

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Íñigo AYECHU SOLA

**INTERVENCIÓN ESCOLAR
CENTRADA EN SOLUCIONES: LOS
DETECTIVES DE 5ºB**

TFG/GBL 2016

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria /
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN
SOLUCIONES: LOS DETECTIVES DE 5ºB***

Íñigo AYECHU SOLA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Íñigo AYECHU SOLA

Título / Izenburua

Intervención Escolar Centrada en Soluciones: Los detectives de 5ºB

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

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2015/2016

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* se concreta a lo largo de la aplicación de la intervención. Podemos observar su relación con asignaturas como “Diversidad cultural,

derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía” y “Diversidad y Respuesta Psicopedagógica” puesto que cada alumno marca sus propios objetivos, metas y la forma de llegar a ellos. Además, asignaturas como “Bases Psicológicas” o “Desarrollo Evolutivo y Aprendizaje” nos ayudan a conocer el desarrollo de los niños, sabiendo de qué son capaces a esas edades y cómo podemos trabajar con ellos.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla a lo largo del trabajo mediante las diferentes metodologías que hemos aprendido a lo largo de la carrera. Así, viendo en asignaturas como “Didáctica de las matemáticas” o “Didáctica de la Lengua” metodologías como el alumno-tutor, mediante este trabajo fomentamos las relaciones entre los compañeros para facilitar este tipo de trabajos en el aula. Además, gracias a la intervención podemos ver la importancia de un buen ambiente en el aula para poder desarrollar las diferentes didácticas y poder impartir las materias.

Asimismo, el módulo *practicum* nos permite llevar a cabo la intervención escolar centrada en soluciones. Gracias a las prácticas hemos podido aplicar y observar los resultados que se obtienen a través de la intervención escolar centrada en soluciones en una clase con problemas conductuales.

Por último, el módulo *optativo* relacionado con la mención de Pedagogía Terapéutica aparece a lo largo del trabajo, especialmente la asignatura de “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” ya que en ella se vio la metodología centrada en soluciones que se aplica en este trabajo.

Resumen

En este trabajo nos centraremos en la intervención escolar centrada en soluciones. En primer lugar comenzaremos hablando de sus orígenes como Terapia Breve Centrada en Soluciones. Posteriormente detallaremos en qué consiste y qué técnicas utiliza. Terminaremos la parte teórica explicando cómo este enfoque se aplica en el contexto escolar, en forma de Intervención Escolar Centrada en Soluciones.

En la segunda parte del trabajo se detallarán dos aplicaciones de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones que se llevaron a cabo en el colegio San Juan de la Cadena: una de forma grupal y otra de forma individual con uno de los alumnos. Tras describir en qué consistieron se analizarán los resultados obtenidos y las percepciones de los propios alumnos, de su tutora y mis propias observaciones como alumno de prácticas.

Palabras Clave: Intervención Escolar Centrada en Soluciones; cambios pretratamiento, atribución de control; preguntas de escala; convivencia en el aula

Abstract

In this academic work we will focus on Solution-focused School Intervention. We will begin by describing its origins as Solution-focused Brief Therapy. Then we will detail how it works and the techniques used. We will finish this introductory part explaining how this approach can be used in scholarly settings, as Solution-focused School Intervention.

In the second part of this academic paper we will describe two applications of Solution-focused School Intervention which were carried out in the school San Juan de la Cadena: the first one was an intervention with the entire classroom group and the second one, an individual intervention with a child of this group. After presenting these applications we will analyze the qualitative results of these two interventions in terms of the perceptions of the students, of their teachers and my own observations as student-trainee

Key words: Solution-focused school intervention; pretreatment changes; control; scale questions; coexistence in the classroom.

Índice

INTRODUCCIÓN

1. MARCO TEÓRICO: LA TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES	3
1.1 Historia	3
1.2 ¿Qué es?	3
1.3. Características	4
1.3.1 <i>Cambios pretratamiento</i>	5
1.3.2 <i>Proyección al futuro</i>	6
1.3.3 <i>Preguntas de escala</i>	8
1.4. Más allá de la Terapia Breve centrada en Soluciones	9
1.5. Análisis de estudios donde se aplicó la intervención centrada en soluciones	10
1.6. Intervención Escolar Centrada en Soluciones relacionada con diferentes corrientes educativas	13
2. INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES: APLICACIONES PRÁCTICAS	18
2.1 Una intervención grupal centrada en soluciones: “Los Detectives de 5º B” ...	18
2.1.1 <i>Contexto de la intervención</i>	18
2.1.2 <i>Objetivo de la intervención</i>	18
2.1.3 <i>Descripción de la intervención</i>	19
2.2 Una intervención individual centrada en soluciones	43
2.2.1 <i>Contexto de la intervención</i>	43
2.2.2 <i>Objetivo de la intervención</i>	43
2.2.3 <i>Descripción de la intervención</i>	43
2.3 Resultados de las intervenciones	45
2.3.1 <i>De la intervención grupal</i>	45
2.3.2 <i>De la intervención individual</i>	50

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de fin de grado correspondiente al grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra veremos en qué consiste y cómo se aplica una Intervención Escolar Centrada en Soluciones.

La elección del tema viene motivada por la asignatura “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” correspondiente a la mención de Pedagogía Terapéutica, donde trabajamos, tanto teórica como prácticamente, la intervención escolar centrada en soluciones.

Estamos acostumbrados a trabajar con castigos y siempre con la palabra “No” por delante. Es por ello que este enfoque me pareció muy interesante, puesto que se trabaja con los niños qué es lo que sí pueden hacer en vez de lo que no deben hacer.

Además, cuando tratamos de solucionar algún conflicto o problema que se genera en el aula acostumbramos a centrarnos en el problema en sí. Sin embargo, esta intervención busca trabajar directamente a partir de las posibles soluciones, soluciones que los mismos alumnos marcan.

Este último aspecto es, desde mi punto de vista, uno de los más interesantes del enfoque, puesto que los propios alumnos establecen sus objetivos y metas, consiguiendo ver esa solución cada vez más cerca.

Es por ello que en este trabajo mostraremos, en primer lugar, en qué consiste el enfoque centrado en soluciones. Para ello, veremos su historia, las técnicas que emplea y analizaremos diversos estudios para ver sus resultados. Haremos mención especial a su aplicación en el contexto escolar y la relacionaremos con otros enfoques pedagógicos.

Tras ello describiremos dos aplicaciones prácticas: una grupal realizada a una clase de 5º de Primaria y otra individual, con un alumno de este mismo grupo. Para analizar de forma cualitativa los resultados de esta intervención, recogeremos las impresiones tanto de los alumnos como de la tutora del grupo.

1. MARCO TEÓRICO: LA TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES

1.1 Historia

Para conocer qué es exactamente la Terapia Breve Centrada en las Soluciones, tendremos que echar la vista atrás. Concretamente retrocederemos hasta los años 80 y viajaremos a Milwaukee, Estados Unidos. Allí, una serie de trabajadores sociales (Insoo Kim Berg, Jim, Derks, Elam Nuunnally, Marilyn LaCourt, Eve Lipchik y Steve de Shazer), trataron de descubrir qué funcionaba en las terapias breves (Beyebach, 2014). Así, crearon el *Brief Family Therapy Center* en 1978, donde se llevaban a cabo varias terapias y se analizaba qué funcionaba de cada una.

Poco a poco esta terapia fue configurando una de sus premisas principales, al no centrarse tanto en los problemas sino en las soluciones. Se creó así la Terapia Breve Centrada en las Soluciones, un tipo de intervención psicoterapéutica que puede llevarse a cabo de forma individual o grupal, con familias, niños... y con todo tipo de problemas.

1.2 ¿Qué es?

Como señala Beyebach (1999), podemos empezar hablando de qué no se debe hacer en esta intervención. Siguiendo con este autor, destacaremos tres puntos a evitar en la Terapia Breve Centrada en las Soluciones:

- No es necesario hablar del problema (salvo, quizás, al comienzo en la primera sesión). Además, no trataremos de clasificar al “paciente”, es decir, no buscamos diagnosticar.
- El terapeuta no es un experto que trata de imponer las normas o la solución al conflicto.
- No siempre se trabaja de forma individual. Estarán en la sesión aquellas personas que sean necesarias para la solución del problema.

Una vez visto qué es lo que no se hace en la intervención centrada en soluciones, empezaremos a hablar de las características de ésta.

Como vemos, la Terapia Breve Centrada en las Soluciones es un tipo de terapia que utiliza una serie de métodos poco tradicionales. Generalmente el

centro de una intervención suele ser el problema, buscando el origen y centrándose únicamente en él. Además, no solemos ver terapias que se lleven en grupos y pensamos que será el terapeuta el que nos dé la solución que tanto llevamos esperando, cuando, en ocasiones, ésta la tenemos nosotros.

Como señala Beyebach (2012), en la Terapia Breve Centrada en las Soluciones no hay una única solución válida que deba proporcionar el profesional, sino que éste y su interlocutor van construyendo y re-construyendo la realidad social y generando soluciones en esa conversación. Una idea central en este planteamiento es buscar momentos en los que no se da el problema (excepciones) y ampliar estas ocasiones hasta que ya no se dé el problema. Para que haya un cambio, es el entorno el que debe notarlo, por lo que, como ya hemos mencionado, se incluye en la terapia a la familia, profesores... siempre que estén dispuestos a ayudar en la consecución de los objetivos.

1.3. Características

Haciendo referencia a Espina y Cáceres (1999), centrarse en los aspectos que funcionan tiene una serie de ventajas, como reducir el tiempo de cada sesión, dar al paciente la idea de que él controla sus cambios y terminar la terapia en pocas sesiones. Esto, como nos dicen estos autores, ayudará a aumentar la agilidad y a hacer la intervención más dinámica.

Para continuar hablando de las características de Terapia Breve Centrada en las Soluciones, tomaremos como referencia a Beyebach (1999). Según este autor, la realidad se construye con nuestros clientes, no se busca un doble sentido o una profundidad a lo que el paciente nos dice, el terapeuta ayudará a conseguir lo que el cliente se proponga (ellos se ponen las metas). Además, partimos de la idea de que, para encontrar la solución, no necesitamos saber cada detalle del problema, puesto que nuestros interlocutores tienen las herramientas para poder resolverlo. Por otro lado, como nos desenvolvemos dentro de un contexto, esta terapia trata de analizarlo y e introducirlo en la terapia.

En líneas generales podemos decir que la Terapia Breve Centrada en Soluciones es una terapia breve (con un promedio de entre 3 y 5 sesiones),

que busca aumentar las conductas que evitan que aparezca el problema, para adoptarlas de forma permanente.

1.3.1 Cambios pretratamiento

Una de las primeras partes de esta intervención son los cambios pretratamiento. Como señala Beyebach (2012) éstos son aquellas mejoras que se han producido antes de la primera sesión de la intervención. Para trabajar los cambios pretratamiento, el terapeuta pregunta estas mejorías dando por supuesto que algo ha mejorado, es decir, “¿Qué pequeñas mejoras habéis notado antes de hablar hoy conmigo?” en vez de “¿Ha mejorado algo durante este tiempo?”

Como indica Beyebach (2006), si conseguimos identificar estos cambios, ampliarlos y anclarlos, haremos de la terapia un proceso más sencillo. Como vemos, hablar de qué es lo que hacemos bien y atribuir eso a nuestros propios actos, hará que tengamos más ganas de mejorar y estemos más dispuestos a continuar con esos cambios.

Seguiremos, para hablar de los diferentes procedimientos de la intervención centrada en soluciones, el esquema plantado por Beyebach (2006): para qué, qué, y cómo.

Los cambios pretratamiento ayudarán a que nuestros interlocutores sean capaces de ver que hay algo que están haciendo bien y cambien su mentalidad. Viendo eso que están haciendo bien, será más fácil que lo repitan, por eso tenemos que hacerles ver que son ellos los que provocan los cambios, es decir, atribuirles el control de esas acciones. Además, ver que esos cambios han ocurrido sin ayuda de nadie, les hará creer más en sí mismos.

Una vez que hayamos preguntado por los cambios, deberemos marcarlos. Esto significa que debemos darle a estas mejorías la importancia que tienen, no podemos dejarlas pasar. Más tarde, trabajaremos para ampliar esas mejorías. Buscaremos los detalles de cómo ocurrieron y buscamos una descripción en términos conductuales, concretos, en positivo (como presencia o comienzo de algo) e interaccionales. Muchas veces tendremos que darle la vuelta a las respuestas que nos dan (“¿Qué haces en vez de no pegar?”, “¿Cómo cambió

eso?”). Así, lograremos que las respuestas se adapten a los términos que buscamos y motiven para la acción.

Ampliados estos cambios, es hora de anclarlos. Se trata de que los pacientes no los vean como algo fortuito, sino que sean conscientes de que pueden seguir produciendo estos cambios. Para ello, como ya hemos comentado, debemos atribuirles el control de la situación, es decir, ver qué hicieron ellos, cómo lo consiguieron... Esto hará que se aumente el número de veces en las que se repiten estas excepciones, donde el problema no aparece o es menor. Hecho todo esto, se vuelve a preguntar por nuevas mejoras, repitiendo este proceso.

¿Cómo se hace todo esto? El lenguaje es el principal aliado de un terapeuta centrado en soluciones. Como ya hemos visto, habrá veces en las que se transforman las respuestas de los pacientes, para poder encontrar descripciones concretas, positivas e interaccionales. Además, se busca crear un ambiente positivo, con sorpresa ante las mejoras e interés por ellas. Por último, es importante detallar lo mejor posible los cambios para que los pacientes puedan ver qué han puesto de su parte.

1.3.2. Proyección al futuro

Como señala Beyebach (2012), este procedimiento consiste en invitar al paciente a describir en detalle un futuro en el que el problema ha desaparecido por completo. Siguiendo a este autor, la idea es aproximarse a los objetivos que los pacientes quieren cumplir, teniendo una clara idea de qué se quiere conseguir.

La forma más común de plantear una proyección al futuro es la Pregunta Milagro. Tomaremos como ejemplo la llevada a cabo en la intervención realizada con los alumnos del colegio San Juan de la Cadena:

“Imaginad que hoy a la tarde nos vamos a casa, como todos días. Sin embargo, durante este fin de semana, ocurre un milagro en el colegio sin que nosotros nos enteremos. Ese milagro hace que todos los problemas se hayan solucionado y que estemos en el 10 de esa escala. Pero, como esto ha pasado durante el fin de semana, nosotros no sabemos nada. ¿Cómo sabríais el lunes, al volver al colegio, que estamos en ese 10?”

Como ya hemos comentado, la idea principal es detallar al máximo los objetivos que queremos lograr y que nos ayudan a que el problema desaparezca. Además, nos ayudará a ver por dónde se debe dirigir la intervención. Para los pacientes, esta proyección al futuro ayudará a crear un ambiente más positivo y a darles esperanza, ya que verán unos objetivos claros y detallados que les motivará a llegar a ellos. Este procedimiento hará que los clientes vean un futuro diferente, sin el problema, rompiendo la idea de que no hay solución.

Tras esa primera pregunta, ese planteamiento del milagro, el terapeuta emplea una serie de preguntas similares a las de los cambios pretratamiento, ya que se buscan objetivos muy claros y detallados, que sean descritos en forma positiva, y que sean interaccionales. Solo así se conseguirán unos objetivos con los que se pueda trabajar. Además, es importante que estos objetivos sean realistas y alcanzables, ya que de lo contrario se desmotivarán rápidamente al ver ese milagro demasiado lejos.

Como ya comentamos en los cambios pretratamiento es posible que muchas de las respuestas sean con quejas o en negativo, por ello, se trata de irles dando la vuelta: “¿Qué harías en vez de no pegar a tus compañeros?”. Son los pacientes los que deben formular esos objetivos, siendo el terapeuta solamente una guía para ello.

También es aconsejable recoger y repetir las respuestas de los pacientes antes de plantear otra pregunta. Esto denotará interés por parte del profesional y evita caer en un patrón pregunta/respuesta (Beyebach, 2006).

Otra cosa que se pretende es favorecer un ambiente positivo, en el que los clientes tengan la esperanza de que ese futuro está cada día más cerca y que es alcanzable. Debemos estar atentos a sus emociones y a qué nos ayudarán a crear ese ambiente. Además, tenemos que incluir en ese futuro a todos los que estén en la intervención y, si es individual, será aconsejable preguntar por cómo notarían los familiares o amigos del paciente ese milagro.

Como vemos, esta será una parte fundamental de la intervención centrada en soluciones aplicada al aula, ya que ayuda a fijar unas metas claras y

detalladas, que orientarán nuestra acción hacia un punto en concreto, motivándonos a llegar a ese “lugar” en el que el problema ya no se existe.

1.3.3. Preguntas de escala

En la Terapia Breve Centrada en las Soluciones, se utilizan también preguntas de escala. En ellas, se plantea a los pacientes que se sitúen en un número del 1 al 10, donde el 1 era el momento donde todo estaba peor y el 10 sería ese milagro, donde el problema estaría resuelto, siendo éste un ejemplo de escala de avance.

Las escalas de avance ayudan a marcar las mejorías. Dando una puntuación a la situación, podremos saber exactamente cuánto hemos mejorado desde ese 1 y así, ver que ha habido un avance significativo y que podemos seguir subiendo puntos. Además, al igual que la pregunta milagro, ayudará a marcar un objetivo final, u objetivos intermedios que nos ayuden a subir paso a paso en nuestra escala, desmenuzando esa meta en pequeños pasos a cumplir.

Por otro lado, le servirá al terapeuta para ver qué sacan los pacientes de la terapia; ellos se evalúan y el profesional comprueba ver si creen que está sirviendo de algo y que les está ayudando. Por último, se utiliza también esta técnica cuando los clientes no son capaces de detallar sus objetivos o sus acciones; en este caso emplear números permite ser más precisos.

Una vez planteada esa pregunta inicial, como la del ejemplo que hemos visto, se pregunta qué entra dentro de ese número que ellos han dado. Se trabaja como con los cambios pretratamiento, es decir, ampliando esas mejorías, detallándolas y atribuyéndoles el control. Posteriormente, se pregunta qué implicaría subir un punto en esa escala, marcando así unos objetivos que los pacientes se pondrán a cumplir para la siguiente sesión.

Al igual que señalamos anteriormente, se buscan siempre descripciones concretas, positivas e interaccionales. Además, en las escalas será especialmente importante involucrar a todas las personas relevantes para el paciente, para poder tener perspectivas múltiples. Será importante que busquen pasos pequeños entre cada número de la escala, haciéndoles ver si son demasiado desmedidos en sus metas y buscando que esos objetivos para subir un punto más, sean relevantes y ayuden a la solución de ese problema.

La escala de avance no es el único tipo de pregunta de escala que podemos encontrar; también se pueden plantear escalas de confianza y escalas de decisión (Beyebach, 2012).

Como podemos observar, las escalas pueden llegar a convertirse en algo básico en todas las sesiones. Podemos comenzar la sesión viendo en qué punto se sitúan ahora y terminarla viendo qué sería un punto más, teniendo así unos objetivos claros que cumplir hasta la siguiente sesión. Además, estas escalas nos ayudan a concretar los objetivos y las metas que queremos conseguir. En la intervención escolar que hemos realizado, utilizamos la escala en casi todas las sesiones.

1.4. Más allá de la Terapia Breve Centrada en Soluciones

Como hemos comentado anteriormente, la Terapia Breve Centrada en las Soluciones nació en Milwaukee en los años 80. Tras una serie de investigaciones, Steve de Shazer y su equipo observaron los beneficios que daba dejar el problema de lado y centrarse en las soluciones. Así, se creó este modelo psicoterapéutico.

Sin embargo, en la actualidad no se habla solamente de terapia centrada en soluciones, sino que también de trabajo social centrado en soluciones, de *coaching*, *counseling* y mediación centrados en soluciones, de enfermería centrada en soluciones, de psicología organizacional basada en soluciones e incluso de pastoral centrada en soluciones, entre otros campos de aplicación (Beyebach, 2012). Estos son algunos de los ejemplos en los que ha derivado este enfoque, pero no son los únicos. Además de todos ellos, podemos hablar de Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS) que es la que nos ocupa. La intervención escolar centrada en soluciones es la aplicación, en el contexto escolar, de los principios de actuación y de las técnicas conversacionales de la Terapia Breve Centrada en Soluciones. Ésta puede ser llevada a cabo en las aulas, ya sea de forma individual o grupal, con los alumnos o con los padres, con los profesores... Es por ello, que en este TFG se llevará a cabo una intervención escolar centrada en soluciones y se comparará ésta con otros enfoques educativos.

1.5. Revisión de estudios sobre intervención escolar centrada en soluciones

Tras conocer qué es la intervención escolar centrada en soluciones, revisaremos algunas de las investigaciones empíricas llevadas a cabo en escuelas, donde se ha utilizado esta intervención para resolver problemas como la lectura, problemas de confianza, TDAH...

El primer estudio que comentaremos es el llevado a cabo por Daki y Savage en Canadá (2010). En él se trabajó mediante la intervención centrada en soluciones en problemas de comprensión lectora y dificultades emocionales. Se dividió a los participantes (entre 7 y 14 años) en dos grupos (14 en el grupo al que se aplicó la intervención y 15 en el grupo control). Tras aplicar la intervención se demostró que trabajar con un enfoque centrado en soluciones ayudaba a mejorar la comprensión oral y la fluidez en la lectura. Además, los alumnos del grupo experimental terminaron la intervención con una autopercepción positiva de su inteligencia, lectura, habilidades de escritura y mayor autovaloración en cuanto a comportamiento y atractivo físico. Por otro lado, se redujeron significativamente los niveles de ansiedad de estos alumnos y se mejoró su actitud en la escuela.

Sin embargo, el estudio tenía algunas limitaciones, como el tamaño de la muestra (muy pequeño) o la gran diferencia de edades entre los participantes. A pesar de ello, se lograron resultados muy positivos en cuanto a lectura y las emociones, como hemos comentado.

Otro de los estudios que hemos analizado fue llevado a cabo en Noruega (Kvarme, Helseth, Sorum, Luth-Hansen, Haugland, y Karin, 2010). Estos autores trabajaron con niños tímidos para ver el efecto de la intervención centrada en soluciones en su autoeficacia general y en su autoeficacia específica (referida al tema "hacer y mantener amigos"). Se llevó a cabo con estudiantes de 12 y 13 años. En el grupo control empezaron 65 estudiantes y terminaron el estudio 60, mientras que en el grupo al que se aplicó la intervención se comenzó con 91 y finalizaron 84. El objetivo era lograr que mejoraran su autoeficacia y ayudarles a que pudieran alcanzar sus metas individuales. Para conocer los resultados se llevaron a cabo tres medidas: una para conocer la línea base, otra nada más terminar la intervención y la última

cuando pasaron tres meses de ésta. Las chicas tuvieron una mayor mejora en la segunda medida, mientras que los chicos mejoraron más en la última de las medidas. Se demostró que el enfoque centrado en soluciones ayudaba a los niños a hacer nuevos amigos y a aprender unos de los otros. Además, los participantes se mostraron mucho más felices al tener claro cómo poder alcanzar su metas. A pesar de ello, al igual que en el anterior estudio, la muestra era pequeña y, al ser los participantes de la misma clase, los de un grupo podrían aprender del otro. En cualquier caso, las conclusiones que se obtuvieron de este estudio es que, con el enfoque centrado en soluciones, unos estudiantes aprenden de otros, se les enseña a conseguir sus metas y puede compartir experiencias, sentimientos...

Seguidamente encontramos un estudio multicéntrico realizado en Bélgica (Boyer, Hilde, Geurts, Pier , Prins, y Van der Oord, 2014). En él se buscaba comparar los resultados que tenía en adolescentes con un diagnóstico de TDAH un programa cognitivo-conductual elaborado por ellos (Plan my Life), grupo en el que estuvieron 83 adolescentes, con los resultados de una intervención centrada en soluciones (76 estudiantes). Ambos tratamientos consistían en ocho sesiones con los adolescentes y dos con los padres. La principal diferencia se encuentra en que, mientras en Plan my Life cada semana hay una habilidad ya planeada a trabajar, en el enfoque centrado en soluciones son los propios alumnos los que eligen de qué hablar, siendo el terapeuta un guía hacía su propia solución.

En ambos grupos se encontraron mejoras significativas, habiendo una reducción en la depresión, la ansiedad... Estas mejoras se mantuvieron tres meses después e incluso continuaron mejorando, pero no hubo diferencias de resultados entre los dos grupos de intervención. La equivalencia de resultados se mantuvo en el seguimiento a un año (Boyer, Hilde, Geurts, Pier , Prins, y Van der Oord,, 2015). Como conclusión de este estudio se señala que ambas intervenciones son igualmente útiles, habiendo logrado los objetivos que en él se proponían al reducir los problemas asociados al TDAH que presentaban estos alumnos.

En cuanto a las limitaciones que encontramos en este estudio podemos destacar la falta de un grupo control que nos asegure que los efectos se deben a la aplicación de las intervenciones.

Otro de los estudios que vamos a analizar fue llevado a cabo por Osenton (1999). En él se trabajó con el enfoque centrado en soluciones aplicado a niños en escuelas con altas necesidades. La mayoría de estos estudiantes tenían problemas socio-económicos, de comportamiento o académicos, sin llegar a necesitar de una escuela especial. El programa comenzó a la vez que el curso escolar y se aplicó durante 10 meses.

Estos autores destacan que la intervención fue muy útil al dar a los alumnos un marco positivo sobre su clase. Además los propios estudiantes se daban cuenta de todas sus mejoras y a preguntarse cómo lo hacían. Incluso se pretende seguir con esta metodología en estos cursos.

Otro estudio interesante es el que se realizó en el Reino Unido, con niños que sufrían *bullying* (Young, 1998). El estudio se llevó a cabo en Sheffield con alumnos de primaria principalmente, habiendo algún caso de secundaria. En primer lugar se entrevistaba a la víctima y se le pedía que hablara de quién le acosaba, quiénes estaban presentes aunque no hicieran nada y quiénes eran sus apoyos o aquellas personas que le gustaría que lo fueran. Con ellos (aproximadamente 6 personas) se hacía un grupo con los que se aplicaría la intervención. Lejos de culparles por lo que hacían, se les decía que ese alumno en concreto no estaba contento en el colegio y por ello se pedía su ayuda. Se les pedían ideas sobre cómo mejorar esa situación, qué podía hacer cada uno... teniendo así una misión que cumplir. Pasado un tiempo se volvía a hacer una reunión con estas personas, constituidas en "grupo de apoyo" y se les preguntaba por cómo habían ido las cosas.

Tras esta aplicación se pudo ver la utilidad del enfoque centrado en soluciones en estos casos. De 51 casos (uno no llegó a completar toda la intervención) hubo un éxito del 100%: 40 de ellos notaron una mejora inmediata, 7 vieron avances entre la tercera y quinta semana y 3 llegaron a una situación tolerable, aunque todavía se podría mejorar en este caso. Esta autora comenta que gracias a esta intervención se crea un ecosistema que permite trabajar todos juntos además de que se crea empatía hacia la víctima.

Finalmente mencionaremos un estudio llevado a cabo en la Universidad del Oeste de Virginia donde se aplicó el enfoque centrado en soluciones para mejorar en el área de matemáticas (Fearington, McCallum, y Skinner, 2011). Los autores trabajaron con seis estudiantes (3 chicas y 3 chicos) de 10 y 11 años. Se creó una línea base con los resultados que ellos poseían y además se midió su exactitud en los problemas matemáticos. Durante las once semanas en las que se llevó a cabo la intervención se guardaban todas sus tareas y trabajos semanales.

Observando los resultados vemos como nada más comenzar la intervención se observaron mejoras significativas. Al establecer la línea base se obtuvo una media del 29% en los resultados, aumentando éste al 80% durante la intervención y llegando al 84% durante el seguimiento posterior. Aunque también mejoraron en la exactitud y precisión, los resultados no fueron tan positivos debido quizás a que los estudiantes no realizaban los trabajos siguiendo este enfoque.

Entre las limitaciones podemos destacar la ausencia de algunos profesores o alumnos durante algunas de las semanas, traduciéndose en una interrupción del aprendizaje. A pesar de ello se lograron mejorías muy positivas en los resultados de estos alumnos en matemáticas.

Según la evidencia empírica que hemos comentado, podemos decir que la intervención escolar centrada en soluciones puede lograr efectos positivos y se puede aplicar a muchas áreas, incluyendo campos diferentes dentro del mundo de la educación. Como hemos visto, puede suponer una aportación útil para trabajar temas tan dispares como las matemáticas, la protección ante el *bullying*, la lectura o la autoestima.

1.6. La relación de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones con otros planteamientos pedagógicos

Como hemos comentado, la intervención breve centrada en soluciones es un enfoque relativamente novedoso. En este apartado buscaremos similitudes que pueda tener con otros enfoques ya implantados en las escuelas.

Uno de los enfoques que comparte similitudes con el planteamiento centrado en soluciones es la *Escuela Nueva*. Esta teoría surgió en contraposición a la

escuela tradicional, a finales del siglo XIX, defendiendo, como señala Narváez (2006), que cada alumno tiene una personalidad, ritmo e intereses que se deben respetar. Así, encontraríamos una clara similitud con la intervención breve centrada en soluciones, ya que también en ella se busca que el alumno marque sus propias pautas, objetivos, metas y decide cuándo termina la intervención.

Además, la escuela nueva a través de unos de sus principales exponentes, John Dewey, nos habla de un aprendizaje social y colaborativo, involucrando a todas las personas del contexto del niño, como también hace esta intervención, que busca ver cómo influyen todas ellas en el alumno y qué pueden hacer para mejorar la situación.

Uno de los aspectos en el que este enfoque puede alejarse de la intervención centrada en soluciones es que la Escuela Nueva, como señala Narvaez (2006), se desarrolló en el campo, alejada de las ciudades, puesto que consideraba que “la vida natural es necesaria para el desarrollo del niño”. En cambio, el enfoque que ocupa este trabajo, no habla ningún momento de la necesidad de un ambiente natural, de forma aislada.

Por otro lado, podemos relacionar la intervención escolar centrada en soluciones con los *planteamientos conductistas* que, como señala Salas (2002), se preocupan por analizar los procesos observables de la conducta humana. Así, vemos una similitud con la intervención escolar centrada en soluciones, donde se busca qué conductas llevan a cabo los niños y no aquellas que ya no hacen.

Como señalan Ertmer y Newby (1993), el conductismo defiende que reforzar una conducta positiva aumentará la frecuencia con la que se emite. Esto se aplica en la intervención escolar centrada en soluciones, donde el refuerzo es la felicitación por parte del docente cuando está cumpliendo las normas y trabajando de forma adecuada. Así, la atención y el reconocimiento que se le da al alumno hacen que esa conducta deseada se mantenga e incluso aumente.

Un aspecto del conductismo que resulta aplicable a la intervención centrada en soluciones es el registro de conducta. Muchas veces será necesario establecer

una línea base que nos determine el comportamiento de un alumno, para así comenzar la aplicación. De esta forma podremos comparar los resultados iniciales con los finales y, al llegar al número de conductas deseado, podremos detener la intervención. Encontramos diversas formas de registrar una conducta: por frecuencias (número de veces que se emite la conducta), duración (el tiempo que se está emitiendo esa conducta), muestra de tiempo de intervalo (dividir la clase en intervalos de tiempo y observar si emite la conducta en cada uno de ellos) y muestro de tiempo instantáneo (marcamos intervalos al igual que el anterior, pero solo anotaremos si emite la conducta al final de ese intervalo).

Sin embargo, mientras el conductismo defiende que modificando el ambiente podemos modificar la conducta, en la intervención escolar centrada en soluciones se busca que sea el niño el que cambie sus hábitos y sus conductas, lo que repercutirá en el ambiente y en su contexto, el cual, como ya hemos comentado, puede ser utilizado en las sesiones para destacar qué cambios ha observado y si considera que está mejorando. Además, el conductismo busca moldear esta conducta según los intereses sociales (Madriz, 2002). Sin embargo, como sabemos, en el enfoque que nos ocupa es el niño el que decide qué quiere cambiar y mejorar, por sus propios intereses y para solucionar un problema que le preocupa, y no porque los demás creen que debe cambiar. Si él no considera que deba mejorar, no habrá mejora.

Otras de las corrientes que más vigencia tiene en la actualidad en el campo de la educación es el *constructivismo*. Como sabemos, esta corriente fue creada por Jean Piaget. Siguiendo a Madriz (2002), este enfoque defiende que el alumno es activo ante su entorno, construyendo su aprendizaje al tomar los aspectos que considera relevantes. Además, el alumno interacciona con su entorno, resolviendo los problemas que puede encontrarse. Uniendo esto a la intervención escolar centrada en soluciones, los alumnos construyen su propia realidad y son ellos los que marcan sus objetivos. Además, sabemos que en esta intervención el contexto toma un papel importante tratando de involucrar a todas las personas que puedan ser parte de la solución que estamos buscando.

El constructivismo defiende que la realidad se conoce a partir de nuestra propia experiencia. Así, como señalan Ertmer y Newby (1993), lo que nosotros conocemos del mundo es una interpretación de nuestras experiencias. Somos nosotros los que construimos y creamos nuestra realidad, dándole significado. Como señala Beyebach (1999), en la intervención escolar centrada en soluciones también se trabaja con las construcciones de los alumnos, que se negocian, hasta buscar las que sean más positivas. Por ello, estamos trabajando con construcciones y no realidades, al igual que el constructivismo. Esto hace que ambas corrientes acepten que estamos en constante cambio, ya que esas interpretaciones no son objetivas y pueden modificarse conforme adquiramos más experiencia.

El constructivismo utiliza una serie de estrategias, que nos detallan los autores que hemos mencionado anteriormente. Entre ellas destacamos la presentación de perspectivas múltiples y la negociación social. Ambos aspectos son centrales en la intervención escolar centrada en soluciones, ya que, como hemos comentado, involucraremos a todas aquellas personas que son relevantes para el alumno, y veremos cómo cada uno de ellos nos aporta una visión, por ejemplo en las escalas, donde cada uno mostrará un punto determinado de ella, con diferentes justificaciones. Además, en el caso de trabajar en grupos en el aula, por ejemplo, será necesaria esa negociación social, donde todos deben colaborar para construir una solución, para ver qué queremos conseguir y hasta dónde queremos llegar como grupo.

Finalmente destacar a *Vygotsky*, uno de los autores más relevantes en temas educativos. Uno de los aspectos que señalaba este autor, como nos comentan Moreira y Mazzarella (2001), es que en el desarrollo del niño es fundamental la intervención de otro miembros, al vivir en una sociedad, al igual que será necesario, en la intervención centrada en soluciones, el entorno del niño a la hora de la resolución de sus problemas en la terapia. Además, uno de los aspectos más importantes en la teoría de Vygotsky es la relevancia dada al lenguaje en el desarrollo del niño. Como hemos visto anteriormente, el lenguaje es esencial en la intervención centrada en soluciones, ya que ayudará a motivar al alumno y a transformar sus palabras, buscando respuestas positivas, concretas e interaccionales.

Vygotsky creía que debemos observar y evaluar el proceso que sigue el niño para conseguir un aprendizaje, no sólo los resultados. Esto se busca en la intervención centrada en soluciones ya que, al destacar un logro conseguido por el alumno, preguntamos cómo lo ha conseguido o qué cualidades le han llevado a ello, evitando quedarnos solamente en la conducta y buscando las herramientas que permitirán que la vuelva a repetir.

En contraposición a la intervención breve centrada en soluciones, Vygotsky planteaba que para entender un comportamiento es necesario conocer su historia (Moreira y Mazzarella, 2001). Sin embargo, en el enfoque que estamos desarrollando en este trabajo, no importa cuándo apareció el problema ni su historia, sino que sus posibles soluciones, mirando hacia el futuro. Vemos que mientras el enfoque de Vygotsky da mucho énfasis al pasado del niño la intervención centrada en soluciones busca el futuro.

Además, Vygotsky defiende que los niños pueden alcanzar un desarrollo o aprendizaje mayor gracias a la ayuda de otras personas. Sin embargo, en el enfoque centrado en soluciones, los niños, como ya comentamos, ponen sus propios objetivos y metas y debemos hacerles conscientes de que ellos son los que están logrando los avances, es decir, atribuirles el control de sus actos. Vemos como en éste enfoque se le da una mayor importancia al niño y a lo que puede llegar a hacer por sí solo.

Como podemos observar son varias las corrientes pedagógicas que defienden y comparten los principales puntos de la terapia breve centrada en soluciones. Vemos que, como en la Escuela Nueva, son los propios alumnos los que marcan sus metas e intereses. Del conductismo extraemos el registro de conductas observables y el refuerzo de las conductas positivas, que ayudarán a aumentar una conducta. Posteriormente, en relación con el constructivismo, en la intervención centrada en soluciones son los propios alumnos los que construyen su conocimiento y su realidad, interaccionando con su entorno, para tomar de él lo que consideran necesario. Finalmente encontramos el enfoque sociocultural de Vygotsky, que da una gran importancia al lenguaje y a la intervención de las personas relevantes en el contexto del niño, al igual que sucede en la intervención centrada en soluciones.

2. INTERVENCIÓN CENTRADA EN SOLUCIONES: APLICACIONES PRÁCTICAS

2.1 Una intervención grupal centrada en soluciones: “Los Detectives de 5º B”

2.1.1 Contexto de la intervención

La aplicación de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones se llevó a cabo durante el periodo de prácticas III. Se aplicó en el colegio público San Juan de la Cadena en el curso de 5ºB. La clase cuenta con 23 alumnos (10 chicas y 13 chicos). Todos los nombres que aparecen en este trabajo son ficticios, para mantener el anonimato de los alumnos.

La intervención escolar centrada en soluciones “Los detectives de 5ºB” comenzó el 11 de Febrero de 2016, con una duración de 7 sesiones, que terminaron el 7 de Mayo de 2016.

Esta intervención fue llevada a cabo por el autor de este TFG, Iñigo Ayechu, alumno en prácticas de esa clase. Además, la tutora estuvo en toda las sesiones como observadora e intervenía cuando se le pedía. Finalmente, Sofía Alonso, también alumna de magisterio de la UPNA de prácticas, acudía a la sesiones para anotar los diferentes comentarios de los alumnos y aquellos aspectos que consideraba relevantes.

2.1.2 Objetivo de la intervención

Tras llegar a las prácticas se me asignó el grupo de 5ºB. Se me comentó que era un grupo con problemas de conducta y que sería necesaria la presencia de un alumno de prácticas para facilitar las labores del aula. Expliqué en qué consistía mi TFG y me dijeron que sería una clase perfecta para él. Además algunos profesores comentaron que era una clase muy complicada, que yo podría terminar teniendo “una crisis de vocación”, y me daban ánimos para afrontar las duras semanas de prácticas que tenía por delante.

Al llegar al aula vi que era una clase en la que, si bien es cierto que existían algunos problemas de conducta, también se daban muchos aspectos muy positivos: gran trabajo en equipo, respeto a la tutora... A pesar de todo ello

muchos de los alumnos tienen una realidad familiar muy complicada que les dificulta el trabajo en el aula.

El objetivo de la intervención grupal centrada en soluciones fue mejorar el ambiente de la clase de 5ºB, a fin de reducir e incluso eliminar las peleas, los insultos, las interrupciones en clase... Además se buscó que hubiera una mejor relación entre todos los alumnos, con la idea de que esto permitiera mejorar los resultados académicos y conductuales. Podríamos detallar los objetivos de la siguiente forma:

- Respetar a las maestras y alumno para mejorar el ambiente del aula.
- Mejorar la confianza y autoestima de los alumnos, resaltando sus aspectos positivos, para aumentar su rendimiento académico.
- Respetar los turnos de palabra, para facilitar las explicaciones de las maestras.
- Eliminar los conflictos que se producen en el recreo, acudiendo a un maestro.

2.1.3 Descripción de la intervención

Viernes 11 de Marzo: Primera sesión

La sesión se llevó a cabo de 9.00 de la mañana a 10.15. Al llegar a clase, los alumnos se encontraron una escala pegada a la pared y las sillas colocadas en semicírculo (Figura 1), habiendo apartado las mesas del centro de la clase. Tras el alboroto inicial, todos se sentaron rápidamente, porque mientras ellos hacían ruido yo no explicaba nada. Supongo que la curiosidad por ver qué iba suceder hizo que no tardaran mucho tiempo en colocarse.



Figura 1. Distribución de la clase

Una vez todos estuvieron sentados, Ana, su tutora, se fue a la parte de atrás de la clase y Sofía Alonso, mi compañera en prácticas, se colocó en la mesa de la profesora.

Para comenzar, expliqué en qué iba a consistir aquello. Les dije que me habían llegado rumores de que la clase había mejorado mucho desde el comienzo del curso y que Ana estaba contenta por ello. Enseñé una pelota, que sería la que iba a dar el turno de palabra al que se la pasara (la idea de esto era el ser yo quien seleccionara a quién hablaría, para poder dar el turno a todos los alumnos del aula) y escogí un secretario, que se iba a encargarse de apuntar en la pizarra las mejoras que el resto de compañeros destacaran.

Así, una vez explicada la dinámica de la sesión, Javier fue nuestro secretario. Su elección se debe a que es uno de los alumnos más movidos, por lo que, asignándole una función específica, se consigue que esté más tranquilo. Una vez hecha esta introducción, les pedí que me contaran qué mejoras había habido desde septiembre.

Algunas de las ideas positivas que surgieron fueron:

- Respetamos al hablar levantando la mano.
- Ayudamos a los demás a hacer los ejercicios de clase.
- Andamos en silencio por los pasillos.

Sin embargo, es cierto que tenemos costumbre de destacar las cosas negativas, es decir, nombrar lo que no hacemos. Por ello, muchas de las ideas que surgieron fueron inicialmente formuladas en negativo:

- No decimos tantas palabrotas.

- No se contesta tan mal a la profesora.
- No hablamos tanto con el compañero.
- No corremos por los pasillos.

En estas ocasiones, les pedía el esfuerzo de ver qué es lo que hacían en vez de esas acciones y aparecieron cosas como:

- Ir como fantasmas por los pasillos (en silencio)
- Prestarnos los materiales en vez de enfadarnos y no compartir
- Tranquilizarnos en vez de contestar mal a la profesora

Además, con aquellas respuestas que no eran demasiado concretas (“nos controlamos más”, “somos mejores compañeros y amigos”...) busqué ahondar en los detalles, llegando a saber que ahora leen o dibujan al terminar un examen para respetar a sus compañeros o que cuando están muy nerviosos se quedan sentados y tranquilos hasta que se les pase, para poder controlarse.

Antes de pasar a la siguiente fase, le pregunté a la tutora si ella había notado esas mejoras. La respuesta fue afirmativa y añadió que a ella le encanta cuando los alumnos ayudan a su compañero de mesa explicándole algo que no entiende.

Mientras todo esto se llevaba a cabo, Javier iba apuntando en la pizarra (Figura 2) todo aquello que sus compañeros decían. Mi labor era destacarle que no queríamos acciones descritas en negativo, sino formuladas en positivo. Así, lo que terminó apareciendo fue lo siguiente:

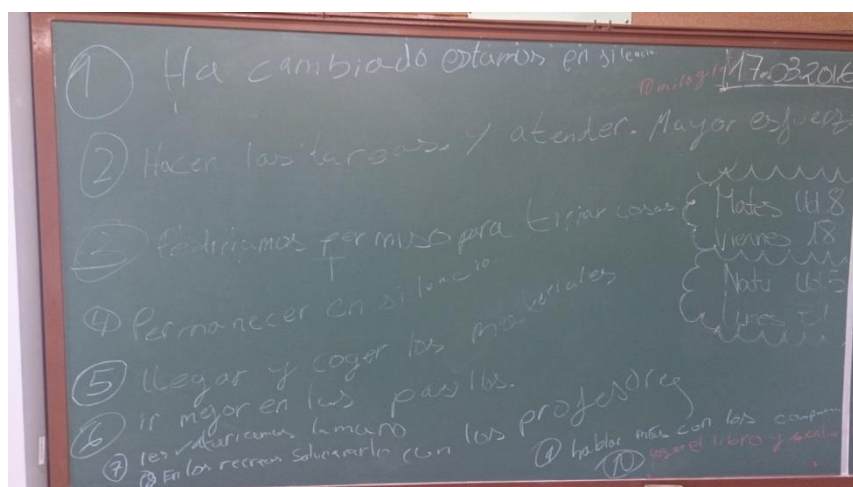


Figura 2. Mejoras desde comienzo del curso

Vistas todas las mejoras que ellos habían observado durante este tiempo, fue el momento de ver cómo lo habían logrado, qué habían puesto de su parte. Antes de ello, repetimos todas las acciones que habíamos anotado en la pizarra.

La mayor parte de las cosas que surgieron fueron similares a las anteriores. Es cierto que en muchas ocasiones se tuvo que concretar, por ejemplo cuando los alumnos decían que se controlaban más (buscábamos ver qué hacían para ello y llegaron a ver que ahora, en vez de contestar mal a la profesora, se calman y hacen autocrítica, viendo en qué se han equivocado). Además, surgieron muchas acciones en negativo, como no pegar, no insultar, que se tradujeron en prestar atención a la profesora, tratarse con más cariño y acatar las normas que se establecieron a principio de curso entre todos.

Una de las respuestas que más me llamó la atención fue la siguiente:

“Ha sido un trabajo de toda la clase. Ana se deja la voz y toda su paciencia para que aprendamos a ser personas humanas y civilizadas. Ha sido un esfuerzo de todos porque alguien lo podría haber fastidiado. Y sobre todo de Ana”.

Me gustó que este niño destacara que el esfuerzo había sido conjunto de toda la clase, demostrando que cada uno tiene que aportar su granito de arena a mejorar el ambiente en el aula. Aprovechando esta respuesta, le pregunté a Ana si estaba de acuerdo con eso y dijo: “Yo os digo siempre que el esfuerzo lo hacéis vosotros”.

En un momento determinado, una de las niñas dijo que se portaban bien por las consecuencias que tenían. Sin embargo, al preguntar si solo lo hacían por eso, todos al unísono respondieron que no.

Visto todo lo que habían hecho para lograr esas mejoras que ellos habían destacado, llegó el momento de trabajar con la pregunta de escala. Para ello, les expliqué en qué consistía aquello que veían pegado a la pared (Figuras 3 y 4):

“Como veis, aquí tenemos una escala del uno al diez. Nos tenemos que imaginar que 1 sería el momento en el que peor hemos estado como clase y 10 sería la clase perfecta. Ahora, cada uno de nosotros pensará en qué número

creo que estamos como clase y anotará en un papel su nombre y una mejora que nos haya hecho llegar hasta allí, para después pegarlo en el número correspondiente”.



Figura 3. Escala completa con sus percepciones



Figura 4. Números 4, 5, 6, 7 y 8 de la escala

Como podemos ver en la figura 4, la mayoría de los alumnos se colocaron entre el 6 y el 8. Algunas de las razones que argumentaron para ello fueron:

- Respetamos el turno de palabra.
- Ayudamos a nuestro compañero.

- Vamos en silencio y andando por los pasillos.
- Respetamos las normas de clase.

Hubo un caso en concreto en que uno de los alumnos, Lucho¹, se colocó en un 10, siendo algo muy extraño para mí. Él dijo que la clase ya era perfecta tal y como estaba. Me extrañó que fuese él quien dijera esto, al ser uno de los alumnos que más problemas generaba y que, últimamente, acudía a la tutora porque recibía insultos de sus compañeros.

Visto esto recogí, como había hecho anteriormente, todo lo que habían dicho: “Perfecto. Por lo que veo ahora respetamos el turno de palabra, vamos en silencio por los pasillos, ayudamos a nuestros compañeros... Como vemos, todavía nos falta algo para llegar al diez, así que habrá que pensar en algo que podamos hacer para celebrar ese día. Yo he pensado en contarles a los de 4º qué tendrían que hacer el año que viene para ser una clase tan buena como nosotros, pero vosotros podéis pensar otras cosas durante la semana para que el podamos hacer algo que os guste. Una vez visto en qué número nos situamos, vamos a pensar cada uno qué tendríamos que hacer para que la semana que viene todos podamos decir que hemos subido un punto en nuestra escala”.

Así, cada uno de los alumnos pensó durante dos minutos en acciones que les llevarían a subir un punto en la escala y, en el caso del alumno que ya se encontraba en el 10, le pedí que pensara qué cosas debíamos mantener para que la semana que viene siguiéramos en ese número.

Después empezamos una nueva ronda de respuestas. Cada alumno decía el número que había puesto y posteriormente señalaba qué debían hacer para dar un paso más.

Como ya hemos comentado anteriormente, muchas de las acciones se describían en negativo, pero cada vez eran menos. En aquellas que era necesario, se les preguntaba qué harían en vez de eso negativo. Entre las ideas que ofrecieron para subir un punto más, encontramos:

- Quedarse sentados en vez de levantarse por la clase.

¹ Este nombre, al igual que los demás nombres de alumnos que aparecen en el TFG, es ficticio, a fin de preservar la confidencialidad.

- Ir en silencio por los pasillos.
- Estar más tranquilos cuando se quedan solos en clase.
- Respetar el turno de palabra de compañeros y profesores.
- Hablar las cosas cuando tengamos un conflicto.

Como vemos, conforme avanzamos en la sesión, se fueron reduciendo el número de conductas descritas en negativo (como ausencia de algo) y los propios alumnos concretaban bastante cada acción. Yo me encargaba de recoger sus ideas y reforzarlas.

Durante la sesión es cierto que muchos de los alumnos no respetaron el turno de palabra de sus compañeros e incluso hicieron tonterías. Por ello, le pregunté al alumno que colocó la clase en un 10 si seguía pensando lo mismo. Al darme una respuesta afirmativa, le pedí que dijera qué podíamos hacer para mantenernos en ese 10 y comentó que debíamos ir despacio por los pasillos, respetar cuando un compañero esté hablando y hacer las tareas.

Al terminar esta puesta en común, les hice una propuesta para la semana siguiente. Aproveché que tenían un cofre de los sentimientos que habían confeccionado ellos mismos en una asignatura (Figura 5), les pedí que durante la semana se fijaran en acciones que sus compañeros hicieran y que ayudaran a subir un punto en esa escala. Les recordé que queríamos descripciones en positivo y que se trataba de meter en el cofre un papel con un nombre y la acción que había realizado.



Figura 5. Cofre

Cerré la sesión recordando que cada viernes tendríamos una sesión con toda la clase como la que habíamos tenido este día, y que todos debían estar muy

atentos a todo lo que hicieran los compañeros. Además, elogí el comportamiento que habían tenido durante la sesión.

Viernes 18 de Marzo: Segunda sesión

Al igual que la semana anterior, coloqué las sillas en forma de U. En esta ocasión, dejé una mesa en el centro para colocar el cofre en el que habían anotado las cosas positivas de sus compañeros. Además, para despertar su interés y atención, preparé una cartulina en la que ponía MILAGRO, pegada a la pizarra.

Antes de empezar la sesión, ocurrió algo que cambió bastante mis planes. Justo antes de comenzar, los alumnos habían tenido una pelea, en la que estaban varios involucrados. Estando yo en clase, uno chico del otro grupo entró corriendo a pegar a otro compañero. Con calma, le detuve y le pedí que estuviera tranquilo, hasta que se fue. Esto hizo que todos estuviéramos algo nerviosos al empezar y yo tuve miedo de no saber afrontar la situación.

Además, la tutora se quedó con fuera con uno de los alumnos, por lo que esperamos hasta que volverá a clase para comenzar con el cofre. Este alumno entró algo decaído, pero poco a poco, viendo las cosas positivas que sus compañeros fueron comentando de él, fue cambiando su cara.

Comenzamos recordando qué función tenía ese cofre y empezamos a leer las notas. Sobre algunas de las notas preguntaba cómo habían logrado esas cosas y qué sentían al ver que sus compañeros lo habían notado. Previamente a la lectura del cofre, me encargué de revisar que todos los compañeros tuvieran algún papel y poner uno para aquellos que no tuvieran.

Cabe destacar que, en muchas de las notas, se hacía referencia a la ayuda que un compañero había brindado a otro. Así, se destacaron cuatro parejas que están juntas en las mesas, habiendo hecho un tándem tan bueno que toda la clase se había dado cuenta. Además, en algunas ocasiones, se preguntaba quién más estaba de acuerdo con algunas de las notas, y todos levantaba la mano, despertando una sonrisa en aquella persona protagonista.

Aquellas notas que estaban en negativo, eran dadas la vuelta por mí, para resaltar qué es lo que estaban haciendo bien.

De esta sesión me gustaría resaltar dos momentos:

Uno de ellos fue cuando Alex, que generalmente se relaciona poco con sus compañeros, recibió una nota. En ella decía que cada vez se relacionaba más con todos y había mejorado en las tareas. En este momento, uno de los compañeros levantó la mano diciendo que, en un trabajo de inglés, habían estado con él y lo habían pasado muy bien, porque daba muchas ideas y les hacía reír.

Otro de los momentos más llamativos fue cuando Javier, que entró decaído por la pelea que había habido en el patio, recibió muchas notas destacando la tranquilidad que había tenido esa semana y el respeto al turno de palabra. Comenzó la sesión sin hablar nada, pero poco a poco fue “despertando” y se le veía muy contento.

Por lo que pudo ver Sofía, se vio a los alumnos atentos y motivados, aunque es cierto que hubo alguna interrupción. Además se les vio ilusionados cuando eran nombrados en una nota.

Esta dinámica avanzó sin problemas. En todo momento yo recogía lo que ellos decían y trataba de concretar aquellas respuestas que eran demasiado generales. Así, fuimos sacando todas las notas del cofre, hasta no quedar ni una. Al terminar, recogimos la mayor parte de las ideas que se habían dado y destaque alguna cosa de cada alumno, para terminar recordando que todos habíamos hecho cosas buenas. Además, en el caso de las parejas que habían funcionado bien, les felicite de nuevo, facilitando así que el resto de compañeros vea la importancia de ayudarse.

Terminada esta parte volvimos a nuestra escala. En esta ocasión lo hicimos de forma más rápida. Pedí a cada alumno que dijera en qué posición estaba ahora la clase y que, dando una razón, pegara el papel en ese número. La mayoría subieron en sus números. Destacaremos algunas cosas:

- Aquellos que la semana anterior se habían colocado en el nueve, siguieron en ese número, viendo que sí habían mejorado pero que quizás la semana pasada habían puesto un número demasiado alto.

- Alex, que la semana anterior estaba en un cinco, viendo que sus compañeros le habían puesto varias cosas buenas, subió hasta un ocho.
- Julen comentó que sí estaban mejor, pero consideraba que, para estar en un 10, tendrían que seguir así sin necesidad de cofres ni de escalas.
- Lucho, que la semana anterior se había colocado en un 10, esta semana se puso en un 0. Considero que hizo esto para llamar la atención, pero, al no centrarme demasiado en eso y solo pedirle que dijera qué podríamos hacer para subir, no le dimos mucha importancia.

Podemos decir que cada vez los alumnos se expresaban con más claridad y ya el “No” se iba reduciendo de su vocabulario. La mayoría estaban de acuerdo en que esa semana habían respetado más el turno de palabra y estaban más callados y bien sentados. Aunque todos estuvieron también de acuerdo en que todavía se podía mejorar. Todos subieron puntos, 2 se quedaron en el mismo número y solo 1 de los alumnos bajó.

Terminada la escala, pasamos a la pregunta milagro. Les pedí que todos cerraran los ojos y dije:

“Imaginad que hoy a la tarde nos vamos a casa como todos días. Sin embargo durante este fin de semana, ocurre un milagro en el colegio sin que nosotros nos enteremos. Ese milagro haría que todos los problemas se hayan solucionado y que estemos en el 10 de esa escala. Pero, como esto ha pasado durante el fin de semana, nosotros no sabemos nada. ¿Cómo sabríamos el lunes, al volver al colegio, que estamos en ese 10?”

Repitiendo la dinámica de la pelota, les pedí a Lucho y Adrián que hicieran de secretarios, para tenerlos ocupado en una tarea y evitar que interrumpieran tanto, cosa que funcionó. Se encargarían de apuntar en la pizarra lo que decían sus compañeros del milagro y de escribirlo después a la cartulina, respectivamente.

La idea era colocar una cartulina (Figura 6) al final de nuestra escala, donde se reflejara qué entraría dentro de ese 10 que queremos conseguir. Las cosas que los alumnos propusieron fueron:

- Preparamos el material y nos ponemos en la fila.

- Nos esforzamos más en traer todas las tareas hechas.
- Pedimos permiso para levantarnos.
- Al llegar a clase, nos sentamos y sacamos el material.
- Salimos andando de clase y en silencio.
- Cuando haya algún conflicto, avisamos al profesor que esté.
- Nos relacionamos más con los compañeros, hablando más con ellos y nos interesamos por ellos.
- Cuando acabamos un examen, estamos en silencio y leemos o dibujamos.
- Atendemos en clase cuando Ana o Iñigo explican.

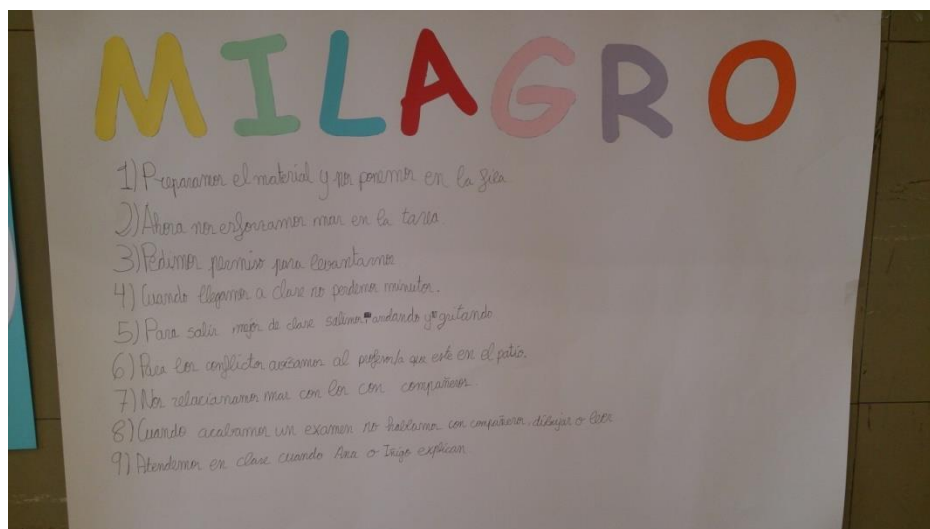


Figura 6. Milagro

Para terminar volví a poner en cofre en juego. Esta vez les pedí que fueran detectives y que, cada vez que vieran a un compañero realizando algo de este milagro lo anotaran y lo metieran en el cofre. Además, recordando que la semana pasada habíamos hablado de ver cómo celebraríamos nuestra llegada al 10 de la escala, pedí que dijeran qué habían pensado. Así, surgieron ideas como una “merendola” o bajar a jugar todos juntos al patio, sin olvidar la propuesta de hablar con los de 4º de Primaria.

Terminó la sesión sin problemas y después pude hablar con la tutora. Estaba algo nerviosa por todo lo que había pasado antes de la sesión, pero me dijo que terminaba contenta y satisfecha con el funcionamiento de la clase y que había visto a muchos de ellos muy contentos.

Viernes 8 de Abril: Tercera sesión

Tras las vacaciones de Semana Santa, tuvo lugar la tercera sesión de la intervención escolar centrada en soluciones “Los detectives de 5ºB”. El lunes tras la vuelta al colegio repartí unas lupas de cartulina (Figura 7) para que recordaran que durante la semana tenían la misión de ver si sus compañeros cumplían los puntos que habíamos marcado en el milagro y, en caso afirmativo, reflejarlo en un papel e introducirlo en nuestro cofre.



Figura 7. Lupas

Como en las demás sesiones, preparé las sillas en forma de semicírculo dejando una mesa en mitad para poder apoyar el cofre y a su lado coloqué otra mesa donde nuestro secretario haría su función. En esta ocasión preparé una cartulina blanca donde estaban pegados todos los nombres de los alumnos de la clase.

Al llegar pedí a los alumnos que se sentaran por orden de lista, ya que al estar colocados como ellos querían había momentos en los que no prestaban atención o hablaban con su compañero de al lado. Cuando todos estaban sentados, les expliqué qué íbamos a hacer.

Comenzamos leyendo los papeles, como era ya habitual. Sin embargo en esta ocasión, tras leer cada uno de los papeles, buscaríamos entre todos una cualidad del compañero que aparecía en el papel, una cualidad que le hubiera permitido hacer eso (Figura 8). Señalé que, debido a la gran cantidad de papeles que había y principalmente para evitar muchas diferencias entre unos

y otros, solo apuntaríamos dos o tres cualidades de cada uno, aunque sí mencionaríamos todas.



Figura 8. Tabla con cualidades²

Si bien al principio les costaba nombrar la cualidad, poco a poco fue más sencillo. Aparecieron ejemplos como: fuerza de voluntad, esfuerzo, compañerismo, solidaridad... que colocamos debajo de cada nombre.

Me gustaría destacar varios aspectos de la sesión:

En uno de los papeles nombraron a uno de los estudiantes destacando su buen hacer en las clases. Muchos recalcaron que eso siempre era sí, pero otros se encargaron de recordarles que, aunque era algo típico en él, había que recordar y resaltar lo que se hace bien.

Muchos todavía creían y decían que si se están portando bien es porque tendrán unas consecuencias, pero cada vez eran más a los que veía conscientes de que el buen funcionamiento de la clase les reportaba muchos beneficios.

Como ya he comentado les costaba definir la idea que salía en el papel y ajustarla a una cualidad. Así, muchas eran repetidas pero poco a poco y entre todos, consiguieron rellenar cualidades de todos los compañeros.

Como cabe esperar, a los alumnos les encantó ser nombrados en cada una de las notas y había muchas referidas al grupo entero, lo que demostraba un avance grupal, que ellos mismos habían notado.

² Los nombres se han tachado en la foto, para preservar la confidencialidad.

Destacaré de nuevo a Alex. Anteriormente expliqué que era un alumno que no se relacionaba con sus compañeros. Apenas hablaba y parecía no estar en clase, siendo difícil verlo sonreír o hablar con sus compañeros. Sin embargo tanto la tutora como yo pudimos observar un cambio muy positivo: ahora todos los días entraba sonriendo al aula y saludaba a todos los compañeros al entrar. Muchos de ellos señalan lo bien que trabajan con él en los grupos de trabajo y son muchas las notas que hay en el cofre sobre él. Al salir alguna de las notas su compañera de mesa en clase, que al principio ella no quería ponerse junto a él le pide “chocar los cinco” y le felicita por el papel que había aparecido. Esto ha sido un gran avance que tanto la tutora como yo notamos y nos sorprendimos por ello. Además muchos de los compañeros destacaron que, si bien ahora es muy “majo y buen compañero” antes también lo sería, pero al no hablar, ellos no lo habían conocido. Esto demuestra que todos están notando un cambio en él y recalcaron que les gustaba este Alex y querían que siguiera así.

Durante la lectura de los papeles, al salir el nombre de alguno de los alumnos me encargaba de preguntar directamente a su compañero de mesa si había notado ese cambio. Especialmente cuando eran papeles referidos a un mayor esfuerzo o a traer todas las tareas, ya que la persona con la que se sienta es la que podía certificar que esto se estaba cumpliendo. Cabe destacar que al decir que “Julen ayuda a María con las explicaciones de clase”, fue Julen el que resaltó que María a su vez le ayudaba a controlar sus nervios y que juntos trabajaban muy bien. Eran conscientes de que las parejas de clase están funcionando de forma muy satisfactoria y cada vez fueron siendo más los felicitados por este trabajo de compañerismo.

Aunque todavía aparecía algún “no” en los papeles o en la intervención los propios alumnos se iban autocorrigiendo y cada vez de forma más rápida, sabiendo decir qué hacían ahora en vez de pegar, por ejemplo.

Debido a la gran cantidad de papeles que había, estuvimos prácticamente una hora con esta parte de la sesión, por lo que tuvimos que acortar el tiempo de la escala. Así, oralmente, dijeron en qué número se encontraban. Empecé preguntando si alguien creía que estábamos por debajo del 6, siendo Lucho, como en sesiones anteriores, el que levantó la mano diciendo que nos

colocaría en un 1. Le pedí que pensara qué teníamos que hacer para seguir subiendo y le pregunté por qué creía que habíamos subido del 0 al 1, destacando así la parte positiva de estar en ese número.

El resto de la clase se colocó por encima del 8, sin llegar al 10. Les volví a preguntar qué creían que era necesario para llegar a ese 10 y mencionaron cosas como: salir con más orden, hablar más con los compañeros y relacionarse y preocuparse por ellos... pude observar que son precavidos y todavía no se colocan en el 10 y que quizás el primer día fueron muy optimistas con los números. De todos modos, la mayoría de los alumnos ya veía la clase en un 9 y creían que quedaba poco para llegar a ese milagro que todos deseaban.

Finalmente, encargué a los alumnos una misión para la siguiente semana: tenían que susurrar a su compañero de al lado algo que se comprometían a hacer durante la semana y que nos acercaría a ese milagro. Así, el resto de compañeros deberían de observar y cuando creyesen saber qué cosa positiva estaba haciendo su compañero, escribirlo en un papel y meterlo de nuevo en el cofre. Por sus comentarios parece que la idea les motivó y que están dispuestos a ser unos detectives durante toda la semana.

Viernes 15 de Abril: Cuarta sesión

El viernes 15 de Abril tuvo lugar la cuarta sesión. Durante esa semana me encargué de decorar la clase con unas imágenes de dos detectives, un hombre y una mujer pegados en una cartulina y colocadas debajo del cofre que estábamos empleando, como se puede observar en la figura 8.



Figura 8. Cofre con decoración de detectives

Llegado el día, recorté la imagen de un muñeco con una lupa simulando otro detective que colocaríamos en la puerta de clase para decorar y recordar la misión semanal que teníamos. Además preparé 23 folios de diferentes colores para una actividad que luego explicaré.

Comenzó la sesión como las anteriores: la clase ya estaba preparada en semicírculo y pedí a los alumnos que se sentaran por orden de lista tras haber comprobado el efecto positivo que había tenido la semana anterior. Además, como siempre, escogí a mi “secretario”, el mismo alumno que en las sesiones anteriores, ya que otorgándole este papel lograba que permaneciera atento y él mismo hacía que sus compañeros estuvieran en silencio. Todos aceptaban su papel, sabían que tiene buena letra a la hora de escribir y nunca se había quejado de esta decisión.

Así comenzó la sesión con nuestro cofre. Recordamos que habían dicho al oído de su compañero algo que cumplirían durante toda la semana, siendo el resto de la clase los que tenían que adivinar qué era. Todos habían estado atentos durante esos cinco días y fueron muchos los papeles que encontré. Les expliqué que, tras leer todos los papeles, preguntaría uno a uno quién había sido descubierto en su misión, y así lo hicimos.

Conforme leíamos un papel seguíamos la dinámica de las semanas anteriores: se reforzaba la conducta: “Muy bien, sigue así”, para posteriormente preguntar a sus compañeros si habían notado el cambio. Los efectos que se despertaron en los alumnos fueron muy positivos: muchos se veían sorprendidos por el

refuerzo de sus compañeros y por sentir que todos eran partícipes de esos cambios para finalmente estar alegres por todo ello, notándose en su sonrisa.

Como ya hemos observado durante estas semanas, uno de los protagonistas de estas sesiones es Alex, del cual tuvimos que añadir papeles la primera semana por no tener ninguno que le hubieran dejado de sus compañeros. Ahora tenía cada vez más papeles y todos sus compañeros reconocían que les cae muy bien y querían que siguiera así. Era sorprendente el cambio de este alumno. Se le veía alegre y disfrutando de cada clase.

Mientras sacábamos los papeles nuestro secretario escribió en cada papel de colores el nombre de cada compañero, que sería utilizado para la misión de la semana siguiente. Además, había tenido que pegar el muñeco con la lupa en una cartulina.

Tras leer todos los papeles llegó el momento de ver quién había sido “cazado” en su misión semanal. Pedí a cada uno que dijera en alto aquello que había prometido cumplir y tras ello veríamos si el resto lo había visto. Muchos de ellos fueron “pillados” y esto les ayudó a ver que sus compañeros estaban pendientes de su trabajo y, que cuando todo funcionaba bien, también se resaltaba y reforzaba.

Uno de los ejemplos más llamativos y positivos fue el de Andrea. Ella tiene muchas dificultades en los problemas de matemáticas y se propuso esforzarse mucho más en ellos. El resto de los compañeros lo notó y esto hizo que siguiera en esta línea, logrando hacer todos los problemas de matemáticas del último examen y consiguiendo una calificación de 8, cosa nunca vista anteriormente en ella.

En cuanto a Christian, al pedir que dijera su misión semanal, respondió que no la diría porque era secreto. Sin embargo, al ver que no insistí en ello y que el resto de los compañeros seguía comentando las suyas, él pidió decirla, por lo que, cuando todos acabaron, nos la contó.

Terminada la ronda llegó el momento de la escala. Esta vez se hizo de pie. Les dije que ahora el 10 se encontraba donde la puerta y el 1 al lado contrario. Todos se movieron rápidamente y se colocaron en el 9, excepto dos. Lucho se colocó en el 3, por lo que le felicité por creer que habíamos subido dos puntos y

le motivé a seguir en esa línea para alcanzar a sus compañeros. Por otro lado Javier se puso en un 8, pero señaló que era porque no cabían todos en el 9.

Terminada la escala llegó el momento de hablar de ella. En esta ocasión debían pasearse por la clase y, al “chocarse” con un compañero, le explicarían en qué número se habían colocado y qué creían que faltaba para llegar a ese 10.

Mientras ellos realizaban la actividad pude comentar con su tutora qué estaba observando. Destacamos cómo había parejas que se detenían y hablaban y bromeaban, siendo parejas que quizás, antes de esta intervención, nunca habían hablado tanto. Ana, la tutora, estaba muy satisfecha por cómo están funcionando las cosas y señalaba como positiva la intervención.

Para terminar la sesión les expliqué el objetivo semanal que teníamos y para qué serían esas hojas de colores (Figura 9). Escogí dos compañeros de clase que colocaron los folios en el corcho de la clase. Mientras, tres alumnos más se encargaron de decorar el cartel que íbamos a colocar en la puerta (Figura 10). Al terminar esto les expliqué que esta semana la misión se complicaba: tendrían que seguir observando las cosas positivas de sus compañeros y anotarlo en la hoja con su nombre. Sin embargo no podrían ser vistos a la hora de hacerlo, por lo que tendrían que tener mucho cuidado.

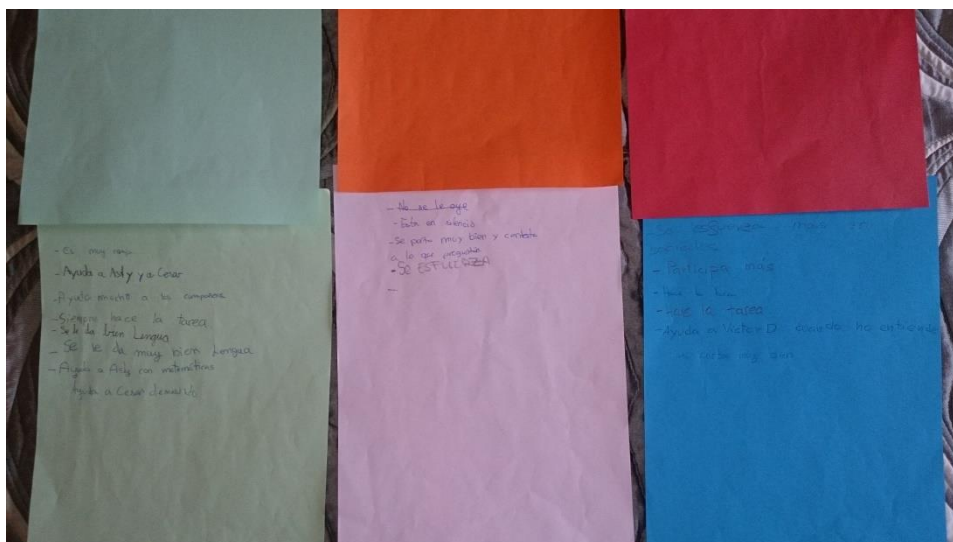


Figura 9. Papeles con los nombres para la misión



Figura 10. Decoración puerta 5ºB

Se les vio felices y motivados con esta nueva misión ya que, durante este mismo día, muchas hojas aparecieron con comportamientos positivos de sus compañeros. Sin ir más lejos, al terminar el día Alex llegó a tener seis aspectos positivos que los compañeros habían observado en él.

Viernes 22 de Abril: Quinta sesión

Como cada viernes, llegó el momento de la sesión de intervención centrada en soluciones. En esta ocasión, 22 de abril, llegamos a la quinta sesión.

Comenzamos como siempre: sillas colocadas en semicírculo, con una mesa en medio donde se sentaría el secretario y todos estaban sentados por orden alfabético, ya que había funcionado durante las semanas anteriores.

Recordé la misión que tenían: escribir en el papel de cada compañero sus acciones positivas sin que él nos viera. Destaqué que lo habían hecho genial, ya que hubo momentos en los que ni siquiera yo vi cómo estaban escribiendo.

Las hojas estaban llenas de aspectos positivos sin necesidad de recordarles a diario que debían hacerlo.

Para empezar les expliqué cómo iba a funcionar la sesión: recuperaríamos la tabla de cualidades con la que ya trabajamos semanas anteriores, con la intención de completarla (misión del secretario). Además, por orden de lista cada compañero leería la hoja de otra persona. Así, entre todos buscaríamos cualidades de cada uno y veríamos si todos habían notado esas mejorías.

Conforme los alumnos iban leyendo se preguntaba: “¿Quién más ha notado esto?”, “¿Quién se siente ayudado por esta persona?”... Las respuestas eran positivas y todos levantaban la mano, despertando una sonrisa en aquél alumno del que se estaba hablando.

Como ya resalté más arriba, estos alumnos tenían una gran capacidad de ayudar a sus compañeros, aspecto que trataba de resaltar en cada sesión y en materias como matemáticas. Ellos mismos son conscientes de esta capacidad, ayudando y dejándose ayudar.

Conforme avanzaba la sesión la lista de cualidades aumentaba rápidamente. Aquellos alumnos que solo tenían dos, terminaron con siete. Se destacó de Alex que, si bien antes no hablaba, ahora todos los días saluda a sus compañeros al entrar. Todos los alumnos se muestran ahora muy satisfechos con la nueva actitud de Alex y se lo hacen saber, queriendo trabajar con él y diciéndole muchas cosas positivas.

La dinámica fue muy positiva. Todos querían destacar cualidades de sus compañeros y, aunque muchas se repetían, se llenó cada nombre de infinidad de cualidades (Figura 11).

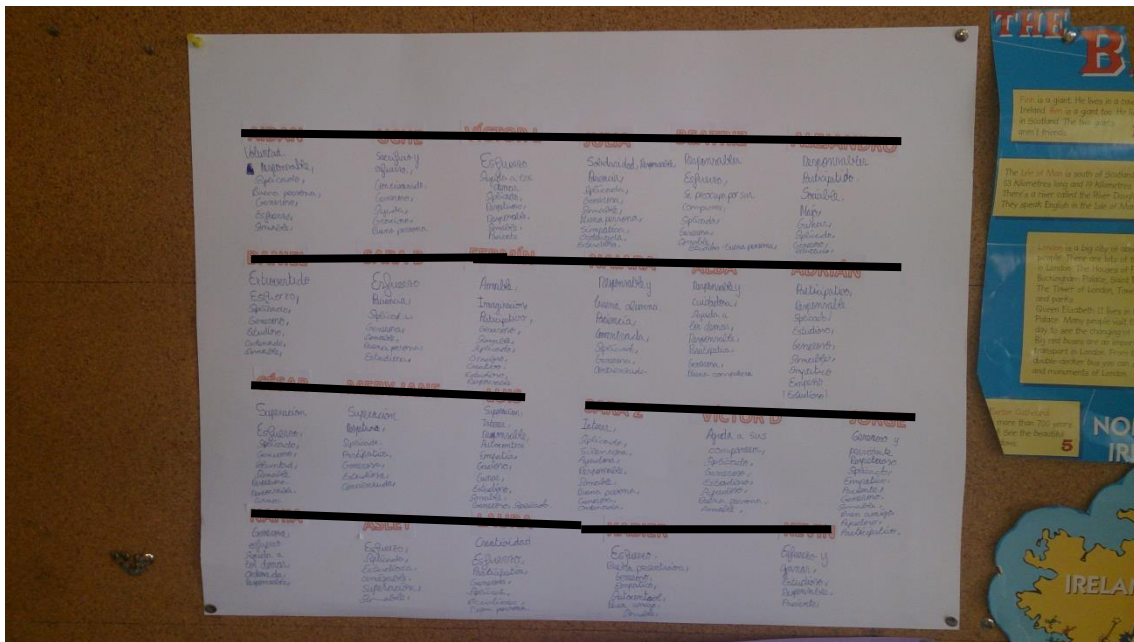


Figura 11. Tabla de Cualidades

En un momento de la sesión resalté que, si bien dos semanas atrás no habían sido capaces de decir apenas cualidades de sus compañeros, en esta ocasión les sobraban palabras, siendo esto una muestra de las grandes mejoras que ha habido en el aula y de cómo nuestros propios compañeros se dan cuenta de nuestros esfuerzos y de los resultados que tenían, tanto en el aula como en sí mismos.

En un momento determinado Javier dijo: “Somos un grupo para lo bueno y para lo malo”. Esto me pareció muy positivo, demostrando que tienen claro que es labor de todos mejorar como clase y, que si todos remábamos en la misma dirección, obteníamos resultados muy positivos que ellos mismos habían podido observar.

Cabe destacar también que ahora ellos mismos los que mandaban callar al resto sin necesidad de que yo dijera nada, puesto que querían seguir con la actividad para poder terminar todo lo que teníamos que hacer.

Hay momentos en los que estaban distraídos y molestando, normal puesto que se hacía algo largo escuchar lo que se decía de los 23 compañeros. Sin embargo cuando se les nombraba, todos despertaban y se les veía felices al ver reconocido su esfuerzo.

Como no dio tiempo a seguir con la actividad en horario de clase les pregunté si querían quedarse en el recreo a terminarlo. Pensé que dirían que no pero todos se quisieron quedar, para poder ver la escala y terminar de hablar de 3 compañeros.

Una vez leído todo lo reflejado en los papeles, llegó el momento de la escala. Como en la sesión anterior, les pedí que se levantaran y, siendo el 10 la puerta y el 1 la ventana, se colocarán en aquel lugar donde creían que se encontraba la clase.

Sorprendentemente Lucho subió hasta un 5. Le felicité por tal hazaña y le pregunté qué creía que le faltaba para seguir subiendo. Consideró que debían estar más atentos en clase y respetar más a los profesores, levantando la mano para hablar, por ejemplo.

Tres compañeros se colocaron en un 8, puesto que consideraron que estas mejoras debían aplicarlas a aquellas sesiones donde no estaba la tutora, por ejemplo inglés.

El resto de alumnos se colocó entre el 9 y el 10 y todos destacaron que se encontraban en un 9.75. Les animé diciéndoles que no les faltaba nada para llegar a ese 10 y que pronto lo conseguirían. De todo ese grupo, tres alumnos tenían claro que ya habían llegado al 10 y dijeron que, para seguir así, debían respetar a los compañeros como hasta ahora, atender en clase...

Puesto que ya todos ellos están prácticamente en el 10, la siguiente sesión ya fue la última, donde preparé una gymkhana y una “merendola” como ellos pidieron y hablaremos de qué decirles a los de 4º qué deben hacer para ser una clase tan buena como la nuestra.

Viernes 29 de Abril: Sexta sesión

Como ya comenté en la sesión anterior, la mayor parte de los alumnos ya se encontraban en el 10, por ello llegó el momento de finalizar la intervención. Había preparado algo especial: una gymkhana y una “merendola”.

A diferencia de otros días al llegar a clase tenían examen de matemáticas. Ellos preguntaban si volveríamos a hacer lo del cofre como cada semana pero les señalé que teníamos que explicar sociales porque íbamos muy atrasados.

Cuando fue la hora de terminar el examen alguien golpeó fuertemente la puerta. La tutora y yo nos enfadamos con ellos y preguntamos quién había sido. Todos se quedaron alucinados y no sabían qué pasaba y, como nadie dijo nada, les retiramos los exámenes. Al poco tiempo, volvieron a golpear la puerta igual de fuerte y nadie salía de su asombro. Se oían comentarios como: “Esto sí que parece de detectives”, “¿Quién ha sido?”...

Entonces la tutora abrió la puerta y encontró un sobre. Entró fingiendo estar muy enfadada y preguntado si alguien había pedido a algún otro alumno que interrumpiera nuestro examen. Nadie dijo nada y me preguntó si yo sabía algo.

Tras unos minutos abrió el sobre y dijo que no era ni para ella ni para mí, así que se lo dio a una alumna. Todos quisieron acercarse a ver qué era, estaban muy nerviosos. Cuando María sacó los papeles, los que estaban más cerca pudieron ver imágenes de algún detective y empezaron a gritar: “¿Es de detectives!”, “¡Hay lupas!”...

En uno de los papeles se les explicaba la misión (Figura 12): tendrían que buscar pistas por el colegio pero, como los detectives trabajan en silencio, nadie se debía de enterar de que estábamos realizando una misión. Además se les marcaba a qué equipo pertenecía cada uno y quién era su capitán. Por último se encontraba la primera pista, por donde debían comenzar. Todos estaban con muchas ganas de jugar, por lo que salieron de clase en busca de las pistas.

La gymkhana tenía algunas peculiaridades: en primer lugar, todos los lugares donde tenían que buscar estaban relacionados con los aspectos positivos que habíamos comentado durante las sesiones (por ejemplo, el libro de Don Quijote que Alex hacía muy ameno; la clase de taller donde todos trabajaron juntos; el campo de fútbol que ya no era un foco de conflictos; y la cuesta por donde pasaban con los patines porque todos ayudaban a Julen y él lo agradeció varias veces). Por otro lado cada equipo encontraba tres piezas de puzzle pero no podrían completarlo sin la de sus compañeros, necesitando un total de 12.

Mientras los alumnos realizaban la gymkhana la tutora y yo preparamos el almuerzo que tendríamos en clase. Además nos disfrazamos de detectives para sorprenderles cuando volvieran. Todo salió sin problemas y realizaron la misión perfectamente, regresando todos a clase al mismo tiempo.

Cuando llegaron vieron todo lo que habíamos preparado y al principio se rieron un poco de nuestro disfraces. Tras ello colocamos todas las sillas para comenzar a comer. Les expliqué que, como ellos habían dicho, ya estaban en un 10 pero habría que mantenerlo. Hubo un momento muy especial donde todos se levantaron para brindar. Al terminar el almuerzo recogimos todos y bajamos al recreo.

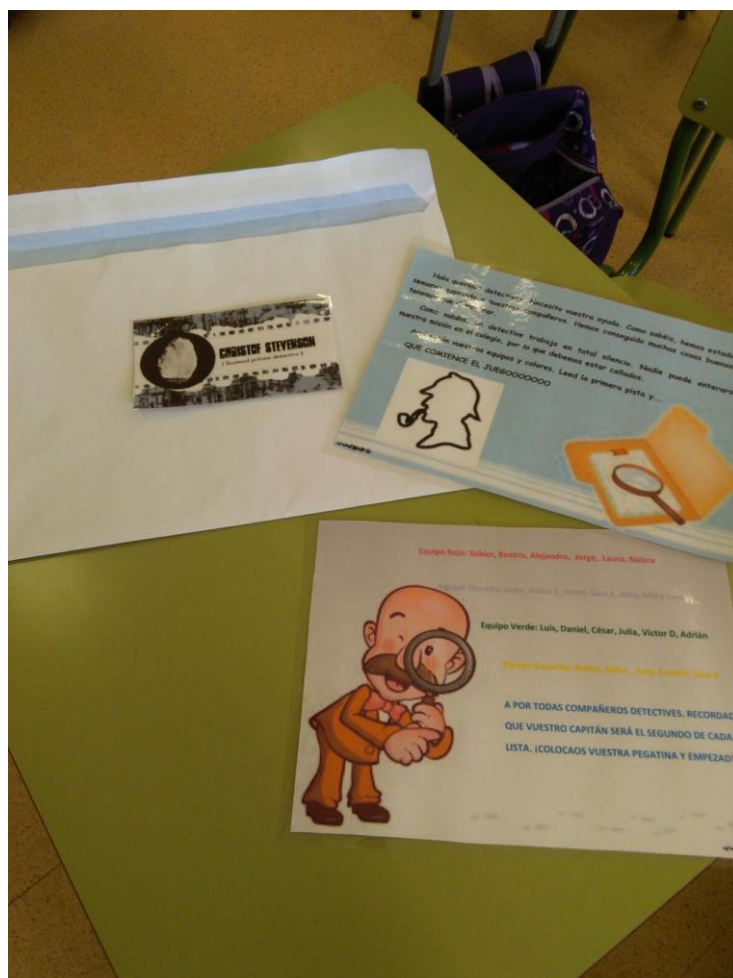


Figura 12. Instrucciones Gymkhana

Viernes 06 de Mayo: Séptima sesión

El viernes 6 de Mayo llegó el momento de la última sesión de la intervención escolar centrada en soluciones que apliqué en el colegio público San Juan de

la Cadena. En esta sesión los alumnos tenían que completar unas encuestas en las que evaluarían el trabajo realizado por ellos. Los resultados de ellas los analizaremos posteriormente. Además la tutora también contestó una serie de preguntas sobre lo realizado estas semanas.

Por otro lado comenzamos a preparar la presentación que haríamos a los alumnos de 4º de Primaria. Dividí la clase en dos grupos para que cada uno preparara su intervención en cada clase (4ºA y 4ºB). Muchos de ellos recalcaron que, a la hora de presentar, querían expresar sus emociones y qué sentían en cada momento.

2.2 Una intervención individual centrada en soluciones

2.2.1 Contexto de la intervención

La aplicación individual de la intervención escolar centrada en soluciones se llevó a cabo en el colegio público San Juan de la Cadena, con Lucho (nombre ficticio), uno de los alumnos del curso de 5ºB.

Fueron tres breves sesiones individuales que se llevaban a cabo fuera del aula y que tenían una duración aproximada de 10 minutos. La intervención fue realizada por Iñigo Ayechu durante el periodo de prácticas III.

2.2.2 Objetivo de la intervención

Tras ver que la intervención grupal iba logrando mejorías en este alumno, pero muy lentas, decidí actuar individualmente con él. Este alumno había mejorado mucho desde el comienzo del curso, pero, tras un problema que ocurrió en su casa su comportamiento empezó a empeorar (faltas de respeto a compañeros y profesores, escupir en libros, pegar a los compañeros...).

En clase cada vez se comportaba peor: se levantaba continuamente, trataba de llamar la atención, no permitía avanzar con las explicaciones. Todo esto fue analizado con la tutora del grupo y decidimos aplicar una intervención centrada en soluciones, pero en formato individual.

2.2.3 Descripción de la intervención

El trabajo con este alumno se llevó a cabo los miércoles durante una de las sesiones de taller que tienen los alumnos de 5º. Estas sesiones de taller están

dedicadas a aquellos alumnos a los que no se imparte la asignatura de euskera por lo que, al no estar toda la clase, no se puede avanzar con contenidos sino que se refuerzan los ya enseñados. Es por ello que en estas sesiones iba con este alumno a otra aula para hablar con él durante aproximadamente 10 minutos.

Las primeras sesiones me encargué de felicitarle por aquellas mejoras que tenía algunos días puntuales, destacando su buen hacer esos días (elogios). Tras ello me interesaba saber qué hacía en esos días mejores que le permitía estar tan bien en clase (atribución de control). Él me explicó que todo dependía de lo que ocurría en su casa: si antes de ir al colegio no tenía problemas con su madre y le dejaba hacer las cosas que él quería durante la mañana, venía más relajado y podía portarse bien.

Viendo que, desde su punto de vista, todo dependía de su madre, le pregunté qué hacía él en aquellos días en los que parecía que todo iba a ir mal y sin embargo terminaba siendo un buen día (nuevo intento de atribuirle control). Él mismo recalcó el esfuerzo y las ganas que ponía en clase para poder atender y así respetar tanto a los compañeros como a la tutora y a mí. Además me dijo que una de las cosas que más le ayudaba a relajarse y tranquilizarse era salir de clase y dar dos vueltas corriendo por el patio. Así que acordamos con la tutora que, cuando viera que se comenzaba a alterar y eso dificultaba el ritmo de la clase y su comportamiento, le daría permiso para salir a correr durante unos minutos.

En todas las sesiones me encargaba de preguntarle en qué punto de la escala colocaría a la clase y en qué punto se pondría él. Este alumno en las sesiones grupales pasaba del 10 al 1 en una sola sesión. Sin embargo al hablar individualmente con él era consciente de que la clase había llegado hasta un 8, mientras que él pensaba que personalmente estaba en un 4-5. Conforme avanzaron las sesiones su puntuación y la de la clase se fueron igualando, terminando ambas en 9.

Poco a poco la actitud de Lucho fue mejorando y él mismo veía sus mejoras al hablar conmigo los miércoles. Ante su gran capacidad de control en situaciones complicadas, decidimos hacerle “tutor” de uno de sus compañeros de clase. Este alumno tiene problemas para controlar sus enfados y enseguida grita y

pega a sus compañeros. Por ello pedimos a Lucho que, cuando su compañero estuviera muy alterado, lo sacara de clase e intentara tranquilizarlo.

Ambos se implicaron mucho en esta tarea. En su papel de tutor, Lucho llegaba a quedarse a la tarde unos minutos más hablando con él si había habido algún problema y el “alumno” le confiaba todo lo que le pasaba y por qué se ponía nervioso.

2.3 Resultados de las intervenciones

En este apartado comentaremos, de forma puramente cualitativa, las diferentes mejoras que tanto la tutora como los alumnos y yo mismo hemos podido observar tras la aplicación de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones.

2.3.1 Resultados de la intervención grupal

Para el análisis de los resultados de la intervención grupal se realizaron unas encuestas tanto a la tutora como a los propios alumnos.

- *Observaciones propias:*

Como ya he comentado anteriormente, cuando llegué al colegio se me presentó 5ºB como una clase problemática en la que era muy difícil dar clase. Poco a poco, al conocerlos, vi que, si bien tenían algunos problemas de comportamiento, no era tan exagerado como se me había comentado y muchas cosas se debían a problemas familiares que los alumnos tenían en casa. Es por ello que decidí realizar la intervención con este grupo.

La intervención escolar centrada en soluciones que he aplicado estas semanas ha generado muchos aspectos positivos en el aula. En primer lugar, como ya he comentado a lo largo de la descripción de las sesiones, uno de los casos más llamativos es el de Alex, que pasó de no hablar con nadie de clase, estar siempre solo y no buscar ayuda en sus compañeros a saludar a todos cuando llega a clase, preguntarles cómo están, participar en clase, etc... Estos cambios se empezaron a notar cuando sus compañeros destacaron sus aspectos positivos, lo que probablemente le dio algo de seguridad en sí mismo y le permitió ver que sus compañeros también se fijaban en él.

Otro aspecto que a mi entender mejoró tras la intervención es el trabajo en grupo. Si bien éste era uno de los puntos fuertes de la clase, cada vez es mejor. Cuando un alumno tiene alguna duda sobre algo que estamos trabajando en clase, sus compañeros no tienen ningún problema en dejar su tarea de lado y explicarle las veces que sea necesario. Han logrado un gran trabajo en equipo que se refleja en los resultados que ellos mismos consiguen.

Finalmente, destacar la gran confianza que muchos de ellos han adquirido en sí mismos. Antes de aplicar la intervención, algunos alumnos estaban considerados por sus compañeros como “los que sabían” y, si alguno de los otros tenía un resultado o una respuesta diferente, cambiaban la suya asumiendo que la suya estaba mal y que la correcta era la del alumno “que sabe”. Sin embargo, estos días he podido observar cómo aquellos que sacan notas más bajas tienen bastante más seguridad, defendiendo su respuesta hasta que se dan cuenta de si está bien o está mal. Esto demuestra que muchos de ellos han logrado mejorar su autoestima y se ven capaces de ayudar a sus compañeros.

En resumen, mi valoración es que el comportamiento y la dinámica general del aula han mejorado mucho. Los propios alumnos mandan estar en silencio a sus compañeros y saben qué tienen que hacer en cada momento. Cada vez son menos las peleas que ocurren en los recreos o los gritos en clase que impedían seguir con la explicación. Como veremos en las encuestas que realizaron, lo que considero más importante es que ellos mismos son conscientes de todo lo que han conseguido.

- *Observaciones de la tutora:*

Siguiendo el mismo método que con los alumnos, la tutora recibió una encuesta que debía completar. En ella se planteaban las siguientes preguntas: ¿Qué crees que ha mejorado a nivel de aula?, ¿Qué cambios destacarías?, ¿Cómo de útil te ha parecido la intervención que realicé con los alumnos? (tenía que marcar en una escala del 1 al 10), ¿Qué es lo que más te ha gustado?, ¿Qué crees que se podría mejorar? y ¿Cómo has visto a los alumnos durante la intervención?

En cuanto a las mejoras que ha podido observar en aula, la tutora nos habla de que los mismos alumnos, como grupo, se consideraban “lo peor” y que, actualmente, se “valoran como un grupo 10, se sienten más capaces respecto a la académico, a las normas, relaciones...”. Como podemos observar, las mejoras han sido muy notables y la tutora destaca los mismos aspectos que tanto los alumnos como yo hemos podido observar.

Haciendo referencia a los cambios más destacables, la tutora habla de una mejora en la autoestima y las relaciones con determinados compañeros, la valoración positiva como grupo y valorar y conocer a compañeros que eran “invisibles”. Como se ha comentado a lo largo de la aplicación, hay alumnos a los que apenas se les oía hablar en clase o con sus compañeros. Poco a poco estos alumnos “invisibles” han cambiado radicalmente, llegando a relacionarse mucho más con el resto de compañeros. Estos cambios han sido observados por la tutora, como podemos ver en la encuesta.

Por otro lado, la tutora considera que la utilidad de la intervención ha sido de 10 y lo que más le ha gustado ha sido “cómo valoraban positivamente al resto de sus compañeros, escucharles decir cosas agradables el uno del otro y la alegría del que recibía el comentario”. Por otro lado, ella considera que para mejorar la intervención se podría seguir aplicando en cursos posteriores, para mantener esas valoraciones positivas y esa dinámica que se había creado.

Finalmente, la tutora considera que los alumnos han estado “involucrados, interesados y curiosos desde el primer minuto” durante la intervención. Al igual que yo pude observar, les veía felices cuando llegaba la sesión y con las misiones semanales. Además, un día decidieron no bajar al patio en el recreo para poder terminar las actividades de ese día.

Por todo ello podemos ver que la valoración de la tutora es totalmente positiva. Ha visto mejoras muy notables en el grupo que facilitan la dinámica actual en el aula. Los alumnos están más contentos y han mejorado su autoestima al oír aspectos positivos que sus propios compañeros destacaban.

Encuesta para la tutora

1. ¿Qué crees que ha mejorado en clase a nivel de aula?
 Hasta ahora era un grupo que se consideraba como "peor" respecto a otros del colegio. En este momento se valoran como un grupo 10, se pueden sentir más capaces respecto lo académico, a la...

2. ¿Qué cambios destacarías? normas, relaciones, etc.
 - Ha mejorado la autoestima y las relaciones con compañeros de determinados alumnos.
 - La valoración positiva como grupo.
 - Valorar y cuidar compañeros que antes eran "invisibles".

3. ¿Cómo de útil te ha parecido intervención que realicé con los alumnos?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?
 Me ha encantado como valoraban positivamente al resto de compañeros. Escucharnos decir cosas agradables el uno a la cara del otro y la alegría del que recibía el consejo.

5. ¿Qué crees que se podría mejorar?
 Se podría realizar una intervención similar en cursos posteriores.

6. ¿Cómo has visto a los alumnos durante la intervención?
 Me he visto involucrados, interesados y curiosos desde el primer minuto.

Figura 13. Encuesta tutora

▪ *Encuestas a los alumnos:*

Las encuestas realizadas a los alumnos constaban de cinco preguntas. En primer lugar se les pedía que dijeran en qué número se encontraba la clase (del 1 al 10). Posteriormente se preguntaba qué había mejorado para llegar a ese número, cómo lo habían conseguido, qué es lo que más les ha gustado y qué creen que se debería mejorar.

Todos los alumnos colocaron la clase entre el 9 y el 10, concretamente 6 alumnos en el número 9 y 16 en el 10. Podemos ver, por tanto, que son conscientes de esa mejora que ha habido y de que se mantiene durante las semanas. Cabe destacar que una de las niñas, al lado del número 10 ha escrito "Somos los mejores" (Figura 14).

Vuestra última misión

Teneis que ayudarme una vez más. Como sabéis hemos estado trabajando duro estas semanas. Lo que nos queda ahora es ver qué hemos aprendido y que podríamos haber hecho mejor. Solo vosotros podéis ayudarme respondiendo estas preguntas.

1. ¿En qué punto de la escala crees que estamos ahora como clase?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10** (Somos los mejores)

2. ¿Qué crees que ha mejorado para llegar a ese número?

El comportamiento

3. ¿Cómo lo hemos conseguido?

Poco a poco y con mucho esfuerzo

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las actividades que habéis hecho conmigo en estas semanas?

La gymkhana y la de decir cosas buenas de los demás

5. ¿Qué crees que se podría mejorar de las sesiones que habéis realizado conmigo?

Que hubieramos estado en silencio pero que diera tiempo a todo.

Figura 14. Encuesta alumna “Somos los mejores”

Al preguntarles qué ha mejorado desde el comienzo de las sesiones resaltan varias cosas: el comportamiento en clase, el esfuerzo, respetar el turno de palabra, estar en silencio al terminar un examen... Muchos de estos aspectos son los comentados en clase. Además muchos de los alumnos han resaltado que la mejora ha sido global, es decir, que la clase ha mejorado en todo.

Preguntados por cómo lo han conseguido, muchos de ellos destacan que ha sido un esfuerzo de todos y que han trabajado muy duro para conseguirlo. Me parece especialmente interesante la idea de grupo que han conseguido crear, ya que en todas las respuestas se alude a la clase entera como un solo grupo, diciendo que lo han logrado al trabajar juntos, con fuerza de voluntad. Son conscientes de que cada vez se respetan más y que eso ayuda al buen funcionamiento de la clase.

Posteriormente les pregunté por aquello que más les había gustado de todas estas semanas. Como cabía esperar, en prácticamente todas las respuestas aparece la gymkhana y el almuerzo que tuvimos. Sin embargo, muchos de ellos han añadido aspectos bastante reseñables como: escribir los papeles sobre lo positivo que hacía cada persona, el cofre, la ayuda que les he brindado... De todo ello me gustaría destacar un alumno que resalta

positivamente la gymkhana pero por el hecho de que tenían que trabajar todos juntos para lograr el resultado final. Además varios alumnos señalan que el escribir las cualidades de cada compañero ha sido una de las cosas que más les ha gustado.

Finalmente, comentar qué creen los alumnos que se debería mejorar de estas sesiones. Todos consideran que debían haber estado más en silencio durante las sesiones y respetar más el turno de palabra de los compañeros. Ellos eran conscientes de que algunas sesiones se ralentizaban por el alboroto que se formaba al hablar todos a la vez.

2.3.2 De la intervención individual

- Observaciones propias:

Tras la intervención individual realizada con uno de los alumnos de 5º B he podido observar que, si bien queda mucho camino por recorrer, las mejoras han sido notables, especialmente teniendo en cuenta que la intervención sólo ha consistido en tres conversaciones muy breves.

Como ya he comentado anteriormente, tras hablar con este alumno he podido observar que su comportamiento depende en buena medida de qué ocurre en su casa antes de llegar al colegio. Pero, tras estas sesiones de intervención escolar centrada en soluciones, hemos conseguido identificar varios recursos que él emplea para mejorar aquellos días que parece que van a discurrir muy mal y que, sin embargo, terminan de forma positiva.

Durante estas semanas Lucho ha conseguido mejorar mucho su comportamiento: se sienta bien en clase, están obteniendo mejores resultados en los exámenes, levanta la mano para hablar, respeta más a sus compañeros... Cada vez necesita menos salir a correr al patio; ayudar a su compañero a controlar sus nervios hace que él mismo vea los efectos tan negativos que puede tener esa actitud, por lo que valoro de forma muy positiva este trabajo que están realizando.

Analizando la encuesta de Lucho (Figura 15), vemos cómo coloca a la clase en el número 10 y resalta que lo han conseguido porque todos juntos han

trabajado en equipo. Quería destacar este aspecto puesto que las primeras sesiones de intervención grupal él consideraba que todos le odiaban, pero, tras las charlas que tuve con él y viendo que sus compañeros destacaban muchas cosas positivas, ha podido ver que forma parte de esa clase, que es uno más y que gracias a él también han logrado alcanzar ese 10.

Vuestra última misión

Tenéis que ayudarme una vez más. Como sabéis hemos estado trabajando duro estas semanas. Lo que nos queda ahora es ver qué hemos aprendido y que podríamos haber hecho mejor. Solo vosotros podéis ayudarme respondiéndome estas preguntas.

1. ¿En qué punto de la escala crees que estamos ahora como clase?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

2. ¿Qué crees que ha mejorado para llegar a ese número?
Por todos bien

3. ¿Cómo lo hemos conseguido?
haciendo todos en Equipo

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de las actividades que habéis hecho conmigo en estas semanas?
Juegos Diversiones

5. ¿Qué crees que se podría mejorar de las sesiones que habéis realizado conmigo?
Ser todos perfectos

Figura 15. Encuesta Lucho

- **Observaciones de la tutora:**

En esta ocasión, en vez de realizar una encuesta a la tutora, tuve una conversación con ella para ver qué mejoras había notado en ese alumno.

Al igual que yo pude notar, la tutora considera muy positiva la intervención realizada con Lucho. Desde el trabajo que tuve con él, su comportamiento en clase es mucho mejor y ha conseguido aprobar los últimos exámenes. Las peleas con sus compañeros se han reducido y nota una mejora en la relación con el resto de la clase.

Además, la tutora considera muy positiva la idea de ser tutor de su compañero Alex, logrando un efecto muy positivo para ambos: Lucho tiene una gran responsabilidad por ello, se siente bien al ver la confianza depositada en él y le

ayuda a controlarse y Alex encuentra en Lucho un apoyo, alguien en quien confiar.

Otra de las mejoras que ha notado la tutora tras esta intervención ha sido el esfuerzo que está haciendo Lucho en clase. Ahora él es consciente de las recompensas que obtiene por su buen trabajo y cada vez realiza más las tareas y atiende más las explicaciones de las maestras.

En conclusión, podemos decir que, pese a conocer las grandes dificultades que Lucho tiene en casa, poco a poco logramos que él vea los grandes avances que logra con su esfuerzo. Cada vez son más los premios y las felicitaciones que recibe. Lucho cada día está más contento y feliz y su relación con todos ha mejorado, mejorando así el ambiente en el aula.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS.

Tras finalizar este Trabajo de Fin de Grado son varias las conclusiones que he obtenido.

En primer lugar, tras ver los resultados obtenidos en el colegio San Juan de la Cadena, considero muy positiva la técnica de intervención centrada en soluciones. Tanto los alumnos como la tutora guardan muy buenas impresiones del trabajo realizado y disfrutaron de cada sesión. Las mejoras han sido muy notables, puesto que el ambiente de clase cada día es mejor, habiendo mucho más respeto entre todos y orden a la hora de realizar las actividades. Además, muchos alumnos han encontrado “su hueco” en el aula, relacionándose más con los compañeros y trabajando mejor en equipo.

Por otro lado, he podido observar la necesidad de un cambio en el lenguaje en la mayoría de adultos. Abusamos de la palabra “no”, prohibiendo en cada momento a nuestros alumnos ciertas cosas. Tras esta experiencia he visto la utilidad de trabajar con acciones positivas, resaltando qué es lo que sí se tiene que hacer, dejando así claro el comportamiento que se debe llevar. ¿Por qué no empezar a cambiar el lenguaje y resaltar aquello que resulta positivo para el aula en vez de lo negativo? He podido ver la falta de costumbre que tienen los alumnos de recibir comentarios positivos, notando sorpresa en muchos de ellos al ser felicitados por sus compañeros o por la tutora.

Además, tras el trabajo centrado en soluciones, he visto la importancia que se da en las escuelas al tema académico. Sin embargo, no acostumbramos a enseñar a nuestros alumnos a gestionar sus emociones. Mediante este TFG me he hecho más consciente la necesidad de proporcionar a nuestros alumnos herramientas para poder controlar su rabia, sus enfados...

Considero especialmente importante la atribución de control sobre las mejorías, es decir, que la persona asuma el mérito por sus cambios. Esto lo he podido observar especialmente en la intervención que realicé con Lucho. Él creía que todo dependía de qué ocurriera en su casa pero, trabajando con él aquello que él hacía para poder tener un buen día, conseguí que Lucho viera la importancia de su esfuerzo y los efectos positivos que tenía. Debemos transmitir a los

alumnos la importancia de lo que ellos hacen, que sepan que sus acciones tienen un efecto positivo en el aula y que son ellos mismos las que las realizan.

Tras esta intervención la única duda que me surge es ¿continuarán los efectos durante el curso que viene? Considero que, como comentó la tutora en las encuestas, estaría bien seguir trabajando en cursos posteriores con esta dinámica. De lo contrario, es posible que tras las vacaciones del verano se olviden de esta forma de trabajo.

En resumen se podría decir que esta intervención ha generado un clima muy positivo en el aula. La disposición de la tutora ha sido fundamental, permitiéndome en todo momento aplicar esa intervención y ayudándome cuando fuera necesario. Como he comentado, tenemos que aprender a elogiar y felicitar, puesto que estamos muy acostumbrados a trabajar con castigos y no elogios. El lenguaje nos aporta mucha información y un “no” puede llegar a pesar mucho. En mi futuro como docente no dudaré en aplicar esta técnica, no solo cuando observe un problema en clase, sino como dinámica general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyebach, M. (1999). Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones. En J. Navarro Góngora, A. Fuertes, y T. Ugidos (comps), *Intervención y Prevención en Salud Mental* (p. 2011-245). Salamanca: Amarú.
- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona: Herder.
- Beyebach, M. (2012). El modelo centrado en soluciones en la orientación escolar. *ACLPP informa*, 28, 5-10.
- Beyebach, M. (2014). La terapia familiar breve centrada en soluciones. En A. Moreno Fernández (ed.), *Manual de Terapia Sistémica: Principios y herramientas de intervención* (pp. 449-480). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Boyer, B. E., Geurts, H. M., Prins, P. J., & Van der Oord, S. (2014). Two novel CBTs for adolescents with ADHD: the value of planning skills. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 1075-1090.
- Boyer, B. E., Geurts, H. M., Prins, P. J., & Van der Oord, S. (2015). One-year follow-up of two novel CBTs for adolescents with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 1-5.
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103 (5), 309-326.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Espina Barrio, J. A., & Cáceres Pereira, J. L. (1999). Una psicoterapia breve centrada en soluciones. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 19(69), 023-038.
- Fearrington, J. Y., McCallum, R. S., & Skinner, C. H. (2011). Increasing math assignment completion using solution-focused brief counseling. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 61-80.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396.
- Madriz, F. E. S. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista de Educación*, 26(1), 9-18.

Moreira, B. C., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 13, 41-44.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 35, 629-636.

Osenton, T., & Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: A proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18 (2), 65.

Young, S. (1998). The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32-39.