualquier contexto y momento del día.

Palabras clave: Soluciones, terapia, reforzamiento, , lenguaje, escuela.

Abstract

The Solution-Focused Brief Therapy is a recent therapy model that solves problematic situations in a reduced number of sessions. In opposition to other psychological theories such as the psychoanalysis, the Solution-Focused Brief Therapy does not dig into the past but focuses on the present context and the relationships of each individual. Each person, guided by a professional, constructs his own solutions taking his perceptions and experiences into account. Some of the techniques applied in this model include positive reinforcement and an appropriate use of the language. This model has been proved useful in an extensive number of fields; nursery, family therapy, diseases of several kind, etc. However, the current piece of work focuses on its application to the school context, specifically in a group work with a Year 1 class and in an individual intervention with a girl from this class with a tendency of sucking her finger in any context or moment of the day.

Key words: Solutions, therapy, reinforcement, language, school.

Índice

1. La Intervención Centrada en Soluciones : presentación y objetivos	1
1.1. Presentación	1
1.2. Objetivos	4
2. Marco teórico. Fundamentación	5
2.1. ¿ En qué consiste el Modelo Centrado en Soluciones?	5
2.2. Orígenes	6
2.3. Marco Teórico	8
2.4. La ICS utilizado en contextos no escolares	10
3. ¿ Cómo funciona un aula centrada en soluciones?	12
3.1. La ICS como recurso en el aula	12
3.2. Uso positivo del lenguaje	14
3.3. Estrategias útiles para su aplicación	15
4. Aplicaciones prácticas en un aula real	19
4.1. Modificación del comportamiento general de los alumnos	19
4.1.1. Descripción de la clase. Objetivo.	19
4.1.2. Comportamiento de la clase antes de la ICS	20
4.1.3. Introducción y desarrollo de la ICS	22
4.1.4. Resultados tras la aplicación de la ICS	28
4.2. Modificación de una conducta individual. Lucía	30
4.2.1. Descripción de la situación. Objetivos de la intervención	30
4.2.2. Introducción y desarrollo de la ICS	32
4.2.3. Resultados tras la aplicación de la ICS	35
4.3. Reflexiones personales	37
Conclusiones	
Referencias	

1. LA INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES: PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

En cualquier colegio del mundo, con cualquier tipo de alumnado, diariamente surgen situaciones problemáticas de diversa índole. Está en la mano del profesor ayudar a solucionar dichas situaciones o permitir que sean los propios alumnos los encargados de obtener una solución. Pero en numerosas ocasiones el docente se hace la siguiente pregunta ¿cuál es el mejor modo de actuar? Pues bien, la Intervención Centrada en Soluciones puede ser una herramienta que englobe las dos opciones, ya que el profesor puede usarla para encauzar la situación problemática y que sean los propios alumnos los que encuentren la solución. Para ello no son necesarios muchos recursos ni un esfuerzo sobrehumano en cuanto a tiempo se refiere, sólo la puesta en práctica de una serie de técnicas y un uso adecuado del lenguaje capaz de enfatizar los puntos fuertes del alumnado y así motivar el progreso hacia la consecución de una meta.

1.1. Presentación

Según las líneas marcadas por el Plan Bolonia, la Universidad Pública de Navarra ha modificado los iniciales planes de estudio de Diplomatura y Licenciatura para convertirlos en Grados. En el caso del Grado de Magisterio, su implantación tuvo lugar durante el curso 2009/10. Sin embargo, ante el creciente deseo de anteriores diplomados en Magisterio, la UPNA ha incorporado durante el presente curso 2013/14 la posibilidad de cursar el Curso de Adaptación al Grado de Magisterio y así que antiguos diplomados pudieran equiparar sus titulaciones a las actuales. Nuestra promoción ha sido la primera en completar dicho curso y conforme a él, los alumnos debemos realizar un Trabajo Fin de Grado (TFG) en el cual demostremos algunos de los conocimientos adquiridos, no sólo durante el Curso de Adaptación al Grado sino también en los tres cursos de la diplomatura cursada años atrás.

A la hora de elegir el trabajo, la Universidad nos ofertó un listado de posibilidades agrupadas por campos y departamentos. En mi caso, el trabajo seleccionado: “La

Intervención Centrada en Soluciones en la orientación escolar: Soy Capaz de Mejorar” corresponde al departamento de Psicología y Pedagogía y abarca un apartado meramente teórico y otro apartado práctico. En este último, procuro dar un sentido pragmático y real a la teoría en la cual se basa el modelo y lo hago mediante una investigación llevada a cabo en un aula de 28 niños de 1º de Primaria y en concreto, con Lucía, una niña de 6 años con el hábito de chuparse el dedo.

Las razones por las cuales elegí este trabajo son tres:

Por una parte, siempre he estado interesada en la psicología y la pedagogía en el aula, pero desde que trabajo como tutora dicho interés ha crecido notablemente. Ya en los años en los que cursé la diplomatura, las asignaturas relacionadas con la psicología escolar me resultaban especialmente interesantes. Desde entonces, siempre que puedo intento leer o acudir a charlas sobre este campo, especialmente si su aplicación práctica en el aula es evidente.

En segundo lugar, los profesores tenemos la enorme responsabilidad de conducir y enseñar a los niños que tenemos a nuestro cargo. Es esta responsabilidad la que nos obliga moralmente a no conformarnos con el “ya lo he intentado todo” y seguir formándonos e informándonos sobre nuevas técnicas y estrategias que nos ayuden a hacer nuestro trabajo cada día mejor. El orientador del centro puede ser de enorme ayuda a la hora de diagnosticar ciertos trastornos del aula pero en nuestra mano está el hacer una intervención útil, innovar y “experimentar” con el objetivo de conseguir mejores resultados.

Además, el uso de castigos y refuerzos negativos en la clase siempre me han resultado desagradables y poco efectivos, especialmente en determinadas situaciones en las que veía que los comportamientos no deseados volvían a repetirse una vez pasado el “susto” inicial. La Intervención Centrada en Soluciones utiliza el refuerzo positivo y un uso positivo del lenguaje para mejorar la percepción de las capacidades que tiene cada alumno de sí mismo y por lo tanto de mejorar. Este planteamiento me resultó terriblemente atractivo e interesante a la hora de llevarlo al aula.

Por último, las circunstancias particulares de los alumnos que tutorizo este curso, en especial de una niña con tendencia a chuparse el dedo y con la que ya había intentado diferentes técnicas a lo largo del curso para evitarlo, me parecieron perfectas para llevar a la práctica la teoría que había leído hasta el momento sobre el tema.

Tras analizar los motivos por los cuales decidí llevar a cabo el Trabajo Fin de Grado titulado: “La Intervención Centrada en Soluciones en la Orientación Escolar: Soy Capaz de Mejorar” he de presentar brevemente el marco teórico en el cual me he basado.

Para desarrollar este tema me ha resultado de gran ayuda la bibliografía propuesta por mi tutor Mark Beyebach. Los artículos relacionados con el tema han sido de diversa índole, algunos de ellos estaban relacionados con la práctica docente y otros sin embargo hablaban de la aplicación de la ICS en otros campos como la enfermería o la terapia familiar. Todos ellos han conseguido darme una idea, primero general de la terapia y su funcionamiento y más tarde de sus diferentes ámbitos de aplicación. He elegido el ámbito escolar, en concreto con niños de edades tempranas (6-7 años) para centrar mis investigaciones y he puesto en práctica sus indicaciones para conseguir mejorar la conducta de una clase de 1º de Primaria y de una niña que tenía la costumbre de chuparse el dedo en cualquier momento del día, en cualquier contexto social.

A la hora de poner en práctica las nociones aprendidas ha resultado de especial utilidad el artículo *Solution Oriented Classroom management: a proactive application with young children* (Osenton y Chang, 1999). En él se describe el plan de acción que se llevó a cabo en un aula de niños de primer grado en Canadá y que es factible de llevar a cabo en aulas similares de cualquier parte del mundo realizando las adaptaciones oportunas. A pesar de que dicho experimento tuvo lugar hace ya quince años, las realidades dentro de las aulas no han cambiado tanto y el método puede considerarse completamente actual, porque utiliza recursos como la utilización positiva del lenguaje o la “pregunta milagro”.

1.2. Objetivos

Mi objetivo a la hora de realizar este trabajo es doble. Por una parte formarme en un tema que era bastante desconocido para mí y del cual podía aprender. Por otra, encontrar nuevos recursos para llevar al aula y poner en práctica, no sólo en un momento puntual del curso escolar, sino en general en cualquier momento y con niños de todas las edades. En concreto, los dos objetivos principales a la hora de ponerlo en práctica en el aula son:

- Conseguir mejorar la conducta de grupo de una clase de 28 niños de 1º de Primaria.
- Conseguir que Lucía, una de las niñas de la clase, deje de chuparse el dedo, algo que hacía en cualquier momento del día.

2. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

2.1. ¿En qué consiste la Intervención Centrada en Soluciones?

En cualquier escuela del mundo existen momentos en los que los alumnos comienzan a tomar como problemática una situación y tratan de resolverla. En el caso de que la situación consiga resolverse no llega a haber un problema propiamente dicho, sin embargo si no se resuelve, los individuos pueden entender que tienen que seguir intentando la estrategia inicial hasta conseguir algún resultado. Se entra así en un bucle que sólo conduce a la frustración personal de no saber llegar a una solución. Aparece la percepción de “tener un problema”.

Pues bien, es en esta situación en la que la Intervención Centrada en Soluciones (en adelante, ICS) puede resultar útil. Para ello es necesario que se impliquen, no sólo los alumnos aquejados del problema, sino también el resto de compañeros del aula, profesores e incluso miembros relevantes de su familia. Es decir, todas las personas motivadas para mejorar la situación, ya que “un cambio no es tal hasta que no es percibido como tal en su contexto social” (de Shazer et al., 2007, p.28).

La Intervención Centrada en Soluciones parte siempre del final, es decir, de los objetivos que se quieren conseguir, y a partir de ahí identifica qué pequeños cambios se han conseguido antes de iniciar el proceso y qué pasos se van a dar para avanzar. La terapia concluye una vez que las personas implicadas consideran que han conseguido sus metas. En todo este proceso es fundamental el uso del lenguaje de un modo positivo, la utilización de estrategias como la “pregunta milagro” o el uso de escalas y el afianzamiento de los logros a través de preguntas del tipo “¿cómo has conseguido mejorar en...?” o “¿qué has hecho para lograr...?”. Así pues, la interacción social es un pilar básico e indispensable de este modelo.

2.2. Orígenes

Siguiendo a Visser (2013) para comprender la aparición de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (en adelante, TBCS) debemos remontarnos a los años 50, cuando la psicoterapia empezaba a decepcionar a los propios psicoanalistas. Ellos, encargados de descubrir las causas de los problemas, originados mayoritariamente en la infancia, se mostraban descontentos por la falta de resultados y la larga duración de las terapias. Ante esta situación, algunos terapeutas decidieron reorientar su trabajo hacia una perspectiva más pragmática y dirigida a la consecución de objetivos y por lo tanto, también más breve. La influencia del conductismo de Watson y Skinner y su intervención en comportamientos específicos y susceptibles de observación, llevaron a Albert Ellis a crear la Terapia Racional Emotiva en los años 60. En ella, Ellis consideraba que los problemas provenían de creencias irracionales de las personas y por lo tanto, pueden resolverse reemplazando dichas creencias por otras más racionales. También por esa época se rescataron las ideas que James había propuesto en 1907 sobre el pragmatismo, que pretendía sustituir la costumbre de encontrar la explicación a un problema por identificar aquello que funcionaba para solucionarlo y ponerlo en práctica. En esta misma época, surgió un nuevo terapeuta de referencia que dio un vuelco a la situación del momento: Milton Erickson.

Erickson fue un psiquiatra americano considerado poco ortodoxo, que ponía en práctica ciertas ideas terapéuticas y que sorprendentemente conseguía resultados muy positivos. No creía en los diagnósticos ni las etiquetas y se centraba en el poder que tiene cada persona de resolver sus propios problemas. Así pues, estaba profundamente convencido de que un pequeño cambio en la persona puede ser suficiente para provocar un enorme cambio en cadena.

También Ludwig von Wittgenstein contribuyó a la TBCS con sus aportaciones acerca del lenguaje. En sus Investigaciones Filosóficas (Wikipedia, 2014) Wittgenstein llega al convencimiento de que la forma adecuada de estudiar el lenguaje es el pragmatismo. Así pues, el significado de las palabras y el uso de las proposiciones están entre sus funciones de la vida diaria. El uso del lenguaje dependerá del contexto donde se use, siendo un reflejo de la forma de vida de los hablantes.

El antropólogo Gregory Bateson resultó ser también de gran influencia para la futura TBCS. Bateson enfocó su trabajo hacia la teoría de sistemas y la cibernética, pero su mayor contribución a la TCS consistió en su visión de que el sistema social en el que vivimos es de enorme importancia a la hora de desarrollar y resolver los problemas. Con ello creó el Proyecto Bateson, en el que, entre otras cosas, investigadores como John Weakland, Jan Haley o William Fry observaban y analizaban grabaciones de terapeutas famosos como el propio Erickson o Don Jackson. Este proyecto fue la base del *Mental Research Institute* (Instituto de Investigación Mental) de Palo Alto donde las ideas de Erickson tomarían gran fuerza y se volverían muy influyentes.

La TBCS nació en Milwaukee a finales de los setenta. En esa época las ideas del M.R.I de Palo Alto tenían mucha fuerza y un grupo de trabajadores sociales liderados por Insoo Kim Berg y Steve de Shazer empezó a experimentar con ellas. Ante la ausencia de recursos económicos el equipo comenzó a reunirse en una de sus casas haciendo terapia gratuita con el objetivo de ver qué funcionaba en la terapia breve. A los pocos años, el equipo consiguió crear el *Brief Family Therapy Center*, un centro el que los especialistas dedicaban su tiempo a identificar lo que mejor funcionaba en las sesiones de terapia y poniendo a prueba sus descubrimientos en cada sesión (Visser 2013). Por lo tanto, era una práctica completamente basada en la observación y en la evidencia. Con el tiempo, el equipo fue ganando adeptos de todo el mundo y su enfoque se alejó de la búsqueda del origen de los problemas y se centró en la búsqueda de soluciones reales y palpables. Además, lo que en un principio se empezó aplicando mayoritariamente como terapia familiar ha ampliado su campo de aplicación al mundo de la enfermería, del coaching, de la protección de menores, de la terapia de pareja, del abuso de sustancias y muchos otros ámbitos (Moreno, 2013). Incluso han surgido varias organizaciones a nivel nacional de TBCS en países como Inglaterra, Suecia, Suiza, Austria y Finlandia y se han creado varias organizaciones supranacionales como la European Brief Therapy Association europea (www.ebta.nu) o la Solution Focused Brief Therapy Association norteamericana (www.sfbta.org).

2.3. Marco Teórico

La TBCS tiene un enfoque eminentemente práctico con el que se pretende conseguir en un número reducido de sesiones (una media de cinco, de una hora de duración aproximada) que el propio cliente (sea un alumno, un profesor, un tutor o un progenitor) solucione un problema centrándose en los recursos de los que él mismo dispone. Así, el profesional actuará como guía y acompañará al individuo en su trayecto hacia la solución, pero no aportándole propuestas de posibles soluciones, sino ayudándole a que saque partido a aquellas herramientas que él mismo ya posee. Tampoco tiene relevancia el origen del problema ni cómo se ha llegado a él. En este sentido, el profesional centrado en soluciones actúa de forma similar al modelo que inició a principios del siglo XX María Montessori en su Casa de Niños en San Lorenzo, Roma. Montessori aseguraba que independientemente de las dificultades previas del niño, el profesor debía actuar como un mero acompañante de su aprendizaje, dejándole absoluta libertad para desarrollarse como seres activos y libres. También con una filosofía similar, Emmi Pikler (Wikipedia, 2014), veía al niño pequeño como un ser activo, competente y capaz de tener iniciativas y por lo tanto subrayaba la importancia que tiene respetar su desarrollo motor autónomo y no forzar a que el niño desarrolle habilidades para las que no se encuentra maduro, antes de tiempo. De modo análogo, la TBCS trata de respetar los momentos de su cliente y sólo actuar como un soporte, que reconduzca el uso de sus propios recursos. Asimismo, se apuesta por reconducir los diálogos con el cliente con el fin de promover una confianza en sí mismo que le permita avanzar y conseguir sus metas.

Con una filosofía parecida pero aplicada a la escuela, a mediados del mismo siglo, Freinet propuso la idea del “tanteo experimental”, en el que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias vivencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias y de la organización de un contexto (de un ambiente) en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias. Otra de las aportaciones de Freinet es el “principio de cooperación”, el cual exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro-alumno. Cooperación entre alumnos, alumnos-

maestros y entre maestros, con la finalidad de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las conductas de la escuela popular. Así, la organización del aula ha de contemplar la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos. Además, la construcción práctica de este ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que se caracterizan por potenciar el trabajo de clase sobre la base de la libre expresión de los niños en un marco de cooperación. El principio de cooperación también es central en la TBCS, en la que el profesional trata de ajustarse a los objetivos, la posición y el lenguaje de sus interlocutores. En las técnicas utilizadas en la TBCS, existe una expresión libre de ideas de forma que todas las opiniones son válidas y ninguna respuesta está equivocada. El profesional escucha atentamente y acepta todo lo que su cliente le narra, creando un vínculo de confianza y cooperación en el que no existe una jerarquía dominante ni el superior toma decisiones sobre el inferior. Más bien al contrario, el responsable reconduce a través de un lenguaje positivo las aportaciones que el individuo le hace hacia los aspectos más funcionales y prácticos que le ayuden a tomar decisiones y poder alcanzar sus objetivos, pero es el propio cliente el protagonista y constructor de sus propias soluciones.

Como apuntaba Abraham Maslow, también a mediados del siglo XX, todos tenemos necesidades de estima y de autorrealización. Necesidades de estima porque necesitamos sentir estima y respeto por nosotros mismos y en la forma de estatus, reconocimiento o éxito social. Cuando carecemos de autoestima nos sentimos inferiores, desesperanzados, desanimados y con poca confianza en nuestra capacidad de afrontamiento. Y necesidades de autorrealización, que dependen de la realización y satisfacción máxima de nuestros potenciales y habilidades. Aunque los autores de TBCS no aluden expresamente a las ideas humanistas, sí asumen la idea de que el individuo es capaz de mejorar las habilidades que él disponga y así poder superar problemas y alcanzar metas. El profesional centrado en soluciones se encargará de encauzar a sus clientes para que sean capaces de encontrar dicho potencial y cabe pensar que este proceso reforzará su autoestima y sentimiento de realización personal.

Casi dos siglos antes, el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño debe aprender por sí mismo en ella, había planteado que el niño aprenda a hacer las cosas, que tenga motivos para hacerlas por sí mismo. Con su novela *Emilio o de la educación*, presentó que los niños deben ser educados a través de sus intereses y no por estricta disciplina. De igual manera, la TBCS debe partir de los intereses propios del individuo para construir las soluciones a su situación problemática y no imponer una serie de normas y condiciones de forma unidireccional que partan únicamente de la perspectiva del terapeuta.

De nuevo a mediados del siglo XX, el conductista Staats defendía que la personalidad humana se construye por medio del aprendizaje. Este aprendizaje ocurre a través de los principios descritos previamente por Skinner y otros conductistas: reforzamiento, extinción, generalización, discriminación, etc. Si ocurre una respuesta emocional positiva, la conducta será fortalecida; si es una respuesta emocional negativa, la conducta se debilita. Así, cada ser humano, con un conjunto único de condiciones ambientales, aprende respuestas emocionales a un gran número de estímulos. El conductismo y la TBCS comparten interés por las acciones concretas, las conductas en su entorno interaccional, pero, a diferencia del conductismo tradicional, que concibe a un sujeto guiado por contingencias externas, en TBCS se apuesta por sujetos autónomos capaces de autorregularse, de proponer sus propias metas y diseñar medios para conseguir alcanzarlas.

2.4. La Terapia Breve Centrada en Soluciones en contextos no escolares

En la actualidad, la TBCS no se centra exclusivamente en la atención de familias sino que el campo de trabajo se ha ampliado considerablemente. En el presente trabajo nos centraremos en la aplicación de dicho modelo en el contexto escolar, sin embargo hoy en día podemos encontrar aplicaciones muy distintas. Como indica Moreno (2013) hoy en día se puede hablar de trabajo social centrado en soluciones (Berg, 1994), de protección de menores centrada en soluciones (Berg y Kelly, 2000; Turnell & Edwards, 1999), de coaching, *counselling* y mediación centrados en soluciones (McAllister,

2007), de psicología organizacional basada en soluciones (McKergow, 2012), la violencia en pareja (McCollum, Stith & Thosen, 2012) e incluso de pastoral centrada en soluciones (Kollar, 2010). Este enfoque también se utiliza en terapia y asesoramiento individual, familiar y de pareja, en el trabajo con grupos y con instituciones y se aplica a problemas clínicos como la depresión (Knekt y Lindorfs, 2004), la esquizofrenia (Eakes et al., 2011), los trastornos de alimentación (Jacob, 2001), las lesiones de espalda (Cockburn, Thomas y Cockburn, 1997) o el Chron (Vogelaar et al., 2011).

Además, se han creado diversas asociaciones nacionales de Terapia Breve Centrada en Soluciones en Inglaterra, Suecia y Finlandia y organizaciones con el propósito de regular la formación en este campo como www.iasti.org.

3. ¿CÓMO FUNCIONA LA INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES?

3.1. La ICS como recurso en el aula: bases y técnicas

Como se ha señalado con anterioridad, el ámbito escolar es uno de los muchos medios donde puede llevarse a cabo la ICS. Es un contexto donde con frecuencia los individuos (alumnos) parten de realidades muy distintas y por lo tanto reflejan su comportamiento en el aula de forma muy diferente. Sin embargo, sean cuales sean los orígenes de los problemas que ocurran en cada clase, la ICS puede ponerse en práctica de igual manera y utilizar técnicas muy similares.

Osenton y Chang (1999), indican las bases de la Intervención Centrada en Soluciones en el aula:

- *La realidad social es creada por todos.* El comportamiento de la clase no se mide por comportamientos individuales sino por los patrones de comportamiento de todos los compañeros y del profesor.
- *Los alumnos tienen los recursos y herramientas necesarios para resolver sus propios problemas.* Sólo es necesario utilizarlos e incluso intentar imitar los recursos válidos de otros compañeros.
- *Todos los alumnos están interesados en la cooperación y la mejora.* Por lo tanto, la resistencia al modelo no existe.
- *No es necesario conocer las causas del problema para poder resolverlo.* Más que centrarse en el motivo que ha provocado el problema el profesor se fijará más en qué es lo que funciona en la clase para resolver el conflicto.
- *Todo lo que necesitamos es un pequeño cambio.* Este cambio provocará cambios en cadena que resultarán en un impacto positivo del alumno y finalmente en la resolución del problema.

- *El profesor tiene la responsabilidad de identificar y amplificar el cambio.* Puede hacerlo a través de preguntas del tipo “¿cómo lo has hecho?” y así motivar la utilización de estrategias positivas.

- *Debemos concentrarnos en lo que es posible y se puede cambiar y olvidar lo que es imposible e inmutable.* Esto deriva en una conducta muy práctica que deja a un lado el “etiquetado” de los alumnos.

Así, pues debemos de tener todo esto en cuenta a la hora de poner en práctica la ICS con los alumnos de nuestra aula. Para ello, podemos recurrir a algunas técnicas características de este modelo (Beyebach, 2012):

- *Proyección al futuro:* consiste en invitar a los alumnos a que imaginen un futuro sin el problema.

- *Cambios pre-tratamiento:* son las mejorías que se producen antes de empezar a aplicar el método. Se descubren con preguntas como “¿Qué mejorías has notado estos días, antes de esta primera conversación/reunión?”

- *Excepciones:* son las situaciones en las cuales no se da el problema o se da pero en intensidad más baja.

- *Preguntas de escala:* preguntas con las que se puntúa un tema entre el 0 y el 10.

- *Elogios:* consisten en señalar las cosas que los alumnos están haciendo bien y que les funcionan.

- *Tareas:* son actividades que se pueden hacer entre una sesión y la siguiente, como puede ser simular y comportarse como si hubiese ocurrido un “milagro” y el problema hubiese desaparecido.

Una herramienta que puede resultar de especial utilidad a la hora de poner en práctica este método de forma individual con los alumnos es el método “Yo Soy Capaz”

(Furman, Ahola, Birn y Terävä, 2010) un programa para ayudar a los niños a desarrollar habilidades y superar problemas. Fue desarrollado en el *Helsinki Brief Therapy Institute* por el psiquiatra infantil Ben Furman y sus colaboradores Tapani Ahola, Sipra Birn y Tuija Terävä. La idea del método es plantear la intervención, no como un esfuerzo por eliminar un problema, sino como el proyecto de aprender una habilidad (incompatible con el problema). En este proceso se emplea el cuadernillo “Soy Capaz” para motivar y ayudarle a aprender o mejorar esta habilidad. Esta habilidad puede ser cualquiera que resulte complicada para el niño, desde dormir en su propia cama a hacerse responsable de su mascota pasando por expresar su enfado hablando y no físicamente. Con la ayuda de este cuaderno, el niño puede aprender tres habilidades diferentes y una vez que el niño domine completamente las tres habilidades puede solicitar un certificado de Experto de Yo Soy Capaz del *Helsinki Brief Therapy Institute*, que será enviado de forma gratuita. Además, en el mismo cuadernillo hay instrucciones para los niños pero también para los adultos, que pueden tomarlas como referencia a la hora de poner en práctica el método. También el cuaderno remite a la página web internacional de Yo Soy Capaz, www.kidsskills.org/Spanish/ donde, además de encontrar información sobre este método se puede acceder a otros métodos como “Misión Posible” o “Los escalones de la responsabilidad y Carta de Disculpa”, útiles en edades más avanzadas.

3.2. Uso positivo del lenguaje

Las técnicas citadas en el apartado anterior son probablemente el aspecto más conocido de la ICS, pero sería un error pensar que si las utilizamos de forma automática estaremos llevando a cabo la ICS. Por ejemplo; podemos pensar que con el hecho de plantear a la clase la Pregunta Milagro: “¿Cómo nos comportaríamos si fuéramos la mejor clase del colegio?” y que los alumnos contesten con más o menos acierto el proceso hubiera acabado. Sin embargo, es necesario trabajar las respuestas que los niños vayan dando y continuar preguntando para conseguir que las respuestas sean útiles. Habrá que gestionar la información que nos van dando y proponer nuevos pasos para conseguir nuestro objetivo.

Es responsabilidad del maestro encontrar los pequeños cambios que se producen e intervenir para que se mantengan y se amplíen de cara al futuro. Pero para ello deberá:

- *Dialogar* con los alumnos y escuchar muy atentamente, centrándose en los recursos que le permitan detectar posibles soluciones.
- *Ampliar* la información, es decir, pedir detalles en sus descripciones.
- Fomentar el uso del *lenguaje en positivo*. Por ejemplo: ante la frase “no despistarme” preguntar “¿Y qué harás en vez de despistarte?”, a lo que el niño tal vez conteste “Estar más atento”.
- Anclar las soluciones o *atribuir control* a las mismas. No sólo es importante saber que las cosas funcionan, sino saber cómo funcionan, para así conseguir poder repetir las: “¿Cómo has conseguido...?”
- *Ajustarse* al tiempo de los alumnos. Debemos transmitir el mensaje de que hay que ir paso a paso, dar tiempo a que los alumnos reflexionen y elaboren sus respuestas.
- Si es necesario, promover la cooperación con la familia. Hay casos en los que la comunicación con la familia es un requisito fundamental para apoyar un cambio y llegar a una solución. En esas situaciones un diálogo abierto puede resultar muy enriquecedor a la hora de conseguir un objetivo.

3.3. Investigaciones empíricas sobre la TBCS

Los efectos de la TBCS en sus múltiples aplicaciones y en los diferentes ámbitos de actuación han sido recogidos por numerosos artículos. En ellos se evalúan los puntos fuertes y débiles que presenta este método en algunas de sus aplicaciones prácticas: mejorar la autoconfianza de niños tímidos en el colegio, aumentar la cantidad de ejercicios de matemáticas completados por niños de quinto grado o mejorar las dificultades de lectura son algunos ejemplos.

En un artículo reciente Gingerich y Peterson (2012) hacen una revisión de los estudios existentes hasta el momento acerca de la TBCS para evaluar su efectividad. Se analizaron catorce estudios controlados relativos al comportamiento escolar (comportamiento en las aulas, resultados académicos y resultados psicológicos), diez estudios relativos a la salud mental adulta (autolesión, desorden obsesivo-compulsivo, esquizofrenia y salud mental general), seis estudios sobre el matrimonio y la familia (familias con un miembro esquizofrénico, un hijo autista, dificultades maritales e hijos adolescentes), cinco estudios sobre terapia ocupacional para trabajadores que están de baja, cinco estudios sobre el envejecimiento y la salud (demencia senil, enfermedades como la diabetes o el cáncer), y cuatro estudios sobre crimen y delincuencia (tres de ellos llevados a cabo con jóvenes con dificultades sociales). El 74% de los estudios reportaron un efecto positivo significativo y el 23% ofrecieron una tendencia a la mejoría también importante. De todos los estudios analizados el que denotó una mayor evidencia en la efectividad del modelo fue el tratamiento de la depresión en adultos. Cuatro estudios diferentes demostraron que la TBCS tiene una efectividad comparable a otros tratamientos alternativos reconocidos para esta enfermedad. Además, tres estudios examinaron la duración del tratamiento y confirmaron que la TBCS usa un número menor de sesiones que las utilizadas en otros tratamientos. Este artículo concluye que los estudios analizados muestran evidencias de que la TBCS es un tratamiento efectivo para una amplia variedad de situaciones problemáticas ya sean de carácter comportamental o psicológico. Además tiene una duración menor y tiene unos costes económicos muy inferiores a otros planteamientos alternativos.

Kim y Franklin (2009) revisaron específicamente la literatura disponible relativa a la aplicación del enfoque centrado en soluciones en el colegio. En él se analizan siete estudios muy diversos llevados a cabo en escuelas en las que se puso en práctica la TBCS. Estos estudios incluyen un análisis de la autoestima, el déficit de atención y la hiperactividad, las notas sacadas por los alumnos y su asistencia al colegio, sus sentimientos y actitudes, los créditos conseguidos, el abuso de sustancias (drogas y alcohol) y su comportamiento en el aula. Basándose en los resultados obtenidos tras el examen de todos ellos, los autores resaltaron la efectividad de la terapia y su aplicación a un amplio rango de edad, siendo especialmente efectivo en alumnos de 5º y 6º grado.

Según Kvarme et al. (2010), los niños que tienen dificultades para relacionarse socialmente pueden beneficiarse de la TBCS y mejorar su autoconfianza. En este estudio los niños, que contaban con 12-13 años de edad, participaron en grupos de intervención y en ellos pudieron hacer nuevos amigos con los que pudieron disfrutar de momentos muy agradables. Según avanzaba el proyecto, los participantes se mostraron más contentos cuando hablaban de soluciones y de cómo iban a conseguir sus objetivos. Tanto las chicas como los chicos aumentaron su autoestima en comparación con los datos tomados al comienzo del estudio. Estos resultados indican que la TBCS puede ser llevada a cabo por las enfermeras escolares con los niños que tengan necesidades especiales de este tipo (no olvidemos que en otros países las enfermeras tienen una presencia obligada y activa en todos los centros escolares y llevan a cabo múltiples tareas, incluida la que se refiere el artículo).

Fearrington, McCallum y Skinner (2011) presentan un trabajo de intervención sobre la dificultad que tienen seis alumnos de quinto grado a la hora de completar las tareas de matemáticas asignadas. Estos alumnos no lograban acabar dichas tareas a pesar de ser alumnos sin dificultades aparentes de aprendizaje pero esta situación les había llevado a un estado de desmotivación hacia la asignatura y de baja autoestima en lo relativo a la capacidad de conseguir alcanzar dicha meta. Los resultados del estudio realizado prueban que la TBCS resultó útil en esta intervención y los niños mejoraron considerablemente a la hora de completar su tarea de matemáticas, sin que por ello empeorara la calidad de sus ejecuciones.

También aplicado al marco escolar pero en esta ocasión a las dificultades en la lectura, los canadienses Daki y Savage (2010), pusieron en práctica la TBCS para investigar sus posibles efectos en la motivación y dificultades sociales y emocionales de los niños aquejados de estos problemas. Concluyen que, a pesar de las limitaciones propias de una muestra tan reducida de alumnos y de una variedad de diagnósticos, una intervención breve centrada en soluciones tuvo un impacto muy positivo en los mismos. Aumentó su autoconfianza y paralelamente la percepción de su inteligencia y habilidades lectoras y escritoras, además de sentir que recibían un mayor apoyo social. También, una vez que comenzaron a experimentar un mayor éxito lector, empezaron a disfrutar del proceso que envuelve a la lectura. Además, este estudio indica que la puesta en marcha en el contexto escolar es perfectamente factible y que no requiere de

grandes recursos y por lo tanto puede ser incorporado en el currículum de cualquier escuela.

La revisión de todos estos artículos apoya la efectividad de la TBCS en una variedad de campos, y más en concreto en el campo de la intervención educativa. A partir de ahora nos centraremos en su aplicación al ámbito escolar y trataremos de observar su eficacia en primera persona llevándolo a la práctica en un aula de 1º de primaria y concretándolo con una niña de seis años con tendencia a chuparse el dedo.

4. APLICACIONES PRÁCTICAS EN UN AULA REAL

4.1. Modificación del comportamiento general de los alumnos

4.1.1. Descripción de la clase

La clase de la cual nos ocupamos es una clase de 28 niños y niñas de 1º de Primaria (6 o 7 años). Se encuentra en un centro concertado de Pamplona, donde las familias tienen un nivel socio-económico medio. Sólo cuenta con un niño inmigrante y la totalidad de la clase tiene la lengua castellana como lengua materna. No hay ningún niño con adaptación curricular por el momento, aunque sí que entre todos ellos hay una amplia variedad en los niveles de aprendizaje; desde una niña con altas capacidades hasta un niño con dislexia, pasando por un niño con un posible déficit de atención. Ningún niño ha repetido curso, por lo que todos tienen la misma edad.

El comportamiento global de la clase es aceptable, sin embargo sí que hay un amplio número de niños inquietos que tienen problemas para controlar su impulsividad a la hora de hablar en clase y les cuesta levantar la mano para participar. También tienden a levantar la voz en las actividades menos dirigidas en las que tienen mayor libertad para hablar y llegan a descontrolarse. Por último, la necesidad de levantarse y moverse en el aula en situaciones innecesarias suele hacer que se creen momentos de enfado y reprimendas. Lo mismo ocurre a la hora de desplazarse por los pasillos, las voces y las carreras suelen ser motivos de disgusto en los que solemos acabar volviendo al punto de partida y repitiendo la operación pero de forma correcta.

Este “exceso” de energía se transforma en un alto grado de participación e implicación en todas las actividades que se proponen. Es un grupo muy entusiasta que recoge con alegría los cambios y se muestra muy dispuesto a mostrarse activo y cooperante.

Los alumnos saben actuar como gran grupo en las actividades que así lo requieren, aunque cuando se les da libertad de elección tienden a separarse por sexos, es decir, las niñas juegan más con las niñas y los niños con los niños, a excepción de una niña que juega indiferentemente con un grupo u otro. En clase, para evitar segregaciones,

están sentados en grupos mixtos y cambian de compañeros de grupo al menos una vez al trimestre.

El trabajo en pequeño grupo es fundamental en la forma de enseñar del colegio y por lo tanto se inculca un sentimiento de equipo que exige colaboración global de todos los miembros. En estos casos suelen surgir dificultades entre los caracteres más fuertes del equipo, que quieren llevar las riendas del grupo y chocan con sus componentes que se niegan a ser mandados. O también ocurre que algunos de ellos se comportan como “polizones” que se dejan llevar por los demás y no aportan apenas al grupo, manteniéndose con una actitud bastante pasiva. En estas ocasiones se intenta llegar a acuerdos mediante el diálogo y el compromiso de los alumnos.

Los niños respetan a los profesores y nunca se han producido enfrentamientos desagradables relacionados con las faltas de respeto. Saben que deben respetar a todos los profesores del colegio y les hablan con prudencia pero también con naturalidad. En general el clima de relación entre los profesores y los alumnos es agradable, cercano y cariñoso y a lo largo del día se comparten muchos abrazos, besos y gestos de ternura.

Podemos concluir diciendo que es una clase dinámica y muy alegre donde por tónica general los alumnos se respetan entre sí y los enfados y disgustos entre compañeros son frecuentes pero no son graves. El ambiente que reina es amable y los niños manifiestan venir muy contentos al colegio.

4.1.2. Objetivos

Como he descrito en la página anterior, 1º B es una clase muy variada y aunque su comportamiento es aceptable, hay muchos puntos que se pueden pulir para mejorar el ambiente de trabajo y aprovechar mejor el tiempo. Por ello, al poner en práctica la ICS en el aula, el objetivo principal fue el de mejorar el comportamiento general de los alumnos. En concreto los puntos que me resultaban de especial relevancia eran:

- *Respetar el turno de palabra.* En una clase con 28 niños y niñas es importante levantar la mano para participar si no queremos que se llene de ruido y no podamos avanzar con lo que estábamos trabajando. La impulsividad propia de estas edades y las enormes ganas de participar y de contar las propias experiencias u opiniones suelen llevar a que algunos alumnos no respeten el turno y se rompa el orden de la clase. Esto ralentiza mucho el ritmo de las actividades.
- *Mantenerse en el sitio sin moverse en las actividades que así lo requieran.* Después de estas actividades se propondrá una dinámica que requiera que los alumnos se muevan por el aula para que puedan soltar toda esa “energía acumulada”, sin embargo deben controlar su impulso inicial de levantarse en cualquier momento de una actividad tranquila.
- *Ir por los pasillos de forma sigilosa, andando y hablando bajito.* Cuando se les permite ir al baño, especialmente cuando se les deja ir a todos a la vez, los niños se entusiasman con la idea de salir del aula y corren, saltan y gritan por el pasillo igual que si estuvieran en el patio en el tiempo de recreo.
- *Mantenerse concentrado en las actividades individuales.* Estando sentados en grupos de cinco o seis, el trabajo individual se presenta como especialmente complicado porque durante el trabajo individual están rodeados de distracciones. En estas actividades muchos de los niños se muestran especialmente habladores y disruptivos lo que hace que, ni ellos trabajen ni dejen trabajar a los demás.
- *Esforzarse en hacer las cosas lo mejor que se sabe.* En niños de 6 y 7 años la impulsividad y las ganas de terminar pronto una actividad suelen llevar a perder calidad en los trabajos. Para ellos es mejor terminar pronto que esforzarse en acabar el trabajo con pulcritud, orden y con un contenido correcto.
- *Mantener la clase limpia y ordenada.* Siendo tantos alumnos es imprescindible que la clase tenga un mínimo de orden y de limpieza, por ello es necesario que todos los alumnos se esfuercen en recoger el material que se cae al suelo, tirar los papeles a la

papelera cuando se ha realizado alguna actividad de cortado o picado, sacar punta dentro de las papeleras y barrer al terminar el día.

- *Respetar a los compañeros y jugar juntos.* Es usual en niños de cualquier edad la queja de que “se han quedado solos” o “no quieren jugar conmigo”. Por eso la clase debe comprometerse a integrar a todos los niños y niñas sin exclusión. Además, también deben de mostrarse respeto y evitar los malos gestos o palabras.

4.1.3. Introducción de la ICS en el aula

Con el objetivo de mejorar sustancialmente el comportamiento de los alumnos en el aula decidí introducir la ICS y observar qué ocurría durante su puesta en marcha. Para ellos apliqué alguna de las técnicas propuestas por este método: la proyección al futuro, las preguntas de escala, el trabajo con mejorías y los elogios.

En primer lugar, los niños se sentaron en el suelo, lo que comúnmente llamamos “sentarnos en asamblea” y escucharon la propuesta que les hice. “Imaginaos que viene un mago muy poderoso capaz de convertir nuestra clase en la mejor clase de todo el colegio. Con un solo movimiento de su varita mágica este mago, el mago PicaPica, hace que los niños de esta clase sean los que mejor se comporten del cole. ¿Cómo nos comportaríamos después de que aplicara su magia con nosotros?” De esta pregunta surgieron multitud de respuestas. Algunas de ellas fueron: “No gritaríamos”, “No correríamos por los pasillos”. Las ideas eran devueltas a los alumnos en formato positivo: “Ah estupendo, hablaríamos en voz baja, qué buena idea, así se trabaja mejor, ¿verdad?” o “O sea, que iríamos y volveríamos del baño caminando y procurando hablar bajito para que el resto de las clases puedan seguir trabajando tranquilas, fenomenal”. La idea es valorar las respuestas recibidas y transformarlas en mensajes positivos y replantearles la forma de conseguirlo con preguntas como “Me habéis dicho que queréis tener la clase limpia y ordenada ¿cómo lo conseguiríamos?”

Tras esta ronda de respuestas y siguiendo el modelo de Osenton y Chang (1999), creamos un mural con lo que ellos mismos denominaron Normas de Clase. En él se especificaban las diez propuestas más importantes que se habían hecho y todas ellas

quedaron escritas en estilo positivo, es decir, expresando los objetivos como “presencia de algo” (y no como su ausencia) y en términos concretos. El mural, que era de tamaño muy grande, se colocó en un lugar visible del aula y en él quedaban resaltadas en color rojo las palabras clave de cada una de las “normas” para que así resultara más visual y fácil de leer. El acto de colgar el mural fue muy ceremonioso y los alumnos quedaron muy orgullosos de su obra y de sus decisiones, tanto que en visitas posteriores de otros profesores se encargaron de explicar a los docentes que ellos mismos lo habían pensado y redactado.

Una vez concluido este paso, construimos una escala a tamaño grande numerada del 0 al 10 y les pregunté en qué punto de la escala consideraban que se encontraba la clase en lo relativo al comportamiento, siendo cero un comportamiento horrible y diez un comportamiento perfecto (nuestro objetivo). Casi por unanimidad los niños decidieron que no se portaban ni muy bien ni muy mal y se otorgaron un cinco. La escala, también diseñada con colores vivos y atractivos quedó colgada a la vista de los alumnos y rodeamos el número cinco con tiza. De esta forma, conforme mejoráramos el comportamiento podríamos borrar la tiza y rodear los nuevos números conseguidos. Además, cuando consiguiéramos llegar al siete celebraríamos todos juntos con alguna actividad en la que participara toda la clase.

Les expliqué también que todos debíamos comportarnos como “pequeños detectives”, es decir, que teníamos que observar con detenimiento todos los buenos comportamientos de los compañeros y averiguar cómo habían conseguido hacerlo bien. Para ello nos diríamos cosas como “me he fijado en que estás muy concentrado trabajando cuando los de tu alrededor están hablando ¿cómo lo haces?”. Esta actividad les pareció especialmente divertida y empezaron a aplicarla inmediatamente, resaltando comportamientos que incluso me pasaban inadvertidos a mí, pendiente de muchas otras cosas a la vez en el aula.

El balance inicial fue tremendamente positivo. Los niños se mostraron entusiasmados con las propuestas y también con la perspectiva de mejorar, subir de nota en la escala y obtener algún premio a modo de celebración conjunta.

En los días posteriores los niños mantuvieron en general una actitud muy positiva y sobre todo se mostraron muy observadores. No sólo se convirtieron en “detectives”

observando lo que hacían bien sus amigos y preguntando cómo lo conseguían sino que también, inconscientemente, se convirtieron en “espejos” imitando los comportamientos adecuados de sus compañeros. Una de las ventajas de tener tantos alumnos en clase es que, en este caso, sólo hacía falta que de vez en cuando uno de ellos recordara su faceta detectivesca y preguntara a otro niño cómo conseguía hacer bien algo, para crear una cadena de actitudes similares en el resto de la clase.

Al finalizar la primera semana profesora y alumnos evaluamos los logros conseguidos e hicimos un repaso de todas aquellas cosas buenas que habíamos observado. Sorprendentemente salieron a la luz muchas conductas que a mí me habían pasado desapercibidas pero que ellos, no sólo habían observado sino que habían apuntado mentalmente (y algunos por escrito en su afán de ser detectives de verdad). El hecho de compartir actitudes positivas parecía mejorar el clima del aula. Los halagos no sólo reforzaban la autoestima del halagado sino que parecían hacer sentir mejor al emisor del halago. Fue un diálogo muy interesante en el que, de nuevo, todas las acciones narradas en negativo fueron devueltas con un lenguaje positivo y en el que también se pusieron de manifiesto algunas excepciones, momentos en los que las actitudes negativas han ocurrido pero con menor intensidad, y valoradas como logros importantes. Una vez concluida la charla, revaloramos la posición del comportamiento de la clase en la escala y decidimos que, puesto que había mejorado, se merecía subir un puesto y llegar hasta el seis. Celebramos nuestro logro con un aplauso muy fuerte e incluso algunos de ellos se prodigaron besos y abrazos.

A lo largo de la segunda semana, las actitudes fueron muy similares a la primera. A pesar de que hubo algunos momentos de enfados y encontronazos entre compañeros, alguna llamada de atención acerca de la limpieza de la clase y un par de carreras por los pasillos, el comportamiento general de la clase parecía haber mejorado y sobre todo el clima de optimismo que reinaba era palpable. Me parece interesante indicar que los halagos y sobre todo las para atribuir control sobre las mejorías resultaron especialmente útiles para dos niños que pasaban desapercibidos en el aula y que de repente, empezaron a ser objeto de imitación de algunos de sus compañeros. Su autoestima pareció crecer como la espuma y comenzaron a mostrarse más participativos en las clases, levantando incluso la mano para preguntar o comentar alguna cosa delante del resto de sus amigos.

Dos días antes de finalizar la quincena volvimos a sentarnos en “asamblea” y les pregunté cómo les gustaría celebrar nuestra llegada al siete en la escala de comportamiento de la clase. Yo había previsto montar una fiesta en clase en la que no faltaran las patatas y la coca-cola, sin embargo, las respuestas fueron muy variadas y acabamos llegando a la conclusión de que lo que más les apetecía era jugar un partido de fútbol chicos contra chicas en el que yo también participara. Para mi sorpresa, la idea de una merendola ni siquiera surgió de entre todas las propuestas.

El partido de fútbol se recibió como una gran fiesta y aunque el hecho de que hubiera veintiocho jugadores en un campo de futbito y que muchos de los jugadores no conocían las reglas dificultaba el buen funcionamiento del partido, la evaluación global de los niños fue que había sido muy divertido y que había merecido la pena esforzarse para conseguirlo. Además, como apuntaron dos niñas, en clase el ambiente es más agradable porque casi no hace falta reñir a nadie.

Aprovechando su afán por descubrir buenas acciones en sus compañeros, decidimos incorporar un elemento más a nuestra aula. Se trataba de una caja vacía, a modo de urna, y un taco de cuartillas en blanco en las que los nuevos detectives debían escribir todos sus descubrimientos. Así, si uno observaba que otro se había esforzado especialmente a la hora de resolver las operaciones en la clase de matemáticas, al finalizar la hora podía levantarse, coger un papel y escribir aquello que había observado. La idea les entusiasmó y así lo demostraron a lo largo de todo el día, hasta el punto que fue necesario reponer el taco de papeles para que ellos pudieran seguir escribiendo. Antes de ponerlo en común al final del día, leí en secreto cada uno de los escritos para asegurarme de que todos los niños habían recibido algún cumplido en la actividad, dispuesta a añadir comentarios a aquellos que nos los tuvieran. Sospechaba que dos niñas que normalmente son menos aceptadas en el grupo podían no tener ningún cumplido y que el niño con actitudes más disruptivas tampoco tendría ninguno. Para mi sorpresa no fue necesario, todos y cada uno de los niños y niñas de la clase habían hecho algo que sus compañeros habían observado y puesto por escrito. Fue una satisfacción leer los papelitos, parándonos a alabar las buenas actitudes y observar las reacciones de los niños, que disfrutaron terriblemente de ser reconocidos entre sus compañeros. Todos se fueron ese día a casa orgullosos de ellos mismos y al día siguiente la mayoría había contado su hazaña a sus padres, que a su vez le habían

alabado. Viendo el éxito que había tenido la actividad, la repetimos durante toda una semana y les insté a que intentaran encontrar cosas nuevas cada día que recalcar a sus amigos. Al terminar la semana nos reunimos en asamblea y evaluamos nuestro papel de detectives con las preguntas, ¿qué os ha gustado más? ¿cómo os habéis sentido siendo detectives? ¿cómo os habéis sentido siendo investigados? ¿ha cambiado algo en la clase? Las respuestas fueron muy divertidas y positivas. En general todos habían disfrutado con la actividad y elegían la lectura de los papeles como el mejor momento, porque era cuando mejor se sentían. Fue bonito ver cómo una niña, que siempre ha demostrado una sensibilidad especial, narraba que se sentían muy bien cuando escribía los papeles y le gustaba ver la cara que ponían sus compañeros cuando se leía su comentario. Todos coincidieron que la semana había transcurrido de manera más calmada y agradable que anteriormente y que se debía a que se habían esforzado mucho en mejorar su comportamiento. Fueron ellos mismos los que me pidieron analizar la escala de la clase y absolutamente todos coincidieron en que merecíamos subir un puesto y llegar hasta el ocho. Y así lo hicimos, marcamos nuestro progreso en la escala y lo celebramos cantando y bailando la canción del último mundial de fútbol por petición, de nuevo, de los propios niños.

Al comenzar una nueva semana les sugerí una idea: aprovechar la fiesta anual del Paso de la Antorcha del colegio para transmitir nuestra sabiduría y nuestros consejos a los niños de 3º de Educación Infantil y que el curso que viene pasan a 1º de Primaria. En esta fiesta, nos reunimos todos los alumnos del centro, desde 1º de Infantil hasta 2º de Bachiller y en ella, de forma simbólica los de un curso superior pasan el relevo (en este caso la antorcha) a los de un curso inmediatamente inferior. Así, los de 2º de Bachiller pasan la antorcha a los de 1º de Bachiller y estos a los de 4º de la ESO, y así continuamente hasta los de 1º de Infantil. Con cada paso de la antorcha, además, se lee en público un breve consejo que bajo la experiencia de cada nivel, puede resultar útil para los de un año menos. Pues bien, ya que teníamos que decidir entre todos qué consejo les daríamos a los de 3º de Infantil, ¿por qué no preparar una pequeña charla en la que explicar, no sólo una, sino varias de las cosas que podrían resultarles importantes a la hora de pasar de curso? La idea, una vez más, fue bien recibida, les hizo sentir mayores y experimentados y a lo largo de la semana fuimos planeando cómo sería la charla: qué consejos considerábamos más importantes, qué palabras podíamos utilizar para que ellos nos entendieran bien, qué recursos adicionales podíamos utilizar para que

ellos no perdieran la atención... En la lluvia de ideas, que se hizo en gran grupo, recurrimos a los progresos que habíamos notado en las últimas semanas y sobre todo a cómo los habíamos logrado. Surgieron muchos consejos y trucos para ponerlos en marcha, y en grupos diseñaron una secuencia de cartulinas en las que había representado un dibujo de cada uno de los consejos. Si el consejo era compartir los materiales con los compañeros porque así ellos también los comparten contigo, el dibujo consistía en una mesa llena de pinturas, rotuladores, lápices y gomas. Y así con los cinco consejos que conseguimos recopilar. En esta ocasión, también observé un cambio inesperado. A la hora de distribuir las cartulinas y los dibujos correspondientes a cada grupo les dejé completa libertad de organización. En poco rato y tras un diálogo bastante calmado habían conseguido repartir las tareas de forma equitativa y cada grupo se puso a trabajar en la suya sin que los gritos y el alboroto alteraran el orden de la clase. Es necesario apuntar que, a lo largo de la sesión, sí que hubo un encontronazo entre dos niñas con fuerte carácter y dotes de líder que discutieron porque ambas consideraban que eran las que mejor dibujaban y que, por lo tanto, merecían ser las que hicieran el dibujo entero. Pero una vez solucionado el conflicto la actividad volvió a la tranquilidad. Elegimos por votación popular a los tres niños que iban a hablar y a los tres niños que iban a mostrar las ilustraciones. La presentación a una clase de 3º de Infantil se llevó a cabo una vez terminados todos los preparativos, al final de la semana y en ella se dieron los siguientes consejos:

- 1.- El año que viene tenéis pupitres donde meter todos los libros y los trabajos y tareas. Si lo tenéis ordenado es más fácil encontrar las cosas.
- 2.- Levantad la mano cuando queráis hablar. Si habláis por turnos os entenderéis mejor y habrá más silencio.
- 3.- El año que viene vais a hacer exámenes. Andad y hablad bajito también por los pasillos. Si hay silencio fuera se puede pensar mejor en los exámenes.
- 4.- Cuidad muy bien las pinturas y los rotuladores y compartidlos con los compañeros. Así si se te pierde un color tus amigos te lo dejarán y los dibujos quedarán bonitos.
- 5.- Escuchad en clase a la profe y a los demás compañeros. A todos nos gusta que nos escuchen y así luego sabes cómo hacer las cosas.

Los niños de 1ºB se portaron como auténticos profesores, metiéndose en el papel y explicando trucos que les ayudaban a ellos a hacer las cosas bien (fijarse en cerrar bien la cremallera del estuche, hacer preguntas si no has entendido algo de una explicación, etc.). Los niños y niñas que no habían expuesto contestaron a las preguntas que les hacían los pequeños y de esta forma todos pudieron participar activamente. Los dibujos de los consejos quedaron expuestos en el aula de 3º de Infantil para que les sirviera de recordatorio. Al volver al aula la evaluación que hicimos sobre la actividad fue mayoritariamente positiva y satisfactoria, nos dimos un gran aplauso y celebramos nuestro gran éxito jugando al ahorcado y repartiendo una chuche para cada uno de los alumnos. Además, el tutor de la clase de los pequeños también hizo una pequeña evaluación con sus alumnos y a todos les había gustado la actividad. Decían tener ganas de empezar el curso que viene y comenzar 1º de Primaria, con todos los desafíos y retos que eso supone, pero con los consejos que habían recibido les iba a resultar más sencillo adaptarse a ello.

4.1.4. Resultados tras la aplicación de la ICS

La puesta en práctica de este estudio se ha visto desde el principio limitada por la falta de tiempo, el trabajo debía empezar en abril y finalizar en mayo, teniendo además una semana y media de vacaciones de Semana Santa en las que el estudio empírico quedaba paralizado. Un vez analizado el tiempo disponible y las posibilidades de las que contaba, decidí comenzar la práctica sin realizar una línea base que indicara los niveles de comportamiento en los que se encontraba la clase antes de poner en marcha la ICS. Esto habría supuesto dedicar dos semanas de medidas diarias y no disponía de tanto tiempo si quería aplicar algunas de las técnicas de este modelo en el aula. Así pues, los resultados de esta aplicación no pueden cuantificarse en términos numéricos, sino más bien en términos cualitativos.

En la clase de 1ºB ha habido un antes y un después en la aplicación de la Intervención Centrada en Soluciones. Pese a no ser una clase excesivamente problemática, sí que en el día a día había algunas actitudes que era necesario cambiar para conseguir que el funcionamiento fuese lo más productivo y armonioso posible.

Para ello había marcado cinco objetivos:

1. Respetar el turno de palabra
2. Mantenerse en el sitio cuando la actividad así lo requiera
3. Esforzarse en hacer las cosas lo mejor que se sabe
4. Mantener la clase limpia y ordenada
5. Respetar a los compañeros y jugar juntos

Puedo asegurar que en conjunto, los cinco objetivos han sido conseguidos. El hecho de marcarse la meta semanal de superar un punto en la escala y la motivación de todas las actividades y celebraciones que hemos tenido, parecen haber tenido éxito y hoy en día la clase, aún distando de ser perfecta, ha mejorado considerablemente en su comportamiento.

A pesar de que los niños más impulsivos siguen teniendo alguna dificultad para respetar el turno y levantar la mano para intervenir, en general la participación en clase está más organizada y hay menos interrupciones. La mayoría de los niños han conseguido mantenerse en el sitio y esforzarse durante las actividades que así lo requieren. Casualmente, a los que les resulta más difícil estar quietos son los mismos que a los que les cuesta levantar la mano para intervenir en clase. Además, la clase parece estar más limpia y ordenada que nunca y apenas hay riñas durante los recreos y faltas de respeto entre los compañeros. El resto de profesores especialistas que imparten alguna asignatura a los niños y niñas de 1ºB también me han confirmado que se ha notado un cambio, especialmente desde después de las vacaciones de Semana Santa. Pero lo mejor ha sido la mejoría en el ambiente que tenemos a la hora de hacer cualquier actividad. El resultado de algo más de un mes de puesta en práctica de este método es una muy buena disposición de los alumnos para hacer cualquier actividad, una buena actitud y sobre todo una alegría que se respira en el aula y que ha reemplazado a los enfados y los castigos. Por lo tanto, la valoración global de la aplicación de la ICS para mejorar el comportamiento de la clase puede considerarse satisfactoria. Además, el tiempo y el esfuerzo empleados en él han sido mínimos. No ha sido laborioso ni mucho menos costoso económicamente, sólo ha sido necesario dedicar un ratito diario y tres sesiones completas para la elaboración de la charla a los

pequeños y la celebración del partido de fútbol. Sin dudarlo, volvería a ponerlo en práctica en años venideros de forma similar.

4.2. Modificación de una conducta individual: Lucía

4.2.1. Descripción de la situación. Objetivo.

Lucía es una niña de 6 años que arrastra desde que nació la costumbre de chuparse el dedo índice de cualquiera de las dos manos. Lo que en los tres primeros años era una anécdota infantil se ha convertido en una situación que incomoda a la niña y a sus padres, y que además puede provocar problemas físicos de cierta importancia (en el paladar).

Podemos decir que es una niña normal, con buenos resultados académicos y con un grupo de amigas con el que se relaciona perfectamente. Es exigente consigo misma y trabajadora, aunque no es excesivamente perfeccionista y no demuestra tensión alguna en el aula. Se expresa con claridad y asegura que no es consciente de llevarse el dedo a la boca. Antes de presentarle el método se muestra pesimista ante la posibilidad de mejorar por el hecho de haber probado muchas otras técnicas anteriormente y haber fracasado.

Los padres se muestran exigentes con ella pero también cariñosos, le han hablado en múltiples ocasiones y le han mostrado su intranquilidad sobre la situación. Para ellos no es meramente una cuestión estética sino una fuente de infecciones y enfermedad y así se lo transmiten. Ella lo recoge con cierto nerviosismo, no le gusta defraudar las expectativas de sus padres.

Los compañeros del aula no se burlan de ella por chuparse el dedo, lo toman como algo relativamente normal porque algunos de ellos también lo hacen cuando van a dormir. Sin embargo, sí que le recuerdan de vez en cuando que tiene el dedo en la boca y que utilice las dos manos para poder realizar la actividad que corresponda con más soltura porque Lucía es capaz de realizar las actividades más complicadas, como

llevar un montón de libros a una estantería, utilizando sólo una mano mientras se chupa el dedo de la mano que le queda libre.

En el aula, y siguiendo las indicaciones del orientador del centro, se han probado diferentes técnicas desde los 5 años. En primer lugar se determinó que cuando la tutora detectara que Lucía se chupaba el dedo, le haría una señal “secreta” a la niña y ella lo sacaría de la boca y apretaría los puños durante 10 segundos. Después podría seguir haciendo la actividad en la que estuviera inmiscuida. Puesto que el hecho de apretar los puños no funcionó se mantuvo la técnica pero en vez de apretar los puños, tras la señal “secreta” Lucía tendría que meterse las manos a los bolsillos y contar, de nuevo, hasta 10. Tampoco funcionó. Más tarde, se probó a cambiar a sentarse con las manos debajo del trasero también durante ese tiempo. Fracasamos de nuevo.

Por último, intentamos evitar que la niña se metiera el dedo a la boca cubriéndole las yemas de los dedos índices con una tirita de tela e impregnándola de un líquido amargo de venta en farmacias que se utiliza con este fin y con el de evitar morderse las uñas (el comúnmente conocido como Mordex). Sin embargo, tampoco se consiguió el objetivo propuesto y Lucía comenzó a chuparse los dedos meñiques.

Después de este historial de intentos y fracasos, como tutora de Lucía, tomé la decisión de poner en práctica la Intervención Centrada en Soluciones y comencé hablando con los padres sobre las posibilidades de actuación que nos ofrecía esta técnica. No conocían el método y aceptaron encantados. Se comprometieron también a trabajar con ella los mismos recursos que yo utilizo en el aula: reforzamiento positivo, evaluación del día, escalas para mostrar la mejoría, etc. La comunicación con la familia ya era fluida pero desde que empezamos a aplicar la Intervención Centrada en Soluciones se ha convertido en un intercambio casi diario de impresiones positivas, que a su vez transmitimos a Lucía.

A continuación hablé con la niña, que inicialmente se mostraba poco entusiasta ante la posibilidad de que cambiase la situación pero a lo largo de la charla fue interesándose y disfrutando del método.

4.2.2. Introducción y desarrollo del método

En primer lugar, acompañé a Lucía a un espacio apartado donde pudiéramos hablar tranquilamente sin ser interrumpidas. Explicarle el método en el aula con el resto de sus compañeros no me permitiría hablarle despacio y transmitirle el entusiasmo que las posibilidades de la ICS le ofrecían. Una vez allí le expliqué por qué le había hecho acompañarme y le dije que le iba a ayudar a mejorar la habilidad de tener las manos y los dedos entretenidos. En ese clima de confianza y sosiego, le dije que imaginara como sería el día perfecto en cuanto a chuparse el dedo se refiere y que lo describiera. Describió un día en el que ella era una niña “normal” y en el que no había enfados ni malas caras en casa. Un día en el que podía utilizar las dos manos para todas las actividades y ningún compañero le recordaba que se estaba chupando el dedo. Era un día muy feliz para ella y se metía a la cama realmente contenta.

Después de esto, le dije que ese día iba a llegar muy pronto y que yo le iba a ayudar con algo muy especial: un lápiz mágico comprado especialmente para ella en una tienda de artilugios mágicos. Como era un lápiz tan especial lo podría llevar en las manos durante todo el tiempo, en todas las clases, en el patio, en casa, etc. Ese lápiz distraería sus manos y las mantendría entretenidas, por lo que evitaría llevarse el dedo a la boca.

A continuación decidimos que nunca más iba a ser necesario el “Mordex” y que por lo tanto lo íbamos a guardar en el “armario de las cosas olvidadas”. Metimos el producto dentro de una caja y ella misma guardó la caja en el armario con la intención de no volver a verlo nunca más.

Otro de los pasos fundamentales consistió en rellenar el cuadernillo “Yo soy capaz” (Ben Furman) donde especificaba quién le iba a ayudar a mejorar, cómo lo iba a hacer, cómo lo iba a celebrar, etc. Todas estas impresiones quedaron por escrito, con lo que se pudo recurrir a ellas para reforzar cada uno de los puntos en varios momentos del proceso. Además, dibujamos una escala del uno al diez en la que ella tenía que decidir en qué punto se encontraba, siendo “uno” estar haciéndolo muy mal y “diez” no chuparse el dedo en absoluto. Lucía es una niña a la que le gusta complacer a los

adultos y por ello se muestra obediente y servicial, pero ello dificultó un poco el que ella contestara con sus propios deseos a algunas de las preguntas del cuadernillo. Así por ejemplo, a la pregunta, “¿qué vas a comer y beber el día que celebres que dominas por completo la habilidad?” su respuesta fue “agua, mis papás no me dejan beber coca-cola porque tiene mucho azúcar”. Poco a poco, dialogando con ella, Lucía fue capaz de expresar sus propios deseos y no pensar en qué opinarán los adultos que estamos con ella. Fue un proceso laborioso pero la niña acabó sintiéndose segura de sus decisiones y más motivada, porque la recompensa que iba a obtener era algo que ella realmente iba a disfrutar.

Finalmente volvimos al aula y empezamos a poner en marcha todo el reforzamiento positivo. Siempre que tenía ocasión le premiaba su actitud con un comentario agradable y le preguntaba “¿cómo lo has conseguido?”. Su respuesta mayoritaria era: “No lo sé, aguantándome las ganas” pero en otras ocasiones decía que era “gracias al lápiz mágico”. Sus compañeros también empezaron a hacerle comentarios positivos sobre lo bien que lo estaba haciendo y esto parecía hacerle especial ilusión. En ocasiones Lucía olvidaba coger el lápiz y yo la descubría chupándose el dedo pero pasó de ser un acto continuo a algunas excepciones a lo largo del día.

A los dos días de comenzar la terapia, escribí una nota a los padres contándoles los progresos conseguidos por Lucía en clase y lo orgullosa y contenta que me sentía. Las excepciones en las que la niña se chupaba el dedo se obviaban y sólo se le transmitía los avances positivos. El autoconcepto de la niña crecía por momentos y ella misma empezó a hacerme comentarios sobre lo bien que lo estaba haciendo.

La semana siguiente transcurrió con mucha normalidad y las alabanzas a sus progresos en mejorar su habilidad continuaron siendo muy abundantes. Impliqué en esta actividad a otra de las profesoras del centro, que se mostró dispuesta a reforzar frecuentemente los avances de Lucía y algunos de sus compañeros, por imitación a lo que nosotras hacíamos comenzaron también a hacerlo. Los padres de la niña me comentaron lo contenta que la veían y que muchos días Lucía llegaba triunfal a casa contando lo bien que lo había hecho y las múltiples alabanzas que había recibido.

En la semana tres ocurrió un hecho inesperado; el lápiz mágico se rompió y la goma de la parte posterior se despegó. Aprovechando esta situación le dije que la “magia” había cubierto a todos los objetos del estuche. De esta forma la niña ya no sólo dependía del objeto concreto para tener las manos ocupadas, sino que cualquiera de los objetos de su estuche le servía para este fin. A partir de ese momento, pude ver a Lucía con pinturas, rotuladores o gomas de borrar en la mano a cualquier hora del día. Revisando su escala de progresos, la niña consideraba que mejoraba aproximadamente un punto por semana.

Paralelamente a esto fui observando cómo la niña reducía el tiempo en el que tenía sus manos ocupadas a las horas de estancia en el aula. Así, al principio, Lucía se llevaba el lápiz mágico a todos los sitios, incluido el patio en la hora de recreo o la clase de Educación Física, donde sólo se quedaba aparcado parcialmente en las actividades que así lo requerían. Poco a poco, el lápiz se fue quedando en el aula en estos momentos de esparcimiento e incluso lo hizo en una excursión que duraba toda una mañana. Eso suponía estar toda una mañana sin nada que entretuviera sus manos y el resultado fue bastante positivo. A excepción de dos momentos de aburrimiento en la que la niña se llevó inconscientemente el dedo a la boca, el resto del tiempo Lucía fue una niña “normal”, como a ella le gustaba decirlo. Huelga decir que las palabras de refuerzo se sucedieron durante toda la mañana y que al terminar el día, la niña estaba muy satisfecha con sus avances.

Durante los días siguientes observé que Lucía olvidaba coger sus “materiales mágicos” y que seguía metiéndose el dedo en la boca. No era un acto constante, como ocurría antes de poner en marcha la ICS pero no mejoraba de la forma que yo había previsto. Decidí hablar con ella. No entendía qué podía haber ocurrido para no observar mejoría alguna. La niña me contó que después de la excursión pensaba que podía pasar más rato sin tener el lápiz entre las manos, que como había sido capaz de pasar una mañana entera sin él lo normal sería que lo pudiera hacer todos los días. Sin embargo, esto no ocurría así y Lucía olvidaba contener sus manos y el dedo acababa en la boca. Le sugerí entonces, que volviera a tener entre las manos cualquiera de los materiales mágicos de su estuche y que cada vez que descubriera que tenía el dedo en la boca, se

despidiera de él dándole un besito y alejando la mano. El gesto le pareció divertido y aceptó hacerlo así. Esta actividad se llevó a cabo durante una semana y media, hasta el final de este estudio, y Lucía pudo alcanzar el ocho en su escala de mejoría. Decidió celebrarlo haciendo unos puzles “especiales” que no teníamos en el aula, sino que ella recordaba del año anterior en Infantil y que le encantaban. Los pedí prestados en Infantil y Lucía pudo disfrutar de su premio.

4.2.3. Resultados tras la aplicación de la ICS

Lucía siempre ha sido una niña alegre, pero el hecho de tener el dedo en la boca le acomplejaba un poquito, no porque le diera vergüenza que le vieran sus compañeros, que nunca se han mostrado irrespetuosos con ella, sino porque sentía que defraudaba a sus padres y profesores. En ese sentido es una niña bastante exigente consigo misma y le gusta agradar en todo momento a los adultos que la rodeamos. Sin embargo, durante el proceso de aplicación de la ICS no sólo he visto cómo se reducía el número de ocasiones en las que Lucía se chupaba el dedo, sino que he visto cómo aumentaba su autoestima y poco a poco se iba sintiendo más segura y contenta consigo misma.

Antes de la aplicación de la ICS no diseñé una línea base que marcara exactamente el punto de partida de la situación a la cual nos enfrentábamos, es decir, el tiempo exacto que Lucía dedicaba a chuparse el dedo a lo largo del día. Los motivos que me llevaron a no realizarla fueron principalmente dos: por una parte desde el punto de vista de la ICS, no es necesario medir la línea base del problema, sino concretar los objetivos que se buscan y trazar un plan para conseguirlos. Por otra, el escaso tiempo del que disponía para llevar a cabo la intervención hacía que fuera imposible dedicar dos semanas completas a medir con exactitud la frecuencia con la cual Lucía se chupaba el dedo.

Tomando como referencia la escala de progresos que incluimos en el libro “Soy Capaz” de Ben Furman, antes de empezar con la ICS Lucía consideraba que merecía un cinco en una escala del uno al diez. Al finalizar el estudio la niña consiguió avanzar hasta alcanzar un ocho, hecho que le hizo sentirse muy orgullosa de sí misma. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la escala muestra las percepciones subjetivas que tiene

Lucía de sí misma y que nos tiene que servir como una mera referencia. Lo importante en este caso es que ella ha mejorado su habilidad de tener los dedos entretenidos y sobre todo que ella se siente lo suficientemente segura como para seguir trabajando en ello, no si ha conseguido llegar hasta un número u otro de la escala.

La comunicación con los padres también ha sido fluida a lo largo del proceso y les he mantenido informados de cómo Lucía progresaba o, en los últimos días, se estancaba. Ellos a su vez, también me han comunicado lo satisfecha que veían a Lucía muchos días y que el número de veces que observaban a Lucía con el dedo en la boca había decrecido considerablemente. Según sus observaciones, antes de la ICS la niña tendía a chuparse especialmente durante las clases extraescolares de tenis, donde, aunque parezca imposible, conseguía sujetar la raqueta y chuparse el dedo al mismo tiempo. Tras la ICS, Lucía había dejado de hacerlo por completo y tanto la profesora de tenis como los padres habían felicitado a la niña por su logro. Consecuentemente, y dado que podía sujetar la raqueta con ambas manos y así tener más fuerza y control sobre la misma, Lucía había mejorado su juego y ello también le hacía sentirse orgullosa.

En casa, el número de veces en que la niña se chupa el dedo tras la intervención es bajo. Los padres han observado que mordisquea más los lápices y pinturas cuando hace las tareas o algún dibujo y que, sobre todo, juega mucho con ellos en las manos. Pero según sus observaciones apenas se chupa el dedo en casa, sólo le observan en alguna ocasión aislada. Aseguran que la frecuencia es menor que antes de poner en marcha la ICS.

En conclusión, con la ICS Lucía ha conseguido reducir la frecuencia con la que se chupa el dedo tanto en el colegio como en su casa y ha mejorado su autoestima de forma importante.

4.3. Reflexiones personales

Antes de elegir el tema para el Trabajo Fin de Grado no había oído hablar de la Terapia Breve Centrada en Soluciones, no sabía que era un modelo de terapia usada con éxito en una amplia gama de situaciones problemáticas y por lo tanto, tampoco sabía que se podía poner en práctica en la escuela. La TBCS ha supuesto todo un descubrimiento para mí como maestra de primaria y ha mejorado mis prácticas diarias en el aula.

En una clase con 28 alumnos de seis y siete años en algunos momentos es difícil mantener el orden sin perder la calma y sin recurrir a voces altas o castigos. Sin embargo, aunque siguen existiendo momentos de tensión, el uso de un lenguaje positivo y de un refuerzo constante de los buenos hábitos ha conseguido que el ambiente en el aula sea más agradable para todos. Al principio, tengo que reconocer que la puesta en marcha de la ICS me exigía estar muy pendiente de mis palabras, buscando siempre las expresiones adecuadas y recordándome a mi misma el preguntar a los alumnos cómo habían logrado ese comportamiento. Sin embargo, como asegura el dicho popular, los niños son esponjas y, yo añadiría que también son espejos, porque imitan la conducta de los adultos. Así, fueron ellos mismos los que poco a poco fueron preguntándose unos a otros cómo habían conseguido una u otra cosa y progresivamente fueron expresándose evitando los enunciados negativos. En vez de decir, “me he fijado que Mikel no corría por el pasillo” decían “me he fijado que Mikel ha venido andando por el pasillo”. Ha resultado muy gratificante observar cómo el comportamiento de la clase iba mejorando sin necesidad de enfados o malas caras, sino todo lo contrario, palabras de alabanza de unos a otros.

Desde un *punto de vista centrado en soluciones*, el nuevo ambiente del aula es fruto de la construcción de sus miembros. Han sido los propios alumnos quienes día a día han trabajado sobre su realidad, han modificado sus conductas para conseguir unas metas y han decidido cómo iban a celebrar sus logros. Pero no ha sido un trabajo de sacrificio y sufrimiento, sino que se ha vivido de forma alegre y positiva, y en esto tiene mucho que ver el uso del lenguaje.

Una de las situaciones a las cuales nos enfrentamos los profesores, en especial de Infantil y Primaria, es la falta de iniciativa de nuestros alumnos. Acostumbrados a que los adultos decidan por ellos una decisión en grupo era frecuentemente motivo de discusiones y frustraciones. Durante la aplicación de la ICS he observado cómo el proceso de construcción al que hacía referencia en el párrafo anterior ha fomentado la autonomía y creatividad de mis alumnos. Ellos han sido los responsables de sus cambios y mejoras y para ello han tenido que tomar decisiones, planear acciones, reflexionar sobre su comportamiento y valorarse a sí mismos y a sus compañeros. Han necesitado salir de una pasividad cómoda y convertirse en miembros activos de un colectivo que se ha propuesto una meta y desea conseguirla. En esta época en la que se habla tanto de las competencias en educación, puedo asegurar que mis alumnos han conseguido convertirse en personas más competentes, creativas y autónomas.

Desde un *punto de vista conductista* probablemente las reflexiones tomarían otro cariz. Los avances hacia la consecución de unos objetivos se verían como una modificación de conducta fomentada por un refuerzo positivo de conductas alternativas. Así, cuando un niño consigue controlar sus impulsos y no levantarse en medio de una actividad, los comentarios positivos de compañeros y profesora actúan como refuerzo de la conducta, favorecen que el niño modifique su comportamiento e impulsan que se repita en el futuro.

Desde la *perspectiva de la psicología social* en cambio, los cambios acontecidos en el aula son fruto del ambiente positivo creado. El uso del lenguaje y las alabanzas entre compañeros tienen mucho que ver con este punto de vista, ya que se han convertido en parte de la dinámica diaria y esencial de la clase. La atmósfera positiva y motivadora actúa con “efecto dominó” y provoca una reacción en cadena que acaba afectando a todos los miembros del grupo. En niños tan pequeños el entusiasmo es palpable con cada halago y la transmisión sucesiva de alabanzas es vivida como un juego divertido y gratificante.

Puedo describir mi papel en el aula como dinamizadora y guía del proceso. Al comienzo tuve que impulsar la intervención a través de asambleas, control de las expresiones utilizadas, observación de buenas conductas y uso de halagos. Pero poco a

poco este papel se fue transformando en el de acompañante. Los propios alumnos eran quienes tomaban sus propias decisiones y yo simplemente guiaba el proceso para que llegara a buen puerto. Ha sido una satisfacción ver cómo niños de seis y siete años han tomado las riendas, han desarrollado su autonomía y se han convertido en personitas más activas, capaces de esforzarse para conseguir unas metas.

En el caso de Lucía, creo que ambas hemos compartido un vínculo bastante especial durante este proceso. Desde el principio le planteé la situación como una ayuda para conseguir su propósito y creo que así lo ha vivido durante el tiempo en el que hemos trabajado con la ICS. El hecho de que recibiera tantas alabanzas en un tema que hasta entonces le había resultado bastante negativo hizo que la perspectiva del problema cambiara. Ya no era algo de lo que avergonzarse o tener que dar explicaciones, sino un propósito claro y alcanzable. Durante el camino hacia su meta, Lucía empezó a sentirse mejor, a lo largo del día recibía múltiples comentarios positivos acerca de sus progresos y eso parecía darle fuerzas para seguir esforzándose en su propósito. Para mí como tutora, ha supuesto una mejoría en mi relación con la niña que, aunque ya era buena, ha mejorado y nos ha acercado más. He entendido las ganas de sentirse segura de Lucía y día a día creo que hemos conseguido mejorar su autoestima.

La ICS ha resultado muy sencilla y económica de llevar al aula. No han sido necesarios grandes esfuerzos para ponerlo en marcha y los materiales que he utilizado han sido recursos de los que ya disponía el colegio: papel continuo de colores, cartulinas y rotuladores. Además, el cartel de las normas y la escala de progresos se hicieron en la propia aula con los niños, de forma que no tuve que emplear tiempo extra fuera de las horas lectivas y los alumnos pudieron contribuir activamente a construirlos.

En resumen, la ICS ha mejorado el ambiente de trabajo en el aula, el comportamiento de los niños y la atmósfera que hoy se respira es de alegría y colaboración. Durante este tiempo he visto cómo las relaciones entre los alumnos y su autoestima se fortalecían y también cómo se creaba una relación más cercana y agradable entre alumnos (en especial Lucía) y profesora. Será interesante comprobar en qué medida los avances conseguidos en estas semanas se mantienen, o si no se mantienen al menos se pueden recuperar, el curso que viene.

CONCLUSIONES

¿Consigue la ICS llevada al aula mejorar el comportamiento general del alumnado? ¿Es posible modificar un comportamiento inconsciente como es chuparse el dedo a través de la ICS? ¿Merece la pena intentar poner la ICS en marcha en el aula? ¿Qué aporta la ICS que no aportan otros métodos? Éstas y otras cuestiones van a ser analizadas a continuación, aunque algunas de ellas puede que continúen siendo hipótesis y preguntas abiertas.

La relación de artículos relacionados con la TBCS ha sido amplia y con ellos he aprendido qué es, cómo y dónde se puede llevar a cabo y los resultados que se han obtenido al ponerlo en práctica en diferentes contextos. La efectividad de este modelo está ya demostrada en múltiples estudios que así lo demuestran, sólo me quedaba ponerlo en práctica en primera persona y observar qué ocurría.

En mi experiencia como tutora con niños y niñas de primer ciclo de Primaria me he encontrado con grupos-clase muy diversos. Algunos grupos han sido más movidos, otros más participativos, otros más cercanos... Pero todos los años he puesto en marcha algún programa de modificación de conducta como contratos personales con alumnos puntuales o sistemas de fichas individuales y grupales. Sin embargo, no siempre he conseguido mi propósito inicial. En ocasiones el número de alumnos en el aula dificultaba el poder acceder de forma individual a cada uno de los niños, en otras, el requisito de apuntar puntualmente los acontecimientos del aula se convertía en un trabajo laborioso que acababa por dejarse a un lado.

Este curso, por primera vez en mi carrera, he puesto en práctica la ICS y me ha resultado sencillo y agradable de aplicar. Al comienzo, este modelo requiere una larga conversación con los alumnos, una planificación de las técnicas que se van a llevar a cabo y un esfuerzo en el cambio del uso del lenguaje. Sin embargo, la ICS parece ir retroalimentándose según se pone en marcha. Un comentario positivo de un compañero a otro provoca un efecto “bola de nieve” y se desencadena una respuesta similar entre el resto de alumnos que parece ir cada vez a más. Y en este caso el número elevado de alumnos no dificulta la tarea. Esto, además, crea un ambiente muy

positivo y agradable en el aula y consecuentemente disminuyen los conflictos. Todos, profesores y alumnos disfrutaban más del día a día. Así pues, con un pequeño empujón inicial y un mantenimiento muy sencillo, la ICS puede mejorar el comportamiento general de los alumnos de un colegio.

El caso de Lucía era diferente. Una niña con un comportamiento inconsciente como era chuparse el dedo, con la que ya habíamos puesto en práctica algunas técnicas que habían resultado infructuosas y que se sentía profundamente frustrada por su incapacidad de controlarlo. ¿Cómo podía la ICS mejorar este caso? Pues los resultados así lo demuestran. Lucía pasaba horas y horas cada día chupándose el dedo. Sólo lo retiraba de su boca si un adulto le hacía percatarse de que lo estaba haciendo y aún así, el efecto duraba unos minutos antes de volver a las andadas. Gracias al cuadernillo “Yo soy capaz” de Ben Furman, Lucía se marcó un objetivo y decidió cómo iba a conseguirlo. Ha ido evaluando sus propios progresos y disfrutando de sus pequeños logros. Se ha sentido orgullosa de sí misma y ha crecido su autoestima. Poco a poco lo ha ido logrando y ha podido celebrarlo. Como profesora ha sido muy enriquecedor ver esta progresión, sus avances y la mejoría de su auto-concepto. Cuando lo que vive el alumno es tan positivo es fácil seguir manteniendo el método y no desistir.

Finalmente, ante la pregunta ¿recomendarías a tus compañeros de trabajo la ICS? La respuesta después de realizar este estudio no puede ser más clara: sí. Por su sencillez, por sus efectos inmediatos, por su economía... Y lo que es más importante, porque veo cada día cómo mis alumnos mejoran en el día a día y se sienten capaces de conseguir cualquier cosa que se propongan en el futuro. Sin duda, sería muy interesante realizar en un futuro no muy lejano una investigación controlada que permita confirmar, ya desde un punto de vista más riguroso, que en colegios españoles se pueden alcanzar también los efectos positivos que se han descrito en investigaciones internacionales.

REFERENCIAS

Beyebach, M. (2012). El Modelo Centrado en Soluciones en la orientación escolar. *ACLPP Informa*, 28, 5-9

Berg, I.K. (1994). *Family-based services: a solution-focused approach*. New York: Norton.

Berg, I.K., y Kelly, S. (2000). *Building solutions in child protective services*. New York: Norton.

Cockburn, J. T., Thomas, F. N., y Cockburn, O. J. (1997). Solution-focused therapy and psychosocial adjustment to orthopedic rehabilitation in a work hardening program. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 7, 97-106.

Daki J. y Savage R. (2010). Solutions-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *The journal of educational research*, 103, 309-326.

de Shazer, S. , Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCullom, E., y Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. New York: Hayworth Press.

Eakes, G., Walsh, S., Markowski, M., Cain, H., y Swanson, M. (1997). Family-centred brief solution-focused therapy with chronic schizophrenia: a pilot study. *Journal of Family Therapy*, 19, 145-158.

Fearrington J., McCallum R.,y Skinner C. (2011). Increasing math assignment completion using solution-focused brief counseling. *Education & Treatment of Children*.

Furman, B., Ahola, T., Birn S. y Terävä T. (2010) *Mi cuaderno de Yo Soy Capaz*. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti Oy.

Gingerich W. y Peterson L. (2012). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy: A systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies. *Research on social work practice*, 23(3), 266-283.

Góngora N., Fuertes A. y Ugidos T. (1999), Introducción a la Terapia Breve Centrada en Soluciones. *Intervención y prevención en salud mental*. Salamanca: Amaru.

Kim J. y Franklin C. (2008). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470.

Knekt, P. y Lindfors, o. (2004). *A randomized trial of the effect of four forms of psychotherapy on depressive and anxiety disorders: design, methods and results on the effectiveness of short-term psychodynamic psychotherapy and solution-focused therapy during a one-year follow-up*. Studies in social security and health, no. 77. The Social Insurance Institution, Helsinki, Finland.

Kollar, C.A. *Solution-focused pastoral counseling: an effective short-term approach for getting people back on track*. Zondervan, 2010.

Kvarme L. G., Helseth S., Sorum R., Luth-Hansen V., Haugland S., y Natvig G. K. (2010). The effect of a solutions-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1389-1396.

McCollum, E.e., Stith, S.M., y Thomsen, C.J. (2012). Solution-focused brief therapy and medication adherence with schizophrenic patients. En C. Franklin, T. S. Trepper, W. Gingerich, y E.E. Mc Collum, E.E. (Eds.). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidenced-based practice* (pp. 196-202). New York: Oxford University Press.

McAllister M. (2007) *Solution Focused Nursing: Rethinking Practice*. Basinstoke: Macmillan Palgrave.

McKergow, M. (2012). Solution-focused approaches in management. Enn C. Franklin, T.s. Trepper, W. Gingerich, y E.E. McCollum, E.E. (Eds.). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidences-based practice* (pp.3-19). New York: Oxford University Press.

Moreno A. (2013), Modelos de Terapia Familiar Sistémica. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Newsome W. (2005), The impact of Solutions-Focused Brief Therapy with At-Risk Junior High School. *Children & Schools*, 27(2), 89-90.

Ostenton y Chang (1999), Solution-Oriented classroom management: a proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18(2), 65-76.

Turnell, A., & Edwards, S. (1999). *Signs of safety*. New York: Norton.

Visser C. F. (2013), The origin of the Solution-Focused Approach. *International journal of Solution-Focused Practices*, 1(1), 10-17.

Vogelaar, L., Van't Spijker, A., Vogelaar T., Van Busschbach, J.J., Visser, M.S., Kuipers, E.J., y van der Woude, C.J. (2011). Solution focused therapy: A promising new tool in the management of fatigue in Crohn's disease patients. Psychological interventions for the management of fatigue in Crohn's disease. *Journal of Crohn's and Colitis*, 5, 585-591.