

**PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**Débora DOMEZAIN VICENTE**

---

**INTERVENCIÓN ESCOLAR  
CENTRADA EN SOLUCIONES:  
“NOS PONEMOS LAS GAFAS  
ROSAS”**

**TFG 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**



**Grado en Maestro en Educación Primaria**

Trabajo Fin de Grado

***INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN  
SOLUCIONES: “NOS PONEMOS LAS GAFAS  
ROSAS”***

Débora DOMEZAIN VICENTE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Débora DOMEZAIN VICENTE

**Título / Izenburua**

Intervención Escolar Centrada en Soluciones: “Nos ponemos las gafas rosas”

**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**

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* nos permite conocer las características del alumnado y trabajar teniendo en cuenta sus necesidades y sus capacidades para lograr los objetivos que se pretenden.

El módulo *didáctico y disciplinar* se enmarca sobre todo en el Marco Teórico, ya que nos ha permitido conocer diversos enfoques metodológicos para su relación y su puesta en práctica con el enfoque centrado en soluciones.

Asimismo, el módulo *practicum* se desarrolla sobre todo en la segunda parte de este documento. Éste módulo me ha permitido poner en práctica una propuesta centrada en soluciones. Además, conocer la realidad de las aulas te permite crear actividades e intervenciones acorde con los comportamientos y los problemas que se pueden dar día a día en las aulas. Estar en contacto con los alumnos y alumnas nos permite conocer sus distintas capacidades.

## **Resumen**

El siguiente trabajo presenta la Intervención Escolar Centrada en Soluciones, examinando su evolución histórica, sus principales premisas teóricas, sus distintas técnicas de aplicación, así como los distintos ámbitos en los que podemos hacer uso de este método de intervención. El planteamiento centrado en soluciones, surgido en Estados Unidos en la década de los 80, propone un modelo de intervención original, que deja a un lado los problemas y se centra en las soluciones. La brevedad y la eficacia son las principales ventajas que pueden hacer decantarnos por la utilización de este modelo de intervención. En este trabajo presentaremos una intervención centrada en soluciones realizada con un aula de primaria; describiremos las características de la intervención realizada y reflexionaremos sobre los resultados obtenidos.

*Palabras clave:* terapia breve centrada en soluciones; intervención escolar centrada en soluciones; apoyo conductual positivo; preguntas de escala; manejo del aula.

## **Abstract**

This paper presents “Solution Focused Brief School Intervention” taking into account: its historical evolution, its main theoretical premises, its different application techniques, as well as the different areas where this intervention method can be used. This approach, developed in the USA in the eighties, proposes an original model of intervention that leaves the problems aside and focuses on solutions instead. Brevity and efficiency are the main advantages of this therapeutic model. In this paper a report on a solution-focused intervention carried out in a primary classroom will be presented and its outcomes will be discussed.

*Keywords:* brief solution-focused therapy; solution-focused intervention in schools; positive behavior support; scaling questions; classroom management.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Marco teórico</b>	<b>3</b>
1.1. Orígenes	3
1.2. Principios	5
1.3. ¿En qué consiste la TBCS y cuáles son sus técnicas?	7
1.4. Usos	15
1.4.1. Aplicaciones en el ámbito clínico	15
1.4.2. Ámbito educativo	17
1.5. Relación con otros enfoques	19
1.5.1. Escuela Nueva	19
1.5.2. Constructivismo	20
1.5.3. Construccinismo	22
1.5.4. Cognitivo-Conductual	23
<b>2. Intervención Escolar Centrada en Soluciones</b>	<b>26</b>
2.1. Intervención grupo-aula	26
2.1.1. Contextualización del aula	26
2.1.2. Objetivos de la intervención	27
2.1.3. Sesiones	28
2.1.4. Resultados	52
2.2. Intervención individual	56
2.2.1. Contextualización de la alumna	56
2.2.2. Objetivos de la intervención	57
2.2.3. Conversaciones	57
2.2.4. Resultados	61
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>63</b>
<b>Referencias</b>	<b>65</b>
<b>Anexos</b>	<b>69</b>
A. Anexo I	69
B. Anexo II	70
C. Anexo III	72
D. Anexo IV	73
E. Anexo V	74
F. Anexo VI	75
G. Anexo VII	76
H. Anexo VIII	77
I. Anexo IX	78
J. Anexo X	79
K. Anexo XI	80
L. Anexo XII	81
M. Anexo XIII	82
N. Anexo XIV	83
O. Anexo XV	84



## INTRODUCCIÓN

El siguiente documento se basa en el análisis y la puesta en práctica del modelo de Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) y su aplicación a la intervención escolar, que llamaremos Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS).

La TBCS es un conjunto de técnicas muy prácticas y simples. Como veremos a lo largo de todo el documento, las ideas de este enfoque se pueden aplicar en campos que van más allá de la terapia. La TBCS ha pasado de ser sólo un enfoque de psicoterapia con un claro carácter clínico, a extenderse en el mundo de la enseñanza, de la protección de menores, del trabajo en grupo...

Al igual que cualquier otro modelo de terapia, la TBCS se compone de ciertas premisas teóricas, supuestos teóricos, así como de determinadas técnicas y procedimientos. Consiste en una serie de sesiones, en las que el terapeuta y los consultantes se ocupan principalmente de los momentos y las maneras en los que el problema que les ocupa no se ha manifestado, así como en construir imaginariamente cómo será la vida sin el problema. Se hace de una forma detallada y concreta, de tal manera que esta descripción haga palpable, posible y muy cercana su realización. La TBCS, no necesita investigar y detallar el problema para lograr una solución. ¿Por qué hacer que el cliente remueva su pasado y sienta sensación de angustia contando el problema, si se puede evitar y a su vez obtener resultados? Con esto, no quiero decir que no haya momentos en los que el cliente lo que realmente necesita es contar su problema y tener al otro lado a un oyente que empatee con él. Cuando la situación es muy desesperada, o los clientes están muy afectados, una de las técnicas de este modelo terapéutico (preguntas de afrontamiento) nos lleva a escuchar el problema del cliente y a buscar los recursos y estrategias que haya en él.

Con la realización de este documento pretendo describir las distintas premisas teóricas y técnicas de intervención que sustentan este modelo terapéutico y explicar cómo se utilizan en un contexto no clínico como es el ámbito escolar. En el contexto escolar, la IECS permite abordar un conjunto variado de situaciones, desde la tutoría individual hasta las entrevistas con familias, el trabajo con un grupo-aula o incluso la organización de todo un centro escolar. A modo de ilustración de una de estas

posibilidades, presentaré la IECS realizada en un aula de primaria, comentando los resultados cualitativos obtenidos y proponiendo algunas reflexiones a partir de esta experiencia.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Orígenes

Para hablar de los orígenes de la Terapia Breve Centrada en las Soluciones (TBCS), también conocida como *Brief Solution Focused Therapy*, hace falta remitirnos a principios de los años ochenta, a la ciudad estadounidense de Milwaukee. En donde, en el Centro de Terapia Breve Familiar (CTBF), Steve de Shazer, su esposa Insoo Kim Berg y su equipo (Eve Lipchik, Elam Nunnally, Alex Molnar, Wallace Gingerich, Michelle Weiner-Davis), comenzaron a desarrollar dicha modalidad terapéutica.

Las técnicas y premisas teóricas de Milton Erickson fueron de las más influyentes para los pioneros<sup>1</sup> de este nuevo modelo de hacer terapia. Mientras de Shazer estudiaba el trabajo de Erickson para poder sistematizarlo, se encontraba con “bichos raros” (excepciones, personas diferentes), que le dificultaban poder realizar su labor. En un principio, pensó dejar de lado aquellos “bichos raros” y centrarse más en crear un enfoque basado en reglas. Sin embargo, el propio Steve afirma (como se cita en Pacheco, 2002) que más adelante en el Proyecto de Milwaukee, se percataron que las “excepciones” (a los problemas) eran más importantes que las reglas para efectuar la terapia. Esto les llevó a pensar que los “bichos raros” de Erickson también debían incluirse en la teoría sistematizada, ya que, las reglas de una teoría deben abarcar una arbitrariedad. (Pacheco, 2002). Del mismo modo, la “Pregunta Milagro” de de Shazer es influida por la técnica de la bola de cristal de Erickson, donde motivaba al paciente a imaginar cómo sería su vida al margen del problema (a veces bajo hipnosis).

Desde los inicios de su carrera, Steve de Shazer fue atraído por los estudios de comunicación del Grupo de Palo Alto. Además, se puede ver en el trabajo de de Shazer que las estrategias terapéuticas para el manejo del cambio son similares a las descritas por el MRI (Ayala, 2014). Asimismo, Steve en una conversación que mantuvo con un representante del trabajo de Palo Alto durante un seminario, afirma que su mayor similitud con el MRI, es tener el lenguaje como la fuente de obtención los datos

---

<sup>1</sup> Para evitar el lenguaje sexista utilizaré sustantivos tanto masculinos como femeninos pero siempre haciendo referencia a ambos sexos.

(Ceberio y Wainstein, 2016). Aunque este enfoque fue muy influyente en sus principios, de Shazer se fue apartando de él al ir enfatizando la búsqueda de excepciones. Además, los mencionados modelos fijaban su foco en el tratamiento de problemas, su mantención y posibles soluciones, los profesionales del CTBF, en cambio, se interesan en las soluciones.

Podemos describir la TBCS como un enfoque constructivista y construccionista, en el que se entiende que la realidad social se configura desde los condicionantes biológicos, históricos y culturales de los individuos, y además se negocia y renegocia constantemente en la interacción humana (Beyebach, 2014). Esta idea de que la realidad no se descubre, se inventa, es uno de los supuestos constructivistas que sustenta el trabajo de de Shazer. El término constructivismo en la psicología se refiere a todas aquellas teorías que no consideran a los seres humanos como receptores pasivos de experiencias y aprendizajes, sino como constructores activos de su realidad y experiencias.

Por su parte, Gergen hace referencia al construccionismo social afirmando (como se cita en Beyebach, 1999) que no sólo hay que considerar que las terapias que se realizan son construcciones, sino también que en terapia se trabaja con las construcciones que realizan los clientes. Es decir, no solo considerar los conceptos que manejan los profesionales, sino pensar que los puntos de vista que los clientes son también construcciones, formas de contarse cosas a sí mismos y a los demás, susceptibles de ser negociadas en la interacción social y suplidas por otras más útiles.

En el apartado “Cómo se relaciona con otros enfoques” que presentamos más adelante, desarrollaremos más la relación de la IBCS con estos enfoques.

Por otro lado, quiero hacer referencia a la filosofía post moderna, otra de las orientaciones que sigue dicha modalidad terapéutica. El posmodernismo se aparta de la tradición moderna. En el trabajo realizado por Steve de Shazer y su equipo podemos ver esa clara desviación de lo tradicional. Además una de las características que define esta filosofía y es clave en la TBCS es la orientación al futuro.

Cabe destacar que la TBCS experimentó un cambio fundamental en su desarrollo cuando, a principios de los años ochenta, evolucionó desde un enfoque centrado en la resolución de problemas a centrarse en las soluciones y en la manera en que estas funcionan.

## **1.2. Principios**

A continuación, describiremos brevemente los principios básicos de la Terapia Breve Centrada en Soluciones, basados en la propuesta que realizaron sus fundadores (de Shazer et al, 1986):

- *El cambio como inicio de un todo:* Solo es necesario un pequeño cambio para que comience la reforma de nuestros problemas, ya que por muy insignificante que parezca, puede conducirnos hacia otros cambios mayores. Si la conducta de una persona se transforma mínimamente, será el principio de un cambio profundo.

*Cambios en una parte del sistema conducen a cambios en el sistema como un todo.* Por lo tanto, el número de personas que estén contribuyendo a provocar el problema y la solución no necesariamente importan. No importa qué variación nos propongamos hacer, cualquiera puede servir. Tenemos que tener en cuenta que ese objetivo y esa meta que nos proponemos, tiene que ser pequeña y razonable, de manera que no seamos demasiado ambiciosos, dado que un cambio se realiza paso a paso comenzando por las cosas más simples. La estrategia básica que utiliza esta modalidad terapéutica para estimular el cambio es fomentar las conversaciones que tratan de soluciones y no la de problemas. Una de las mayores diferencias entre esta terapia breve y otros modelos consiste en la idea de que no importa lo compleja de una situación.

- *Información del problema:* Steve de Shazer afirma que la terapia puede ser efectiva incluso si el cliente no es capaz de describir bien la queja. A veces, sólo es necesario un mínimo de información para resolver el problema. Precisamente cualquier conducta diferente en una situación problemática,

puede ser suficiente para inducir una solución y alcanzar la meta terapéutica. Para los terapeutas centrados en soluciones no es imprescindible reunir una amplia información histórica acerca del problema para que una intervención resulte exitosa.

- *Multi-enfoques:* Las conductas pueden ser entendidas desde varios puntos de vista, existen muchas maneras de enfocar una situación. No existe una visión más correcta que otra, todos los puntos de vista diferentes pueden ser igual de válidos y ajustarse igual de bien a los hechos. Por eso, el significado que se da a una determinada conducta o secuencia de comportamientos, depende de la construcción mental del observador. Dependiendo desde el punto de vista que se observe el problema, se puede considerar o no como tal. De esta forma un síntoma podría no serlo si es sacado de contexto.
- *Recursos y habilidades:* Las personas poseemos los recursos y las habilidades básicas para resolver las dificultades. Por lo tanto, el papel que asume el terapeuta en este modelo, es el de ayudarle al consultante a que tome conciencia de sus puntos fuertes. Además, cualquier logro que haya tenido un paciente en el pasado, servirá de modelo para obtenerlo en el presente y en el futuro. Si un cliente cree en sus propias capacidades y habilidades, se puede dar la ocasión de que ellos mismos lleguen por si solos a la solución.
- *Interacción:* Los problemas se desarrollan y conservan en el contexto de la interacción humana. El hecho de vivir en sociedad, hace que las personas se desempeñen a través de cualidades. Por lo tanto, las soluciones consisten en cambiar la forma en la que la persona interacciona con las situaciones concretas del problema.
- *Cooperación:* La relación que mantengan consultante y terapeuta es imprescindible para el éxito. Deben de trabajar conjuntamente en una relación de ayuda mutua. El terapeuta centrado en soluciones adopta una posición de “aprendiz” en vez de experto, dado que quién debe iniciar el cambio es el cliente, ellos mismos son los expertos de sus vidas. El terapeuta guía el proceso de tal manera que sea el cliente el protagonista

del cambio. Berg y Miller (1996) afirman que la cooperación permite obtener resultados positivos en la terapia mediante la personalización del tratamiento.

### **1.3. ¿En qué consiste la TBCS y cuáles son sus técnicas?**

Haciendo referencia al propio nombre de la modalidad terapéutica, Terapia Breve Centrada en Soluciones, podemos destacar que su característica principal es la construcción de soluciones, podríamos decir que no es un método de resolución de problema, sino de generación de soluciones

Las opciones para el cambio que propone esta terapia consisten en identificar lo que las personas hacen que les ayuda a resolver sus problemas (y ellos no son conscientes de que lo estén haciendo) y trabajarlo para ampliarlo. Este proceso está guiado por la negociación previa de cuáles son los objetivos concretos de las personas con las que se está interviniendo. Se puede entender la terapia como un espacio donde ocurre una conversación orientada a provocar cambio (de Shazer, 1999). “Esta terapia se basa en la idea de que nada ocurre por casualidad, y que es mucho más útil centrar la atención sobre las cosas positivas que ocurren en lugar de profundizar en los aspectos problemáticos” (Ulivi, 2000, p 425).

Las estrategias creadas por los miembros del Centro de Terapia Breve Familiar se caracterizan por una constante búsqueda de la cooperación entre cliente y terapeuta, generando de esta manera una construcción positiva respecto al futuro. Si se aumentan los aspectos no problemáticos, se reduce problema. Así, la TBCS trabaja en primer término con las *soluciones*, ayudando a los clientes a identificar lo que *quieren conseguir*, trabajando para marcar y ampliar aquellas ocasiones en las que consiguen esos objetivos y fomentando que los clientes asuman el control de sus acciones y la responsabilidad por los cambios conseguidos.

Otra característica a destacar de la TBCS es la brevedad. Este método permite obtener resultados positivos en pocas sesiones. Disminuir el problema y aumentar las soluciones puede durar entre unas 4 y 10 sesiones, con periodos de tiempo entre

sesión y sesión de 7 a 15 días. En un contexto clínico, estas sesiones suelen durar hasta una hora; como veremos más adelante, en un contexto educativo las entrevistas suelen ser bastante más cortas.

De Shazer (1999) afirma:

A medida que releía mis propios casos desde este punto de vista, llegué a darme cuenta de lo listos que eran mis pacientes. La mayor parte de las ideas para realizar “intervenciones desusadas” en el montón de casos heterogéneos ¡procedían en realidad de los propios pacientes! Afortunadamente, nosotros también escuchábamos con ánimo igualmente perspicaz cuando ellos nos decían qué hacer. (p. 57)

En esta cita, de Shazer nos hace ver cómo en la mayoría de las intervenciones son los propios pacientes los que aportan las ideas para la intervención. Ellos mismos a través de las distintas técnicas que veremos más abajo, son capaces de extraer las soluciones que tienen que poner en práctica para disolver el problema.

Así pues, podemos ver como el papel del terapeuta en este modelo es el de una persona que guía a sus clientes. No impone ningún criterio ni actúa como un director, simplemente facilita y acompaña a sus consultantes en el proceso de creación de soluciones. Un terapeuta centrado en soluciones guía sus sesiones de tal manera que el cliente sea el que genere sus soluciones. Y lo hace utilizando el lenguaje de forma minuciosa (De Shazer, Berg, Lipchik, Nunnally, Molnar & Gingerich, 1986), ya que en muchas ocasiones será necesario que reconvierta las respuestas que den los clientes. A continuación en la tabla 1 (Beyebach, 2006), podemos ver formas que tienen los terapeutas de construir frases bien formadas para conseguir los objetivos del cliente.

**Tabla 1.** Cómo reconvertir respuestas

Situaciones en las que el cliente...	El terapeuta pregunta...
Habla en términos negativos	¿En vez de...qué harías?
Habla en términos de queja	¿Cómo va a cambiar eso?
Habla en términos poco concretos	¿En qué vas a notar que...?
Habla en términos individuales	¿Cómo vas a reaccionar tú ante...?
Si se agota el tema	¿Qué otras cosas han ido mejor?



---

Como ya hemos visto, hacer una intervención centrada en soluciones no sólo implica poner en práctica ciertas técnicas, sino hacerlo desde la posición terapéutica que hemos descrito y sobre todo, utilizando cuidadosamente el lenguaje. (Beyebach, 2014)

Fearrington, McCallum & Skinner (2011) nos definen brevemente los pasos básicos para llevar a cabo la terapia breve centrada en soluciones. Inicialmente, el terapeuta evalúa la motivación que tiene el cliente para cambiar. Se le pide al cliente que identifique aquellos objetivos que quiere lograr. A continuación, el terapeuta pide al cliente que identifique las excepciones del problema, o momentos en los que el problema no era evidente. Cuando el cliente es capaz de identificar varias excepciones, las siguientes técnicas, se utilizan para animar al cliente a crear más excepciones a la regla, incluyendo, el animar, la “culpabilización positiva”, la fijación de objetivos, la autoevaluación.

No todas las sesiones son iguales ni hay una única receta para aplicar a todas las personas, ya que cada uno es único e inigualable. Aun así, contamos con una serie de técnicas y procedimientos que se pueden poner en práctica en una Terapia Breve Centrada en Soluciones. Dependiendo del problema y la persona utilizaremos unas técnicas u otras.

#### *Socialización.*

El primer paso que dé el terapeuta tiene que estar encaminado a crear un ambiente de confianza y seguridad en la sala. El cliente tiene que sentirse cómodo, de tal manera que se sienta acogido. Esto facilitará la implicación en el proceso terapéutico. Se puede hablar de temas varios para romper la tensión inicial que se crea cuando estas ante un desconocido.

Podemos indagar en el contexto social de la persona, con esto conseguiremos que desvanezcan los nervios de los primeros minutos y conoceremos más a la persona que vamos a guiar. Además, el terapeuta en este primer contacto informará al consultante la dinámica que va a tener la cita.

### *Conocer la demanda*

El siguiente paso que hay que dar es conocer porqué han solicitado una reunión. En este paso el terapeuta tiene que tener claro en qué quiere el cliente que le ayude.

Esto nos llevará al tercer paso, que es negociar con la familia cómo van a saber ellos que los problemas que les lleva ahí están resueltos, para ello, utilizaremos una técnica de proyección al futuro, concretamente “la Pregunta Milagro”

### *Pregunta milagro*

Para llegar a la negociación mencionada anteriormente se propone a los clientes que imaginen y describan un futuro en el que los problemas por los que están ahí, han desaparecido, no existen y que describan qué cosas diferentes habría.

“Supongan que esta noche, mientras están durmiendo, sucede una especie de milagro y los problemas que les han traído aquí se terminan de resolver del todo, no como en la vida real, poco a poco y con el esfuerzo de todos, sino de repente, de forma milagrosa. Como están durmiendo no se dan cuenta de que este milagro se produce. ¿Qué cosas van a notar diferentes mañana que les hagan darse cuenta de que esta especie de Milagro se ha producido?”  
(Beyebach, 2006, p.144)

A través de esta cuestión, lograremos marcar los objetivos y las metas a la que quieren llegar. Además, conseguiremos unos objetivos bien formados, ya que habitualmente cuando los consultantes llegan a la terapia no dan una descripción de sus objetivos en estos términos, más bien los definen en negativo. Generalmente todos los consultantes tienen muy claro qué es lo que quieren que deje de ocurrir, pero sin una visión de qué quieren en su lugar (de Vega, 2011). Esto nos permite comenzar a pensar y a hablar sobre evidencias conductuales de la construcción de una solución.

Ayudar a los clientes a generar una proyección del futuro hace que sus expectativas de éxito y de autoeficacia aumenten. Además, ayuda a promover una expectativa de control interno (Morejón, 1994).

Se trata de que ellos mismos creen sus propios objetivos, nosotros no tenemos que imponer nada, tenemos que ayudarles y guiarles para que los formulen. Para formar esos objetivos, el terapeuta tiene que tener en cuenta el lenguaje, y reconvertir las respuestas que den los consultantes de tal manera que se consigan formular objetivos en un lenguaje que facilite su realización (*Véase figura 1*). Hay que tener en cuenta que no nos sirve cualquier objetivo, para que estos sean alcanzados tienen que ser (Beyebach, 1999):

- Relevantes.
- Descritos en términos conductuales, concretos.
- Pequeños.
- Alcanzables.
- Formulados positivamente (“No haré...” Está mal. Lo correcto es objetivos en positivo: “haré...”).
- Descritos interaccionalmente.

Una vez que tengamos los objetivos bien descritos, podemos sugerir que hasta la próxima sesión, se fijen en todas aquellas ocasiones en que se dé alguna pequeña parte de ese “milagro” se dé.

Finalmente, el terapeuta puede volver al presente desde la perspectiva positiva que se ha generado en el futuro y ver en qué ocasiones no se da el problema, entonces hablamos de excepciones, que veremos a continuación.

#### *Cambios pretratamiento y excepciones*

“A lo mejor la terapia ya está terminando antes de empezar” (*Beyebach, 2006, p.129*)

En este paso el terapeuta tratará de identificar las mejorías que se han dado desde el momento en el que se concretó una cita, hasta el inicio de ésta (*cambios pretratamiento*). También deberemos reconocer aquellas mejoras que ya se daban antes de concretar la cita (*excepciones*).

Siempre existen excepciones al problema, es decir, momentos en los que el problema no lo es tanto o está ausente. Estas excepciones son frecuentemente olvidadas, o consideradas como episodios de suerte sobre los que no tenemos ningún control.

La formulación de la pregunta es muy importante, debemos realizar una pregunta abierta, en la que demos por supuesto que ha habido alguna pequeña mejora:

*“¿Qué mejorías habéis notado desde...?”*

Gingerich & De Shazer (1991) afirman que si se les pregunta a las familias por cambios que ellos pueden haber hecho antes de venir a la consulta, se observa que, efectivamente, algunos los han hecho.

Si los consultantes contestan reconociendo algún tipo de mejora, avanzaremos otro paso. Lo primero, es tratar de que no pase inadvertida, que cobre importancia a los ojos de los clientes. Para ello, es recomendable mostrar curiosidad e interés así como recalcarlas. Debemos asegurarnos de que esas mejoras queden bien marcadas.

Así mismo, una vez que reconozcamos un cambio pretratamiento, debemos indagar, ampliar, cotillear. “La idea es que los clientes hablen de estas mejoras el mayor tiempo posible y que den todo lujo de detalles [...] para ello puede ser necesario que el terapeuta vaya reconvirtiendo las respuestas que den los consultantes.” (Beyebach, 2006, p.132) (Ver Tabla 1)

Nuestro siguiente objetivo es conseguir que los clientes se atribuyan el control de las mejorías mencionadas. Es decir, debemos anclar los cambios (Beyebach, 2006). Buscar qué cosas hicieron los interesados para que existiera esa excepción, conocer cómo consiguieron generar esas mejoras y llegar a construir una fórmula para poder volver a alcanzarlas. Identificar estas cuestiones, que han sido logradas sin la necesidad de un terapeuta, crea un refuerzo positivo en los clientes.

Si se trabajaban los cambios pretratamiento, Morejón (1994) afirma que se multiplican por cuatro las posibilidades de obtener un resultado exitoso en la terapia.

### *Escala*

Nuestro siguiente movimiento es realizar una escala. Una forma rápida y directa de promover cambios en terapia o en cualquier otro tipo de intervención es utilizando las preguntas de escala (Palomo, 2001). A través de la escala se puede identificar los avances que se han producido en el problema del cliente o los momentos en que las cosas han estado mejor.

Las escalas más habituales son las de avance. En ella el terapeuta invita al cliente a puntuar algo entre 0 y 10 (o entre 1 y 10).

“En una escala del 1 al 10, dónde 1 es el momento en el que los problemas han estado peor y 10 sería que estos problemas están del todo superados, ¿dónde diríais que están ahora las cosas?” (Beyebach, 2006)

Una vez obtenida la respuesta, lo primero que hay que hacer es detallar qué entra en esa cifra que ha dado, viendo la diferencia que hay con el 1. *“Así que un 3... y ¿qué cosas entran dentro de ese 3?, ¿qué ha mejorado de cuando estaba en el 1?”*

En este primer contacto trabajaríamos la información igual que en las excepciones y cambios pretratamiento. Debemos concretar la información que nos den.

Una vez que tenemos claro qué entra en ese número, pasaríamos a trabajar qué es un punto más. Podemos hacer una pequeña proyección al futuro hacia ese punto. *“Así que en un 3, imagínate que la semana que viene o en un mes me dices que estas en un 4, ¿Qué sería diferente?”*

Como afirma Beyebach (2006), la atribución del control la dejamos para el final, con preguntas como *“¿Cuál es tu idea, que haría falta para que consigueses subir ese punto, que pondrías de tu parte?”* Es importante que los pasos que demos no sean gigantes e irreales, tenemos que dar pasitos pequeños. Establecer metas alcanzables y pequeñas aumenta las expectativas de éxito y de auto eficacia e los clientes, facilitando el cambio.

Un tercer paso que podemos realizar con las preguntas escala es negociar objetivos finales, es decir, marcar y ver que entra en ese número 10 y cómo podríamos conseguir llegar allí.

#### *Preguntas de afrontamiento*

Hay ocasiones en las que los clientes necesitan hablar de sus problemas y exponerlos. En ese caso, nosotros adoptaremos una posición empática y escucharemos atentamente (de Shazer, 1999). Con esto conseguiremos crear una relación más cercana y transmitiremos nuestro apoyo a los clientes.

Mientras escuchamos, debemos intervenir realizando preguntas del estilo: *¿Cómo fuiste capaz de superar eso?, ¿Cómo supiste que era lo mejor que podías hacer?, ¿De dónde sacaste el valor para...? ¿Cómo has hecho para no abandonar y seguir adelante? ¿Cómo es que aún tiene fuerzas para seguir adelante?*

El objetivo principal de estas preguntas es identificar recursos incluso en las situaciones más negativas, eso sí, sin quitarles importancia a los problemas y a las dificultades por las que está pasando el cliente. Un aspecto muy importante a tener en cuenta es el tono y el lenguaje que utilizamos en este tipo de preguntas, ya que si nos excedemos puede parecer un tono burlón. No podemos intentar hacerles ver que la situación que nos están contando es mejor que lo que ellos cuentan, tenemos que mantener una postura de respeto. (Beyebach, 2006)

Una vez que tengamos un recurso de “cómo lo hizo” o “cómo fue capaz”, podemos trabajar igual que en el cambio pretratamiento (marcar, ampliar, y anclar los cambios)

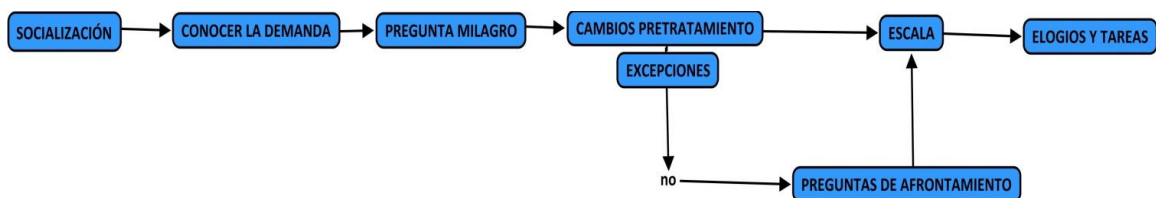
#### *Elogios y tareas.*

El último paso, y para mí de los más importantes, consiste en elogiar. Esta estrategia se debe emplear durante toda la sesión, en todas las técnicas que hemos descrito en las líneas anteriores. Siempre que nos den una respuesta positiva o sean capaces de marcar un objetivo hay que reforzarlo con un elogio.

Algunos terapeutas se concentran en elogiar más las conductas y otros se concentran en hacer elogios más personales. Un elogio específico y conductual es lo mejor.

Una buena forma de elogiar sería: oye, que bien está ¿Cómo lo has hecho?

La primera sesión se cierra con un “mensaje final” (Beyebach, 1999). Por lo general, ese mensaje incluye elogios y tareas. Los elogios consistirán en destacar aquellos aspectos positivos que están haciendo bien los clientes, o resaltar una parte de la entrevista en la que te ha gustado su intervención. Por otro lado, les encomendaremos una tarea, esta puede ser sobre fijarse, descubrir, reflexionar, sobre algo que le permita avanzar en las soluciones a su problema.



**Figura 1.** Esquema de una sesión

#### 1.4. Usos

Como venimos diciendo, el modelo de terapia breve centrado en soluciones, nació en un centro de terapia breve familiar (Brief Family Therapy Center). Así pues, los primeros destinatarios eran las familias. Sin embargo, desde sus inicios y hasta la actualidad su práctica en Europa y América Latina se ha extendido, a pesar de ello en nuestro país es una terapia aun poco difundida. Unida a su expansión geográfica se han dado cambios en el esquema original de trabajo, el modelo se fue exportando a nuevos contextos y encontrando aplicación en todo tipo de situaciones: trabajo clínico, ámbito educativo, organizacional y comunitario. (Flores, 2015)

##### 1.4.1. Aplicaciones en el ámbito clínico

La Terapia Breve Centrada sobre la Solución se está convirtiendo en una aplicación clínica interesante, con pronósticos y resultados favorables, en el tratamiento de los pacientes con problemas de consumo de drogas y de sus familias (de Shazer, 1982).

Desde el punto de vista de la Terapia Breve Centrada en Soluciones el objetivo terapéutico es ayudar al consumidor a descubrir y a utilizar los modelos no problemáticos, con el fin de favorecer la repetición del modelo que contiene la solución. En vez de resaltar los modelos problemáticos ligados al pasado, que crean una culpabilidad y buscan los errores, se buscan y desarrollan expectativas lo que hace que genere en el paciente unas perspectivas favorables al cambio (Ulivi, 2000).

Además de ayudar a personas drogodependientes, este modelo terapéutico ha sido aplicado a situaciones tan diversas como: la adopción, el envejecimiento, el alcoholismo, los servicios de protección a la infancia, la violencia doméstica, los servicios basados en la familia, el trastorno de personalidad múltiple, los clientes físicamente disminuidos, el tratamiento a domicilio, el abuso sexual, la espiritualidad. (Lipchik, 2004; Beyebach, 2012)

La Terapia Breve como enfoque de intervención psicológica se está convirtiendo en una opción terapéutica cada vez más efectiva para trabajar casos con síntomas depresivos o con depresión, adquiriendo relevancia por el aumento de esta última a nivel mundial (OMS, 2012).

Lindforss y Magnusson (citados en Beyebach, Estrada y Herrero, 2006) realizaron una investigación sobre la TCS con prisioneros de una cárcel. Los resultados demuestran que de la muestra de 59 presos mejoraron en un 60% el grupo experimental (recibieron entre 1 y 12 sesiones) y a un 86% en el grupo control (recibieron asistencia rutinaria) Además, la gravedad de los nuevos delitos fue menor en el grupo experimental en comparación con el grupo control hasta un año después de la salida de prisión.

Las estrategias creadas por los miembros del Brief Family Therapy Center se caracterizan por una constante búsqueda, desde un método inductivo, por lograr la cooperación entre cliente y terapeuta generando de esta manera una construcción positiva respecto del futuro y de las posibilidades ligadas a él. Puede que en muchos casos el paciente no coopere, pero si considera que la terapia puede ayudarle a obtener lo que más desea en ese momento, como por ejemplo, poder seguir



---

estudiando, dejar de discutir con la familia, un poco más de libertad, la conquista de un afecto, y así sucesivamente, entonces cooperará.

Es más fácil, tanto para el paciente como para el terapeuta, centrar la atención sobre los cambios pequeños, y también es más fácil ver los resultados. Esto funciona especialmente bien con pacientes drogodependientes, que son sujetos que, por naturaleza, tienden a sentirse inseguros de sí mismos. Según el Modelo de la Terapia Breve Centrada en la Solución (TBCS) el aspecto más importante de la fase de valoración es el nivel de motivación del paciente (Ulivi, 2000).

Siguiendo un informe de Beyebach et al. (2006), se confirma la eficiencia de la TCS en el ámbito clínico. Por un lado, por su brevedad, ya que el promedio de sesiones es bajo, y por otro lado porque consigue producir antes los efectos, y cuando estos se consiguen las mejorías se mantienen en el tiempo.

#### *1.4.2. Aplicaciones en el ámbito educativo*

La aplicación en el ámbito escolar del método centrado en soluciones se produjo durante la década de 1990. A partir de ahí comenzaron a aparecer publicaciones y estudios de investigación asociados a esta técnica (Witte, 2014).

La utilización del método es altamente útil. Los problemas que se desarrollan en el ámbito escolar requieren una respuesta breve y práctica. No quiere decir que sea el único enfoque útil o el mejor, pero si se puede afirmar que tiene varias ventajas, como la brevedad, la sencillez... Como dice Beyebach (2012, p.5.) “se ajusta bien a las limitaciones de todo tipo que se dan en el contexto escolar”. Cuando se trata de dificultades en la escuela, es necesario que el cambio se de en el menor tiempo posible. La intervención centrada en soluciones produce a menudo cambios rápidos, ya que en 4-8 sesiones se pueden conseguir resultados (Franklin, Biever, Moore, Clemons & Scamardo, 2012).

En la escuela habitualmente los problemas de conducta se resuelven desde un punto de vista centrado en los problemas. Esto puede generar en el alumnado o en las familias, una sensación de culpabilidad o desesperanza. Por eso, una alternativa

centrada en soluciones genera más expectativas de éxito. Además del entorno familiar, el ámbito educativo también es un foco de conflicto desde el cual puede prestarse la ayuda centrada en soluciones.

Las intervenciones escolares del método se pueden poner en práctica en diferentes formatos: tutorías individuales, trabajos grupales, no solo con el alumnado si no también con la familia, incluso se pueden hacer a nivel organizacional.

Las investigaciones actuales demuestran que el enfoque centrado en soluciones aplicado en el entorno escolar ayuda a mejorar, entre otros: los trastornos emocionales y del comportamiento, la intimidación, las dificultades académicas, los problemas de aprendizaje, así como a los estudiantes en situación de riesgo (Daki & Savage, 2010; Fearington et al, 2011). También es útil para disminuir, conductas de riesgo y problemas de conducta (Beyebach, 2012), y aumentar la implicación de los padres y de las madres (Selekman, 1993). También es útil para ayudar al alumnado con TDAH en la planificación de sus actividades cotidianas (Boyer, Geurts, Prins & Van der Oord, 2015).

Beyebach (2012) afirma que también se han puesto en práctica proyectos concretos centrados en el éxito, como puede ser: “vídeos de historias de éxito”, donde cuentan su testimonio alumnos que consiguieron vencer al fracaso escolar o periódicos escolares centrados en las buenas noticias. La puesta en práctica de proyectos que tengan el fin de buscar y encontrar excepciones genera en el alumnado esperanza.

Los principios y las técnicas centradas en soluciones pueden ser aplicados a cualquier problema que se desarrolle en el ámbito escolar. Además, uno de sus puntos fuertes en la aplicación de este sector es que resalta las fortalezas y los éxitos en de experiencias educativas del alumnado más que las carencias y los fracasos.

Muchas clases basadas en otros modelos tienen al profesor como experto, en cambio, en el enfoque centrado en soluciones, la maestra escucha todas aquellas soluciones que los propios estudiantes van a generar. La maestra es el guía, los propios alumnos son los que tienen las habilidades y los recursos para buscar la solución al problema.

---

En un aula con estas características, considera que es su trabajo es amplificar el cambio, para señalarlo y hacer preguntas acerca de cómo los estudiantes individuales y la clase en general se maneja para superar los problemas. Una clase que tenga como referente el enfoque basado en soluciones generará un ambiente positivo.

### **1.5. Relación con otros enfoques.**

Ya hemos mencionado anteriormente la relación del método centrado en soluciones con otras corrientes o modelos pedagógicos. A continuación, examinaremos con más detalle las relaciones de la IECS con diversos planteamientos de la intervención educativa.

#### *1.5.1. Escuela Nueva:*

La corriente pedagógica de Escuela Nueva pretende cambiar el sentido de la educación tradicional dándole al alumnado un sentido libre y activo. Este método se basa en unos principios que tienen relación con el enfoque centrado en soluciones (recuperado de: <http://es.slideshare.net/GARCASANZ/la-escuela-nueva-17/05/2016>):

*Escuela activa:* El alumnado deja de ser un agente pasivo y pasa a ser el agente principal en su educación (auto-educación). Aquí tenemos la primera similitud con nuestro enfoque, dado que el usuario es el protagonista de la intervención siendo él mismo el principal causante de su solución. Un profesional centrado en soluciones trabaja mucho durante las sesiones para conseguir que sea el consultante el que genere sus propias soluciones. Además el rol que presenta en ambos enfoques el profesor/terapeuta, es el de dirigir y orientar la actividad. “No asume la posición de un experto. No trata de educar a la familia o a la persona que tiene delante. No trata de corregir supuestos "defectos" ni de proponer normas de comportamiento”. (Beyebach, 1999, p.2). Así pues, se puede afirmar que ambos enfoques renuncian al terapeuta/docente como director y apuestan por una visión en la que el profesional asume el papel de facilitador, como una acompañante que guía a sus consultantes/alumnos.

*Retroalimentación:* El maestro realiza evaluación formativa, corrigiendo errores y ofreciendo una retroalimentación inmediata. Así mismo se puede ver reflejada esta idea en la afirmación que realizan dos investigadores sobre el enfoque centrado en soluciones:

La idea es que cualquier variación de un elemento del sistema afecta necesariamente a los demás y, como consecuencia de un mecanismo de retroalimentación, la modificación que en ellos se produce termina por afectar nuevamente al primer subsistema. (Morejón y Beyebach, 1994, p.246)

*Enseñanza individualizada:* Un alumno no es igual que otro, ya que sus capacidades, intereses y situaciones son diferentes. Este modelo se adapta a las características individuales de cada alumno, esto genera que la educación sea flexible y se adapte a cada uno de los alumnos. Este es otro de los principios que se pueden ver en relación con la IECS, ya que, no hay una sola manera "correcta" para ver las cosas; diferentes formas pueden ser tan válidas, y pueden ajustarse a los hechos igual de bien (Osenton & Chang, 1999). Además, el enfoque centrado en soluciones afirma que todas las personas tienen recursos y habilidades para resolver los problemas, el objetivo que tiene el terapeuta es que salgan a la luz estas fortalezas.

*Enseñanza socializada:* Las bases de este principio son la cooperación y el trabajo en equipo. Complementa a la enseñanza individualizada. Se educa al individuo para vivir en sociedad. Podemos asociar esta premisa con la cooperación necesaria entre terapeuta y paciente que se realiza en el enfoque centrado en soluciones. Como hemos visto anteriormente, una clase guiada por el este último enfoque implica un sistema de interacciones: alumnos-alumnos, alumnado-docente.

### *1.5.2. Constructivismo*

En el primer apartado de este marco teórico (orígenes), afirmábamos que podemos describir la TBCS como un enfoque constructivista y constructorista, dado que la realidad social se conforma desde los condicionantes biológicos, históricos y culturales de los individuos. (Beyebach, 2014)

---

El enfoque constructivista afirma que el aprendizaje no es un proceso pasivo y receptivo, sino un proceso activo de elaboración de significados. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, quien aprende (Manrique y Puente, 2013). Esta premisa es una de las bases del enfoque centrado en soluciones, que está relacionada a su vez con el primer principio de la Escuela Nueva que hemos citado anteriormente. El terapeuta centrado en soluciones tiene como objetivo conseguir que sea la familia/cliente la que genere sus propias soluciones.

El planteamiento constructivista nos lleva a una posición no-normativa, en la que se acepta que hay muchas formas, válidas todas ellas, de ser y estar como persona, de interactuar como pareja y de organizarse como familia. Este planteamiento nos hace referirnos a uno de los principios citados anteriormente sobre el enfoque centrado en soluciones: “Multi-enfoques”. Donde la TBCS rechaza un modelo de normalidad y acepta que hay muchas maneras de actuar, de comportarse, de ver las cosas (Beyebach, 2015).

Por otro lado, el modelo constructivista afirma que, el hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. La función de la docente no se centra únicamente a crear unas condiciones óptimas para una formación mental constructiva, la maestra tiene como deber orientar al alumnado de tal manera que ellos descubran lo que significan y representan los contenidos basándose en su aprendizaje significativo. Según Collins, Brown y Newman (1989), la maestra con un enfoque constructivista lleva a cabo seis funciones esenciales:

- El modelo
- Guiar
- Ofrecimiento de Estrategias (Planteamiento de metas)
- La articulación del conocimiento
- El reflejo (Comparación de sus procesos)
- La exploración (elaboración de soluciones)

Podemos ver aquí la gran influencia de este enfoque en los planteamientos centrados en soluciones, ya que ésta considera que los expertos son los consultantes. Pero cabe destacar que aunque él/ella terapeuta deje que sean los consultantes los expertos, él o ella deben ser expertos en la conducción de la intervención, reconvirtiendo las respuestas y guiando al cliente hacia la búsqueda de soluciones (de Shazer et al, 1986).

Se podría decir que la perspectiva constructivista nos permite entender que los problemas que tiene o no tiene un individuo dependen de cómo esta persona construye la realidad.

### *1.5.3. Construccinismo*

El construccionismo social afirma que los constructos individuales están enteramente configurados por las conversaciones con los otros (Lipchik, 2004).

Para los construccionistas:

“Todo lo que tenga que ver con el conocimiento, [...] la ciencia, [...] debe tener un sentido social de transformación y de cambios, que beneficien a las personas con las que convivimos. Debe tener, desde la práctica, repercusiones axiológicas, que involucren emociones, acciones y por supuesto valores personales y sociales. No se trata de construir conocimiento intrapsíquico o interpsíquico, es necesario construir conocimiento por el otro y para el otro, para beneficios de la comunidad y no sólo para beneficios individuales. Este es el reto que se propone asumir [el construccionismo] ir más allá de lo constructivo mentalmente, involucrando lo emocional, lo lingüístico y lo social en [la producción del conocimiento]”. (Rodríguez Villamil, 2008, p.83).

El construccionismo reconoce que la función primaria del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro. Aquí podemos confirmar la primera relación con el enfoque centrado en soluciones. La realidad humana se construye y reconstruye asiduamente mediante procesos de interacción social que generan significados mediante el uso compartido del lenguaje (Beyebach, 2015). Podemos afirmar que tanto para el enfoque centrado

---

en soluciones como para el construccionismo, el uso del lenguaje para ambas metodologías es imprescindible.

En el enfoque construccionista el lenguaje forma parte de las actividades sociales en las que vivimos, de tal manera que este es el protagonista de la actividad (Villamil, 2008). Los terapeutas del enfoque centrado en soluciones, por su parte, van configurando las realidades a través de las conversaciones que tienen con sus pacientes.

“Estas construcciones pueden entenderse como "juegos de lenguaje", de modo que la terapia pasaría a considerarse un *proceso lingüístico* en el que se fomenta un lenguaje centrado en las soluciones que sustituya al lenguaje centrado en los problemas en el que los clientes están atrapados.” (Beyebach, 1999, p.3)

A través del construccionismo se puede decir que el enfoque centrado en soluciones no trabaja con realidades, sino con construcciones/narraciones lo que da lugar a no ir más allá del problema y examinarlo minuciosamente, no hace falta “leer entre líneas”, con leer la línea es suficiente.

#### *1.5.4. Cognitivo conductual.*

Como ya venimos diciendo en líneas anteriores, la intervención centrada en soluciones se fundamenta en la construcción de soluciones, partiendo de los recursos del usuario, mediante el lenguaje, la escucha activa del terapeuta, la ampliación y atribución de control ante aquellas situaciones o momentos en el que el problema no está presente o es menos intenso, llamadas excepciones.

El modelo Cognitivo-Conductual ha sido considerado como un método efectivo para la depresión y ansiedad. Dado que la depresión causa distorsiones y sesgos cognitivos específicos, como la sobre-generalización, el filtro mental o la personalización. La terapia ayuda al paciente a comprender dichos sesgos y en consecuencia combatir su “construcción” depresiva, lo que se conoce como Reestructuración Cognitiva.

Una de las similitudes que podemos ver entre el enfoque Centrado en Soluciones (CS) y el Cognitivo-Conductual (CC) es en la reestructuración cognitiva mencionada anteriormente. Según el enfoque CC, la reestructuración cognitiva se hace con el objetivo de identificar, analizar, y modificar las interpretaciones o los pensamientos erróneos que las personas experimentan en determinadas situaciones o que tienen sobre otras personas. Al igual que el modelo centrado en soluciones, que afirma que según cuál sea el punto de vista desde el que se observe el problema, se puede considerar o no como tal.

En el enfoque CC, el terapeuta necesita saber al detalle y en términos psicológicos el qué, el cómo y el por qué del problema. Por el contrario, el enfoque CS prescinde de los detalles del problema centrándose más en la solución. Además, la duración del enfoque CC es mucho más extensa que el CS. Aún así, según las investigaciones de Riojas y Cisneros (2013) y Galdámez y Velásquez (2015), es posible llevar a cabo una terapia exitosa.

La Terapia Centrada en Soluciones es un modelo útil por sí mismo, pero en algunos casos es posible combinarlo con otros enfoques para profundizar más. Basándome en las investigaciones que realizaron Riojas y Cisneros (2013) y Galdámez Velásquez (2015) para comprobar la utilidad de la combinación de la terapia centrada en soluciones y el enfoque Cognitivo Conductual, aplicándolos a un caso de depresión por el noviazgo, realizaré una explicación de cómo se pueden combinar ambas teorías para obtener un resultado exitoso.

La terapia que se plantea en los dos casos (Riojas y Cisneros 2013; Galdámez Velásquez, 2015) tiene como base el esquema que se emplea en la terapia breve centrada en soluciones. Es decir, centrarnos más en los recursos que tiene la persona que en sus carencias, más en sus habilidades que en sus debilidades, indagando a su vez los intentos de solución y observando las ocasiones en las que el problema no se daba (excepciones). Por su parte, el enfoque cognitivo conductual aporta el análisis funcional (busca definir operacionalmente el problema en términos de frecuencia, duración e intensidad, con preguntas orientadas al triple sistema de respuesta (cognitivo, fisiológico-autónomo y motor) y la reconstrucción cognitiva



Las investigaciones muestran que, para pacientes que necesitan restablecer su salud emocional, fortalecer sus recursos y habilidades de afrontamiento, propiciando cambios en sus patrones cognitivos e interaccionales y disminuir los indicadores de síntomas depresivos y de ansiedad asociados a la ruptura amorosa, esta combinación resulta exitosa.

Para finalizar, quiero hacer referencia a una afirmación de Beyebach (2014) en la que destaca que las preguntas que presuponen agencia personal, lo que en este capítulo hemos venido denominando atribución de control, tienen un impacto directo que tanto a nivel cognitivo como conductual.

## 2. INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES

### 2.1. Intervención grupo-aula

#### 2.1.1. Contextualización del aula

La intervención se llevó a cabo en el Colegio público Félix Zapatero. Este centro se encuentra ubicado en Valtierra, una localidad situada al sur de Navarra, en la comarca de la Ribera Tudelana. El alumnado es muy diverso, con un 38% de población inmigrante y minorías étnicas, tanto españolas como portuguesas. Las familias que llevan a sus hijos<sup>2</sup> al centro tienen un nivel económico medio, cada vez hay un porcentaje más alto de inmigración con un bajo nivel adquisitivo, hay muchas familias desfavorecidas. Lo primero quiero agradecer al colegio Félix Zapatero su implicación tanto a nivel docente como a nivel personal para conseguir que la intervención se llevara a cabo.

La intervención se realizó en el aula de 6º de Primaria. Esta aula está compuesta por 8 niños y 15 niñas, lo que hace un total de 23 alumnos/as.

Este alumnado es muy diverso culturalmente, ya que podemos encontrar a alumnos y alumnas árabes, ecuatorianos y de etnia gitana. El rendimiento escolar del alumnado también es muy diverso. Hay tres alumnos en la clase que tienen un Programa de Refuerzo educativo con un nivel de 4º de Primaria. Aunque suene extraño, eso no dificulta el ritmo de la clase. La tutora es capaz de mantener el ritmo de todos. También hay un alumno que lo etiquetaron de TDAH, pero me comentó la tutora del aula que ese diagnóstico fue pasado, y a día de hoy no tienen en cuenta qué tenga o no TDAH porque sigue el ritmo de la clase con normalidad, incluso diría que es uno de los potenciales de la clase. Por otro lado en el aula, desacatan 5 alumnas y 1 alumno (el mencionado anteriormente), dado que su rendimiento en clase es altísimo.

El comportamiento de la clase en general es aceptable, sin embargo, han tenido una serie de problemas desde el inicio de curso. La tutora me comentó que la relación entre las chicas estaba muy extraviada, que había claramente dos grupos y que entre

---

<sup>2</sup> Recuerdo que para evitar el lenguaje sexista utilizaré sustantivos tanto masculinos como femeninos pero siempre haciendo referencia a ambos sexos.

ellos no se podían ni ver. La profesora intervino al principio de curso con algunos trabajos para orientarlas y consiguió por lo menos que se respetasen en clase.

Otro aspecto a destacar es la energía que desprenden algunos niños, que en algunas ocasiones dificultan el dar clase, porque a veces interrumpen o no saben controlarla, aunque hay que decir que en la mayoría de ocasiones consiguen llevar a cabo actividades incluso proyectos y talleres muy divertidos.

Cabe destacar que el respeto que tienen los alumnos/as a la tutora y el comportamiento que tienen con ella no es el mismo con otros profesores. Un grupo de niños han tenido algún enfrentamiento con algún especialista.

Trabajan mucho cooperativamente. La tutora me comentó que tuvo el mismo grupo el año anterior y que fue imposible realizar actividades cooperativas porque no estaban preparados, sin embargo este año realizan muchos rincones, talleres, y proyectos, por lo que el trabajo en grupo es fundamental.

### *2.1.2. Objetivos de la intervención*

Como he mencionado anteriormente, el comportamiento general del aula cuando está con la tutora es correcto, sin embargo se pueden mejorar varios aspectos. Dado que estuve en el aula realizando mis prácticas de la universidad, antes de poner en práctica la intervención ya conocía a los alumnos, y pude observar que aspectos quería trabajar.

El primer objetivo es: *Mejorar la relación entre las chicas.*

En un primer momento, no me percaté de la relación de las chicas en clase, porque aparentemente era buena. Posteriormente, tras hablar con la tutora, me estuve fijando en detalles que tenían unas con otras y se notaba cierta tensión en la relación. Por lo tanto, me propuse que fuera uno de los objetivos a trabajar.

Me parece importante mejorar la relación entre el alumnado porque Un grupo escolar unido, cooperativo y solidario, hará crecer las relaciones interpersonales. Además, no solo se aprende del maestro si no también aprendes de tus iguales.

El segundo objetivo es: *Respetar los objetos de los demás*

Con esto quiero hacer referencia a los objetos que se encuentran los alumnos que no son suyos u objetos que están perdidos. En varias ocasiones observé como cuando encontraban un estuche o una goma encima de la mesa que no era suyo lo tiraban hacia otro lado de la clase. Cuidar nuestras cosas y las cosas de los demás es valorarlas no sólo en su valor monetario sino en el esfuerzo que alguien realizó para que esa cosa pudiera existir.

El tercer objetivo es: *Respetar el turno de palabra*

En una clase es muy importante mantener el turno y saber esperar tu turno para hablar, si no en muchas ocasiones una actividad se puede ver perjudicada por no saber levantar la mano y esperar a que llegue tu turno. Es importante que el alumnado aprenda a no interrumpir a sus compañeros, a pedir el turno de palabra y entender que llegará su momento cuando la persona que esté hablando termine.

### *2.1.3. Sesiones*

#### *Sesión 1 (11/04/16)*

Para la puesta en marcha de esta intervención, comencé la sesión explicando a los alumnos y alumnas la finalidad de las sesiones en relación con mi TFG para la Facultad y a su vez les comenté que íbamos a realizar una serie de actividades a lo largo de las semanas. Además, les dije que todo lo que hiciéramos iba a ser confidencial. Esta primera parte la hice para crear un ambiente más relajado en el aula y para facilitar la implicación por su parte.

A partir de este momento y con una Pregunta Milagro, comenzó mi Intervención centrada en soluciones.

En las siguientes líneas recogeré las ideas más destacadas de esta primera parte de la sesión. Todo lo que íbamos diciendo lo apuntamos en la pizarra digital de tal manera que todos las pudieran ver las ideas. Todas las respuestas que dieron a esta pregunta se pueden ver en el anexo 1.

(O: Niño

A: Niña

D: Débora)

Intervención Escolar Centrada en Soluciones: “Nos ponemos las gafas rosas”

D: Imaginaros que esta clase funciona muy bien, que es una clase perfecta, somos la clase a la que quieren parecerse todos los colegios de la ribera, nos tienen de referencia. Ósea, una clase, 10. ¿Qué sería diferente?, ¿qué creéis que cambiaría de cómo actualmente funcionáis?

O: Tendríamos más orden en la clase.

D: Ah, muy bien, más orden. ¿Y concretamente en qué tendrías más orden?

O: No habría tantas cosas por la clase, tendríamos el casillero más ordenado.

D: Estupendo. Más cosas.

A: Nos respetaríamos los unos a los otros y eso crearía un buen ambiente en la clase.

D: ¡Genial! Entonces, ¿el respeto es importante para que una clase funcione muy bien?

Todos: ¡Siii!

D: Perfecto.

A: Mejoraría nuestra convivencia.

D: Muy bien, ¿y cómo la mejoraríais? ¿Qué haríais distinto?

A: No teniendo problemas, relacionándonos más con las que no nos relacionamos.

(Aquí quiero destacar que esta alumna dice: “con las” haciendo referencia a las chicas. Dado que el ambiente no es el correcto entre ellas y es uno de los puntos que quería trabajar, aproveché la ocasión)

D: Genial, y ¿cómo os relacionaríais más?

A: Pues hablando más con ellas, juntándonos en el recreo.

D: Ah entonces, hablar más entre vosotras haría que vuestra relación fuese mejor ¿no?

A: Si, eso.

D: Estupendo. Más.

O: Respetar los turnos de palabra

D: ¡Oh que buena idea! Respetar los turnos de palabra. ¿Y cómo lo podéis hacer?

A: Pues cuando están hablando los demás, tu mantenerte en silencio.

O: Levantando la mano si quieres hablar.

D: ¡Qué buenas ideas! ¿Qué más cosas?

O: Tener más compañerismo.

D: Genial, y ¿qué es compañerismo?

O: No ser unos demonios

D: Y si no sois unos demonios, ¿qué seríais?

Todos: Uno angelitos

D: ¡Ah qué bien! Y ¿cómo se comportan los ángeles?

O: Pues seríamos más amables con las otras personas.

A: Diríamos las cosas con cariño.

D: Estupendo, muy bien. ¿Qué más?

O: No tiraría gomas a Manuela (nombre ficticio)

D: ¡Muy bien! y, en vez de eso ¿qué harías?

O: Pues les sonreiría, trabajaría.

(...)

A: Tener el mismo respeto con todos los profesores

D: ¡Ah, genial!

O: No emocionarnos cuando la tutora nos diga algo que vamos a hacer fuera de lo normal.

D: Muy bien. Pero la emoción es buena ¿no?, si no os emocionáis, ¿qué haríais?

A: Controlaríamos las emociones

D: ¡Estupendo! Controlar las emociones.

(...)

A: Mejoraría el trabajo en grupo

D: ¡Qué bien! y ¿cómo lo mejorarais, qué haríais distinto?

A: Pues colaborando todos los participantes.

A: Pues por ejemplo en los grupos, si hay alguno que no le gusta trabajar mucho, tampoco le agobiamos poniéndole un trabajo que sea muy fuerte si no que le ayudemos para que salga todo mejor. Y tampoco dejarlo sin hacer nada, ponerle un trabajo que él pueda hacer.

D: ¡Fantástica idea! ¡Qué bien! ¿Qué más?

O: Ver lo positivo de las cosas

D: ¡Qué bien! Lo positivo de las cosas. ¿Todas las cosas tienen algo positivo?

O: Algunas si, otras no

A: Tienes que encontrarlo, puede que todas lo tengan, aunque a veces nosotros no lo veamos.

D: ¡Eso es! Tenemos que encontrar el lado positivo.

(...)

O: No tener baladas rutinarias.

D: ¿Baladas rutinarias?, ¿a qué te refieres?

O: A no hacer beeh (onomatopeya de la oveja) cuando no procede.

D: ¡Ah! estupendo y en vez de eso, ¿qué harías)

O: Pues estar en silencio y atendiendo y respetando

D: ¡Súper bien! Oye chicos y, ¿qué significa respetar?

A: No pegar.

O: No insultar.

D: ¡Ah, muy bien! y si no hacéis esas cosas, ¿qué otras cosas hacéis?

A: Pues nos alagaríamos.

A: Jugaríamos todos sin reñir.

(...)

A: Tener empatía.

D: ¡Oh, genial! Y, ¿qué es eso?

Todos: Ponerse en el lugar del otro

D: Fantástico, y, ¿creéis que la empatía es necesaria para que una clase funcione bien?

Todos: ¡Claro, si!

A: Mirar a los ojos a la persona que está hablando

D: Estupendo, y ¿qué consigues mirando a la otra persona a los ojos?

A: Pues ser educados y hacer que la otra persona se sienta mejor..

D: ¡Maravilloso!

(...)

O: Reconocer y aceptar tus fallos.



D: ¡Oh, qué buena!

A: Si aprender de tus errores.

(...)

D: Perfecto, con estos pasos, ¿ya seríamos una clase 10?

Todos: ¡No!

O: Es que, hay muchas.

A: Pero sería el principio.

D: Eso es, los pasos hay que darlos pequeños. Los grandes cambios empiezan por uno pequeño. Así que más adelante si hace falta ya diremos más cosas.

A través de la pregunta milagro, conseguimos marcar los objetivos a cumplir para llegar a ser una clase 10. Cabe destacar la participación de todo el grupo, no se quedó ninguno sin hablar o hacer una aportación.

La siguiente parte de la sesión puse en práctica las preguntas escala. Para ello, cree una escala gigante, de 3 metros de largo, dividida en secciones del 1 al 10.



**Foto 1.** Escala gigante

Les pedí a todos que fueran al final de la clase, que era donde íbamos a desarrollar este ejercicio. Les presente la escala y les formulé la siguiente pregunta:

“¿Veis esto? Es una escala del 1 al 10, donde 1 es la peor clase que os podáis imaginar y 10 una clase ideal, 10, como la que hemos descrito. ¿Dónde creéis que está la clase?”

El resultado fue el siguiente:

- Número 10: 3 niños
- Numero 9: 1 niña
- Número 8: 2 niñas
- Numero 7: 13
- Numero 4: 4

En el número 10 se situaron 3 de los alumnos más problemáticos. Además uno de ellos había sido expulsado la semana pasada por una conducta disruptiva. Mi reacción ante esto fue actuar con normalidad sin darle importancia. Desde mi punto de vista, ellos querían destacar y molestar, así que, por mi parte no lo consiguieron. Al revés les animé a hacer el siguiente paso mejor aún.

En la siguiente parte de la sesión, les pedí que me dijeran porqué estaban en ese número y no en otro más bajo. Que me explicaran qué cosas entraban en ese número, que ellos habían seleccionado. Para ello, formé grupos según la cifra que habían seleccionado. Los del número 10 formaron un grupo, los del 9-8 otro grupo, del numero 7 salieron 4 grupos y un último grupo con las del numero 4. Así pues, se formaron 7 grupos y se distribuyeron por la clase. Los alumnos del numero 10 les animé a crear una súper lista dado que eran ellos los que iban a ser ellos los que iban a empezar la puesta en común.

En un principio, algunos grupos no entendieron bien lo que tenían que hacer. Porque algunos grupos escribieron aquellas cosas negativas por las que no están más arriba. Por lo tanto tuve que reformular la pregunta. Y aclarar a toda la clase que, lo que tenían que escribir es aquellas cosas por lo que sí están en el número y no están más abajo. Les tuve que aclarar que quería saber las cosas positivas de ese número.

Intervención Escolar Centrada en Soluciones: “Nos ponemos las gafas rosas”

La puesta en común fue para toda la clase. Empezando por el número más alto hasta el más bajo. Con el fin de que los que estén más abajo puedan escuchar todas las cosas buenas que digan sus compañeros y puedan hacerles pensar y dudar de si podrían estar más arriba. Esto fue exactamente lo que les pasó a las alumnas del número 4, una vez que llegamos a ellas se dieron cuenta de que habían sido estrictas poniéndose en un numero 4, ya que estaban de acuerdo con muchas cosas que habían dicho sus compañeros. La puesta en común se desarrollo con normalidad, siguiendo la misma dinámica que en la primera parte, escribimos en la pizarra lo que para cada número entraba (anexo 2).

Una vez que pusimos todo en común les formulé otra pregunta:

“¿Qué cosas han mejorado desde el principio de curso?”

Dejé que en los mismos grupos que ya estaban formados reflexionaran la pregunta y luego lo pusimos en común. Cada cosa que decían les preguntaba: “¿Cómo lo habéis conseguido? o ¿qué habéis puesto de vuestra parte?”

Lo que iban diciendo, lo volvimos apuntar en la pizarra y volvimos a hacer una lista de las cosas que habían mejorado y de lo que habían puesto de su parte (anexo 3).

En esta pregunta note al alumnado un poco reacio a contestar. Había alguna chica que decía cosas que habían mejorado pero como con miedo. Parecía que no querían recordar lo mal que habían pasado o querían decir cosas malas de la gente. Me voy a remitir a una parte de la conversación concreta:

A: Pues ahora podemos hacer las cosas sin miedo a lo que digan los demás, bueno... déjalo...

D: ¿Qué bien no? Ahora sois capaces de decir lo que pensáis, ¿no?

A: Si, bueno..., déjalo.

Entonces, dado que estaba siendo incómoda la situación porque no querían contestar y estaban cansados porque la sesión se estaba alargando mucho, decidí no indagar más.

Posteriormente, les pedí que volvieran a dirigirse a la escala y que se situaran en el número que habían dicho en un principio.

Una vez que estaban todos colocados, les propuse cerrar los ojos y que avanzaran un punto más. Una vez que abrieron los ojos pregunte:

“¿Qué ha cambiado?, ¿Qué cosas distintas hay en ese número?”

No me supieron contestar. Les reformulé la pregunta

“¿Qué sería para vosotros estar en un punto más?, ¿qué cosas mejorarían respecto al punto anterior?”

Mi idea principal era apuntar todas estas ideas de qué era un punto más en un papel, pero debido a la duración de la sesión, los alumnos y alumnas estaban muy cansados y su disposición no era la misma, por lo tanto les pedí que lo pensarán en la cabeza y que lo tuvieran presente.

Para finalizar la sesión, les conté la propuesta que tenía para ellos para realizar durante la semana. Su misión fue: Ver durante la semana las veces que los compañeros y compañeras actúan como si estuvieran en un punto más. Observarles y ver qué cosas hacen bien, como si estuvieran en un punto más.

Para que pudieran observar a sus compañeros, y ver las cosas positivas que hacían, cree unas gafas rosas de cartulina para cada alumno y se las entregué. Con las gafas rosas veríamos las cosas buenas y positivas que hacen nuestros compañeros.



**Foto 2.** Gafas rosas

Además, para recoger todas las cosas buenas de la clase, cree un buzón para el aula con el fin de que depositaran ahí en un papel los aspectos positivos de sus compañeros (anexo 4). A su vez, coloqué encima de la mesa de la profesora una caja con papeles de colores para que tuvieran a su disposición para escribir y completar con éxito la propuesta.

Durante la semana, coloqué en el aula: los objetivos que habían dicho de cómo conseguir una clase diez, unas gafas rosas grandes en la puerta de entrada (ver anexo 4) y una frase “me pongo las gafas rosas para observar las cosas buenas que hacen mis compañeros” (anexo 5). Todo esto con el objetivo de incentivar al alumnado a hacer la propuesta.

### *Sesión 2 (18/04/16)*

Lo primero que hice al empezar la sesión, fue agradecer a todos su implicación y todos los papeles que habían echado al buzón. Les dije que todos habían tenido cosas buenas y les planteé lo que íbamos a hacer en esa sesión.

D: Bueno chicos, antes de empezar, quiero agradecer a todos vuestra implicación. Ha habido muchos papeles en el buzón y todos con cosas buenas. Todos habéis hecho cosas buenas, porque tengo papeles de todos. (Me interrumpe un alumno)

O: Ah, ¿los has quitado?

D: Sí.

O: Es qué tengo uno.

D: Perfecto, dámelo, no hay problema. Lo guardaré.

O: Es que lo acabo de ver.

D: Muy bien gracias. Como os iba diciendo, todos habéis sido observados por un compañero que os ha visto haciendo una cosa buena. Así que, os voy a leer un papel a cada uno, aunque tengáis más. Quiero que el protagonista de la acción buena, cuando yo termine de leer, se levante y venga a pegar el papel en la cartulina rosa. (Previamente había colocado una cartulina rosa en medio de la pizarra para pegar aquellas acciones buenas que iban saliendo).

O: Yo puse el nombre.

D: No pasa nada, la persona que haya escrito puede decir si quiere quién es, si no, no pasa nada. Yo no leeré el nombre por el que está firmado.

*(Para mantener la identidad del alumnado, solo pondré la inicial del nombre y en algún caso que coincida las dos primeras)*

D: Empezamos. *Ayer C me ayudó a hacer un ejercicio que no entendía y era un poco lioso. ¡Estupendo! Qué bien está ayudarse entre los compañeros. Oye, ¿A quién más habéis visto ayudarse esta semana con las tareas?*

O: ¡Sí! E me ayudó el otro día con un ejercicio de mate.

A: Si, yo también he visto a S ayudar a L.

D: Muy bien chicos, esto es un buen camino. Venga C, ven a pegar el papel.

D: *U nos ha ayudado mucho en el teatro construyendo el barco. (Realizaron un festival en el cual los alumnos de 6º representaron 3 obras de teatro). Qué bien, esto es un buen paso para llegar al 10.*

Todos: Aplausos.

D: ¿Que creéis que tiene esta acción de positiva para la clase?

A: Nos ayuda a ser mejor compañeros.

D: Muy bien, os hace ser mejores compañeros. Pégalo. El siguiente papel está lleno de buenas acciones: *Hoy en el recreo, he visto a mucha gente ayudarse, S ha dado almuerzo a J, Ai le ha dado a H, y yo a Ad.*

A. ¡Maravilloso! ¿A quién más habéis visto compartir durante esta semana?

O: Yo he compartido con O

D: ¿Ah sí? ¡Qué bien!

A: yo a E

D: Muy bien, S ¿lo pegas? Venga siguiente: *O me ha dado consejos de cómo me tengo que comportar en clase. ¡Qué estupendo!*

O: ¡Esa la he escrito yo!

D: ¡Qué bien! Mira O, aunque a veces te haga rabiar, ha sabido ver que le das buenos consejos.

Todos: Aplausos

D: ¿Sabíais que teníais esa capacidad de dar consejos?

En esta pregunta, parte del alumnado dijo que si, y otra parte dijo que no.

(...)

D: *J preguntó de quién era la goma en vez de tirarla. La goma era de A.*

Todos: ¡Oooh!

D: ¡Muy bien! Eso es un gran paso para llegar a una clase 10. ¿Por qué preguntaste y no la tiraste al suelo directamente?

J: No lo sé

D: ¿Cómo que no? Qué se te pasó por la cabeza para hacerlo tan bien

J: Pues que no me pareció bien en ese momento tirarla, igual por no molestar.

D: ¿A entonces, si tiramos los objetos que nos encontramos puede que les moleste a los demás?

Todos: ¡Siiii!

D: ¿Y qué podemos hacer para remediarlo?

O: No tirarlo al suelo.

D: Vale perfecto y si no lo tiras al suelo que puedes hacer con él.

A: Dejarlo encima de la mesa.

O: Ya, pero si a mí me molesta encima de mi mesa no lo voy a dejar.

A: Pues lo dejas encima de la mesa de N (la tutora).

A: Si claro, y le llenamos la mesa entera de objetos.

D: ¿Y cómo lo podemos solucionar?

O: Poniendo un sitio en la clase para dejar lo que nos encontremos.

D: ¡Oh! ¡Qué fantástica idea! ¿Qué sitio elegimos?

A: La mesa de atrás.

A: No, porque si vamos a trabajar ahí nos puede molestar.

A: Pues lo ponemos en una caja.

D: ¡Una caja de objetos perdidos! ¡Cómo me gusta la idea! Yo os ayudaré a hacerla.

(...)

Esta última idea me gustó mucho cómo se desarrolló porque era uno de los objetivos que yo quería conseguir con esta intervención.

En el diálogo se puede ver todos los papeles que leía en voz alta los iba reforzando con preguntas como: ¿Cómo ayuda esto (acción positiva) a ser una clase 10?, ¿Qué efecto positivo tiene...? ¿A quién más habéis visto ayudarse, compartir...? ¿Sabíais que teníais esa capacidad de dar consejos? Incluso preguntas más personalizadas: Oye, ¿Cómo se te ocurrió...? ¡Qué buena idea! El objetivo de esto era reforzar todas las conductas y demostrarles todas las buenas cosas que hacían.

Pegar los papeles en una cartulina tenía la intención de que la sesión fuese más dinámica y que no les costase tanto mantener la atención, y además, cuando terminamos de completarla, la pusimos en una de las paredes de la clase para que lo tuvieran presente, y pudieran ver esas acciones buenas que habían hecho, y se sintieran motivados a seguir realizando más (ver anexo 5).

A continuación, les planteo otra pregunta:

D: ¿Cuál ha sido el secreto para conseguir todas estas cosas?

O: Ser buenas personas.

A: Observar y ponernos las gafas rosas.

D: ¿Y qué habéis puesto de vuestra parte?

A: Fijarnos.

O: Interés.

A: Lo que pasa es que siempre habíamos hecho cosas buenas pero no nos habíamos fijado nunca.

D: ¿Qué sí?, ¿nunca os habíais fijado en las cosas buenas que tenéis como clase?

A: Pocas veces.

D: Bueno, ¿qué tenéis que hacer a partir de ahora?

O: Pues que si algo no te gusta, primero te pones las gafas rosas e intentas ver el lado positivo.

D: ¡Estupendo! Es una buena idea.



En esta parte de la intervención me gustó que los alumnos se dieran cuenta de que tienen cosas buenas como clases pero solo tienen que fijarse. Me sentí satisfecha, por conseguir que vieran que tienen recursos y capacidades suficientes para conseguirlo.

La siguiente parte de la sesión consistía en ver los avances en la escala.

D: Venga chicos, vamos atrás. (Expando la escala y ellos se colocan automáticamente en los números que se quedaron la sesión pasada)

O: Escalera bonita, bonita, bonita.

D: Venga volvemos a cerrar los ojos. Pero esta vez vais a avanzar sólo medio punto. (Avanzan). Ahora quiero que penséis vosotros sin decir por ahora nada a nadie, qué sería ese medio punto más. Qué cosas buenas entrarían.

O: ¿Te lo digo?

D: No, espera. ¿Estáis ya todos?

Todos: Si

Se acerca una de las niñas que estaban en el 4

A: Oye nos podemos cambiar de número, es que nosotras hemos cambiado de opinión.

D: Si por su puesto, poneros donde queráis.

Se cambian a un número 7.

D: Quiero que ahora, le digáis al oído a la persona que tengáis al lado lo que habéis pensado lo que para vosotros es medio punto más.

(Se comunican la idea)

D: ¿Todos habéis comunicado vuestra idea a alguien?

Todos: ¡Sí!

D: ¿Le gustaría a alguien decir lo que ha pensado?

O: Pues eh, un 8,5 sería tenernos más respeto, comportarnos mejor en las clases sin gritar y respetando los turnos de palabra. Seríamos más amables.

O: Para mí sería que todos fuésemos amigos.

D: ¡Oh estupendo chicos! ¿Y cómo creéis que ayudaría esto a la clase? ¿El ser todos amigos?

O: Podríamos trabajar con todos

A: Nos ayudaríamos aun más unos a otros.

D: Estupendo, ¿alguien más quiere comentarnos?

(Nadie quiso decir nada más)

Aquí se termino el proceso de escala. Como podemos ver tuve un error nada más empezar porque no les di la opción de cambiar su número. Lo que tendría que haber hecho es haberle preguntado: ahora ¿dónde os veis? , pero no lo hice. Aún así pude seguir la dinámica y conseguir mi objetivo.

D: Venga vamos a sentarnos. (Me acerco al niño que me había entregado un papel para el buzón al principio de la sesión) Oye, te importa que lea el papel que me has dado esta mañana en voz alta?

O: Ah sí léelo, no pasa nada

D: Vale gracias. Venga chicos, sentaros todos. Oye, ¿os acordáis que cuando hemos empezado la clase alguien, me ha dado un papelito?

Todos: Si

D: Pues mirad lo bien que estáis y qué bien habéis utilizado las gafas rosas.

O: Pues yo no me las he puesto mucho.

D: ¿Qué no?, pues Ai, se las ha puesto y precisamente te ha visto a ti esta mañana. (El niño se quedo sorprendido) Te voy a leer lo que pone: *Am, ha animado a su grupo e trabajo porque no querían exponer los primeros.* ¿Habéis visto chicos que buena iniciativa?

Quise leer este papel por dos razones: en primer lugar, Am podríamos considerarlo como uno de los chicos problemáticos en el aula que no está acostumbrado a que destaquen sus buenas acciones si no al contrario, está acostumbrado a oír cosas malas, entonces pensé que iba a ser una motivación para él. Por otra parte, Ai y Am los dos chicos protagonistas, no suelen llevarse muy bien, por lo que, que uno dijera cosas buenas del otro pensé que sería un pasito más hacia el respeto.

D: Mirad, como misión para esta semana os quiero proponer una cosa. Dentro de esta caja esta el nombre de todos vosotros. Entonces, quiero que cada uno coja un papelito. Os tocará el nombre de un compañero/a, si os toca vuestro propio nombre lo dobláis y cogéis otro. El objetivo es: que durante la semana os fijéis solo en ese compañero.

Todos: ¡Ala, que guay!

D: En secreto claro, no se tiene que enterar nadie quien os ha tocado. Quiero que os fijéis en aquellas cosas que está haciendo que para vosotros entra dentro del número que estáis en la escala. Por ejemplo si yo estoy en un 8,5, me fijaré en las cosas que para mí entran en ese número y que está haciendo mi compañero. Fijaros en las cosas buenas que hace ese compañero.

O: Ojala me toque mi mejor amigo.

D: Bueno, yo creo que es mejor que no. Pero ¿las cosas buenas de tu mejor amigo ya te las sabes verdad? Yo creo que te pregunto algo de él y me dirías todo cosas buenas. Lo que está guay, es que seas capaz de ver las cosas buenas de otras personas que nunca te habías fijado.

O: Ya bueno...

D: Entonces chicos, ¿os ha quedado claro? Quiero que durante una semana os pongáis las gafas rosas para fijaros en las cosas buenas que hace la persona que os ha tocado. Quiero que mínimo escribáis dos papeles a lo largo de la semana, quién quiera escribir más pues perfecto, pero mínimo dos. Aquí termina la sesión, gracias por haber colaborado tanto y tan bien, la semana que viene más y mejor

Aquí finalizó la sesión. Antes de irnos, pregunté a los alumnos si alguno había perdido las gafas rosas para darle otras y así ninguno estuviera sin gafas. Algunos alumnos para no perder las gafas se las pegaron encima de la mesa (anexo 6).

Entre una sesión y otra pasaron dos semanas porque los alumnos de 6º se fueron de excursión a la nieve. Para la semana de la nieve, les di a los alumnos papeles por si veían cosas buenas durante la nieve que las escribieran.

### *Sesión 3 (2/05/16).*

En esta sesión la parte protagonista es la de proyección al futuro, en donde cree una máquina del tiempo para utilizarla.

D: Bueno chicos, gracias otra vez por todas los papeles. Todos habéis sido observados y habéis observado súper bien. A continuación vais a salir uno a uno, Y diréis quién os ha tocado y que cosas buenas habéis visto de él o ella durante la semana. Yo tengo aquí los papeles que habéis escrito por si necesitáis recordad las cosas buenas. ¿Os parece? Venga J, empiezas tú.

A continuación, salen todos delante de la clase a explicar quién les ha tocado y qué cosas buenas han visto. En todas las acciones que leían yo les hacía las preguntas vistas anteriormente: ¿A quién más habéis visto...? ¿Cómo habéis sido capaces de...?

Cada vez que una persona salía a explicar a quién había observado cuando terminaban, los alumnos aplaudían espontáneamente. Una vez que terminaban de exponer sus papeles, se los entregaban a la persona que habían estado observando.

Una de las chicas comentó que en la nieve la chica que le había tocado observar la había ayudado mucho y que había cambiado mucho su relación con ella. Otra chica dijo que en general entre ellas, se habían ayudado mucho la semana de la nieve. Que su relación había cambiado y que se llevaban mucho mejor. Hubo un conflicto en la nieve y todas las chicas se unieron para resolverlo.

Cuando terminamos de presentar todas las acciones buenas, nos dirigimos hacia la escala.

Esta vez, antes de que se colocaran les pregunté: ¿Dónde os veis ahora?

(Se colocaron y comencé a contar cómo se habían colocado)

D: ¡Madre mía! ¡Qué bien! que notas más altas veo. A ver, cuántos estáis en el 10, levantar la mano. (Cuento) Oh, 6 personas que genial. Oye y los que habéis subido al 10 ¿por qué lo habéis hecho, que ha cambiado?

O: Todo

D: ¿Todo? En qué por ejemplo.

A: En la convivencia, nos respetamos más y podemos estar todos juntos

A: En el compartir también.

O: Si eso, además hay más compañerismo.

D: ¡Qué bien! Como me gusta oír esas cosas. ¿En el número 9 quiénes estáis?  
¡El resto! ¡Qué bien! Oye, vosotras habéis pasado de un 7 a un 9, contarnos que cambio ha habido para esta subida tan maravillosa.

A: Compañerismo, respeto, confianza.

O: Porque en la nieve han compartido, han convivido. (Haciendo referencia a las chicas)

D: ¿Y cómo lo habéis conseguido?

A: Esforzándonos en mejorar.

A: Como estábamos bien, intentábamos que todos estuviéramos bien.

A: (una de las problemáticas) Pues en la semana de la nieve todas las chicas nos hemos llevado genial y hemos sabido estar juntas.

D: Entonces, ¿la relación entre vosotras ha cambiado?

A: ¡Sí! hemos conseguido hacer una piña

D: ¿Cómo lo habéis conseguido?

A: Pues pasar más tiempo juntas nos ha hecho conocernos más y ayudarnos más unas con las otras.

D: Ósea, que estar juntas os ha hecho estar mejor entre vosotras. ¡Muy bien!

Varias niñas: Si, una piña.

(Niño levanta la mano)

O: Pues yo creo que hemos mejorado mucho, el respeto sobre todo. La solidaridad.

D: ¿A qué te refieres?

O: Pues por ejemplo, con H, (una chica) no estábamos mucho con ella, pero en la nieve una persona se metió con ella y todos fuimos a ayudarla.

D: ¡Ah qué bien! entonces, os habéis dado cuenta, que si estas juntos y hacéis las cosas juntos conseguís más cosas.

O: Si

D: Eso es, la unión hace la fuerza. Bueno chicos, estoy viendo que estáis todos entre el 9 y el 10, esto es una maravilla habéis conseguido subir muy alto. Yo quiero celebrar esto con vosotros, entonces necesito que me digáis como queréis que lo celebremos. La próxima sesión será la última y podéis darme ideas para celebrar lo bien que hemos trabajado y todo lo que hemos conseguido.

A: Merendola.

A: Ir de picnic.

O: Ir a andar en bici.

A: Hacer una Yincana.

D: Estupendas ideas. ¿Merendola os parece una buena idea? Yo también lo tenía en mente. Así que haremos merendola.

A: Pues antes de eso podemos jugar todos juntos a algo.

D: Estaría bien. ¿Qué opináis chicos?

Todos: ¡Siii!

La siguiente parte de la sesión consistió en otra proyección al futuro.

D: Acercaos a mí y escuchad. “Suponed que tenemos una máquina del tiempo y un día la decidimos usar para transportarnos a un momento en el que todos los problemas de la clase han desaparecido de manera milagrosa. Todo lo que nos impide llegar a la cima se ha esfumado. Todos estamos en el 10. ¿Qué cosas vais a notar diferentes después de ese viaje en el futuro, que os haga daros cuenta de que esta especie de Milagro se ha producido?” Quiero que lo penséis en 1 minuto en silencio y cuando lo tengáis levantéis la mano.

(...)

A: Yo me transportaría al día de fin de curso, porque durante este año hemos mejorado mucho. Y como en la fiesta de fin de curso colaboraremos y jugaremos entre todos, no nos pelearíamos.

D: ¡Oh, estupendo!, entonces para ti una señal de que habéis realizado ese viaje es que todos colaboréis y juguéis juntos y que no haya riñas.

A: Si somos una clase de 10, ya no nos peleamos, sabemos trabajar todos en grupo, no dejamos a nadie de lado, nos ayudamos.

D: ¡Genial! Entonces para ti una señal de que estáis en ese futuro es que nadie se quede de lado y que seáis capaces de trabajar todos en grupo ¿no? ¡Qué bien! Más cosas.

O: Para mí que no haya peleas y que no nos insultemos.

D: Estupendo, para ti sería que no hubiera tantas peleas y nos insultéis. Y en vez de eso ¿qué habría? ¿Qué haríais?

O: Pues llevarnos bien, y decirnos cosas bonitas.

D: Perfecto, está muy bien. ¿Más?

A: Cada uno podría hacer lo que quisiera sin importarle lo que digan los demás.

D: Ah, que bien, ¿tener libertad de expresión no?

A: Si, eso.

D: Muy bien, más cosas.

O: Pues cuando alguien habla o hay una conversación que otra persona no interrumpa y no se meta.

D: ¡Oh! qué cosa más buena, no interrumpir a alguien cuando está hablando

A: Respetar el turno de palabra.

D: ¡Muy bien! ¿Se os ocurre algo más?

(Repiten las mismas cosas constantemente, respeto turno de palabra, no reñir...)

D: Bien, ahora quiero que os sentéis cada uno en vuestro sitio. Cojáis un papel de la caja y esperéis a que os diga lo que vamos a hacer.

Todos se van a su sitio con un papel.

D: Perfecto, quiero que escribáis en ese papel de manera individual ¿qué podéis poner de vuestra parte para notar ese milagro? A que os comprometeríais para que el milagro se cumpliera. Cuando acabéis levantáis la mano y me enseñáis que habéis puesto.

Les pedí que me enseñaran los compromisos antes de utilizarlos para que fueran objetivos concretos, pequeños y posibles. Una vez que todos tuvieron el compromiso presenté la máquina del tiempo (foto 3).

D: Bueno chicos, habéis tenido suerte y hoy tenemos en clase una ¡máquina del tiempo! (Quitó la sábana que la cubría y se la mostré a todos. Se sorprendieron y comenzaron a aplaudir) ¿Os gusta?

Todos: ¡Sí!



**Foto 3.** Máquina del tiempo



D: Bueno pues lo que tenéis que hacer es lo siguiente: coger un papel de estos (anexo 7), y rellenar el día y la hora a la que queréis transportaros y echarlo en este cajón, en el otro papel, el que tenéis encima de la mesa con vuestro compromiso, quiero que lo depositéis en este otro lado. Cuando hagáis esto os meteréis a la maquina, y cuando lleguéis al destino, quiero que salgáis de la máquina, cojáis vuestro compromiso nos lo leáis al resto y cuando terminéis, lo peguéis en la cartulina que está encima de la mesa de la profesora. Iréis pasando uno a uno por la máquina para sufrir vuestro cambio. ¿Entendido?

Todos: ¡Sí!

Los alumnos y alumnas se entusiasmaron. Dejaban los papales uno en su sitio correspondiente, se metían en la caja, movíamos un poco la caja a modo de transformación y salían de ella. Cada vez que salían yo les intentaba decir ¡oh, qué cambio! ¡Vaya como ha cambiado! Una vez que salían leían a lo que se habían comprometido,

D: ¡Qué bien chicos! ¡Cuántos y qué buenos compromisos! Mirad, ahora vamos a colocar estas cartulinas con vuestros compromisos aquí (Al lado de la ventana). Entonces vuestra misión para esta semana es: observar a vuestros compañeros y cada vez que estén haciendo el compromiso que han propuesto les pondremos un “gomet”. Los “gomets” los voy a dejar aquí (al lado de la cartulina) para que podáis ponerlos. ¿De acuerdo? (anexo 8).

Todos: ¡Sí!

D: Tengo que haceros una última pregunta antes de acabar chicos. ¿Cómo podríamos transmitir esto a los niños de otros cursos?

O: Pues haciendo una carta y enterrándola en el patio para que el año que viene la descubran.

D: ¡Oh, qué buena idea!, una carta. Pero, ¿Creéis que nos dejarán cavar en el patio? Ya preguntaré, pero estaría genial. Se os ocurre otra cosa.

A: Eso estaría muy bien, lo de la carta.

O: Si estaría guay.

D: Está bien, yo me encargaré de preguntar si nos dejan cavar, si no se la podemos entregar directamente a la tutora para que la guarde ¿os parece? El próximo día la haremos.

Todos: Vale

D: Bueno chicos como siempre muchas gracias por vuestro interés, y por haber participado así de bien, lo estáis haciendo genial.

#### *Sesión 4 (6/05/16)*

Esta fue la última sesión que tuve con ellos, quería orientarla a agradecerle todo lo que habían hecho y conseguido y quise hacerlo de una manera especial. Cabe destacar que quedamos en realizar un juego todos juntos pero yo me lesioné la semana anterior y no podía hacer ningún juego.

La sesión comenzó con un cuestionario que elaboré para valorar las sesiones que habíamos realizado. En un principio me planteé hacer el cuestionario al final, pero sabía que se iban a alterar e iban a estar más inquietos y no iban a contestarme adecuadamente. Entonces opté por hacerlo lo primero ya que es cuando más concentrados están (anexo 9).

A continuación, recordándoles que habíamos acordado escribir una carta para nuestros compañeros de otros cursos supieran lo bien que lo estábamos haciendo, les propuse que se pusieran en parejas y que pensarán lo siguiente: ¿Qué habéis hecho como grupo y como clase para conseguir estos buenos resultados? ¿Qué les recomendamos hacer o no hacer para que la clase funcione? Les dije que se imaginaran que con consejeros y que tienen que dar consejos o crear una receta con pautas para conseguirlo.

Propusieron muchas ideas y conseguimos redactar una carta estupenda (anexo 10).

Una vez que tuvimos impresa la carta, sorteamos quiénes de los alumnos iban a entregársela al otro curso para que la guardasen y les explicasen lo que habíamos

---

realizado. La profesora del otro curso ya sabía que íbamos a acudir y lo que íbamos a hacer.

Le entregaron la carta a la tutora y explicaron a la clase en qué tenían que hacer con la carta. (Guardarla y leerla el año siguiente). Volvieron súper contentos.

Mientras ellos hacían eso, yo les preparé la proyección de un vídeo de agradecimiento. El video era una creación propia. Escribí unas palabras para ellos y me grabé la voz, que acompañé de unas imágenes adecuadas. Quise agradecer a todos su implicación, así que, fui nombrándoles uno a uno y dándoles las gracias (anexo 11).

Les encantó el vídeo, comenzaron a aplaudir y aplaudir y no pararon en un rato.

Seguidamente, les había preparado un regalo. El regalo era una bolsita que contenía unas gafas reales, una bolsa de chuches, y una carta personalizada escrita por mí, destacando sus habilidades y capacidades y agradeciéndoles todo el tiempo que había estado con ellos (anexo 12).

Para darles el regalo, les pedí que se distribuyeran por la clase y que se pusieran en un lugar cómodo y donde ellos quisieran para abrir el regalo. Les puse una canción suave de fondo para mantener un ambiente de tranquilidad.

Quise regalarles unas gafas a cada uno porque como habíamos estado con las gafas rosas quise que tuvieran unas de verdad, y pudieran ponérselas y guardarlas como recuerdo. Por otro lado, con la carta individualizada (anexo 13), quise hacerles sentirse especiales y destacar sus recursos como personas, ya que creo que es muy importante de cara al futuro, para que sepan que pueden conseguir todo lo que se propongan, con esfuerzo.

Cuando terminaron de leer todo, aún les quedaba otro regalo, pero este para la clase en general. Les escribí una carta a toda el aula (anexo 14). La dejé encima de la mesa y la leyó la profesora en voz alta. Al lado de la carta, había un paquete envuelto que contenía un marco con una foto nuestra para que pusieran en clase.

Para finalizar hicimos la merendola, nos alargamos tanto con los regalos que no quedó tiempo para bajar al patio a jugar. Pero estuvimos en la clase con la comida y la música.

#### *2.1.4. Resultados*

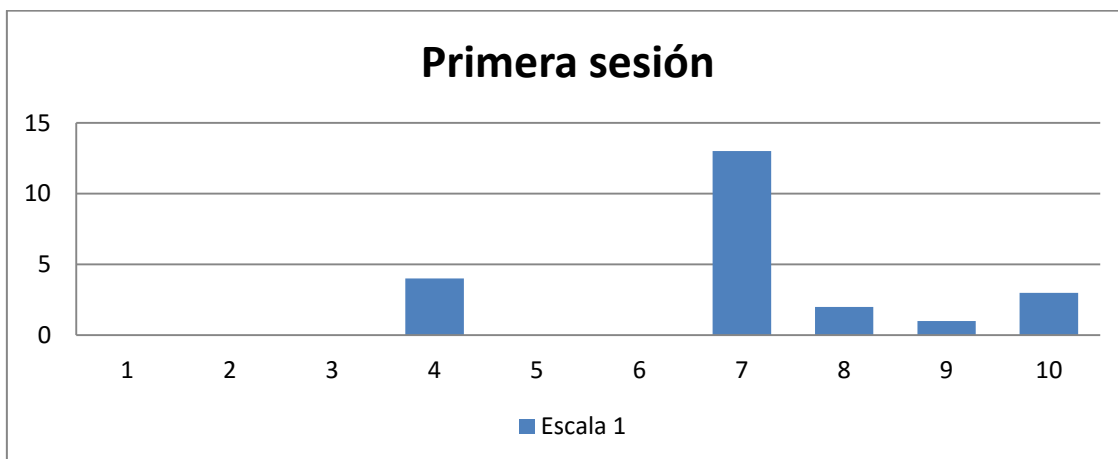
La puesta en práctica de esta intervención se ha visto limitada por la falta de tiempo. Mi periodo de prácticas en el centro fue de 2 meses y medio. El primer mes fue una toma de contacto con los alumnos y alumnas y reservé el mes y medio restante para la intervención. En este periodo tuvimos las vacaciones de Semana Santa así como la excursión de la nieve que realizan los alumnos de 6º, por lo que solo pude realizar cuatro sesiones. Me hubiera gustado hacer un registro de conductas antes de comenzar la intervención, para poder contrastarlo con otro registro post-intervención, pero no fue posible. Tuve que basarme en la observación que realicé durante el primer mes.

Aun así, estoy muy contenta con los resultados. Me sorprendió que se pueda conseguir tanto en apenas cuatro sesiones.

Puedo decir que los objetivos que me propuse con la intervención se han cumplido. Yo creo que el hecho de plantear cada semana observar a sus compañeros y observar las cosas buenas, ha hecho que poco a poco los alumnos fueran capaces de valorar las capacidades y las habilidades que todos poseen.

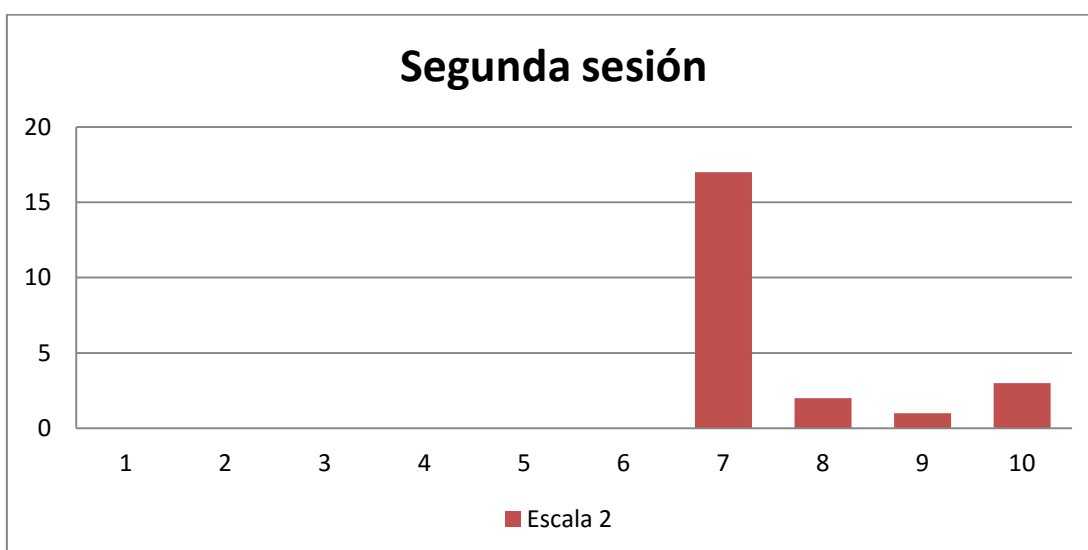
La relación entre las chicas fue el cambio más notable y, desde mi punto de vista, el más importante. Verlas trabajar juntas durante las clases ayudándose mutuamente y compartiendo experiencia, fue muy gratificante para mí. Además, desde que colocamos la caja de objetos perdidos, no vi “volar” por la clase ningún objeto, y los alumnos ya tienen adquirido el hábito de que si un objeto no es suyo lo depositan en la caja. Por otro lado, el respeto de turno de palabra también ha mejorado considerablemente. Hay cuatro niños más impulsivos en el aula, a los que sigue costándoles más controlarse, aún así vi un cambio respecto a su comportamiento.

A continuación, podemos ver los resultados obtenidos y la evolución de las preguntas escala en los siguientes gráficos (eje vertical número de alumnos/as, eje horizontal números de la escala):



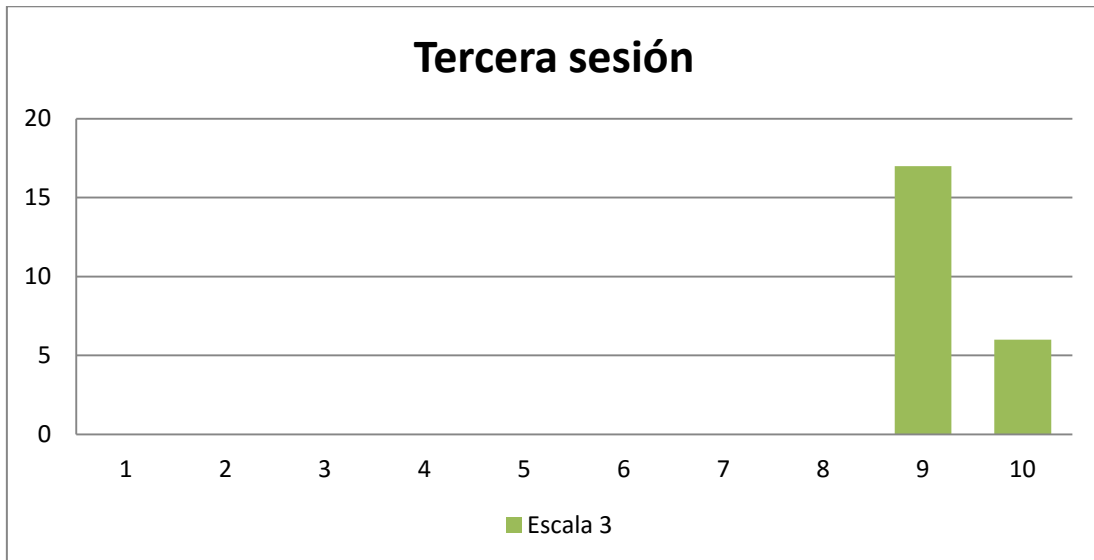
**Figura 2.** Pregunta escala de la primera sesión

Podemos ver como en la primera sesión la mayoría de los alumnos se colocaron en el número 7. Esto demuestra que la clase en general funcionaba bien. Los alumnos del número 10, desde mi punto de vista se pusieron ahí más por llamar la atención que porque realmente lo pensarán. Pero aún así hay alumnos y alumnas en los números 8 y 9. Las alumnas del número 4 una vez que oyeron las opiniones de todos sus compañeros, se dieron cuenta de que igual no estaban en un 4 y estaban más arriba como clase.



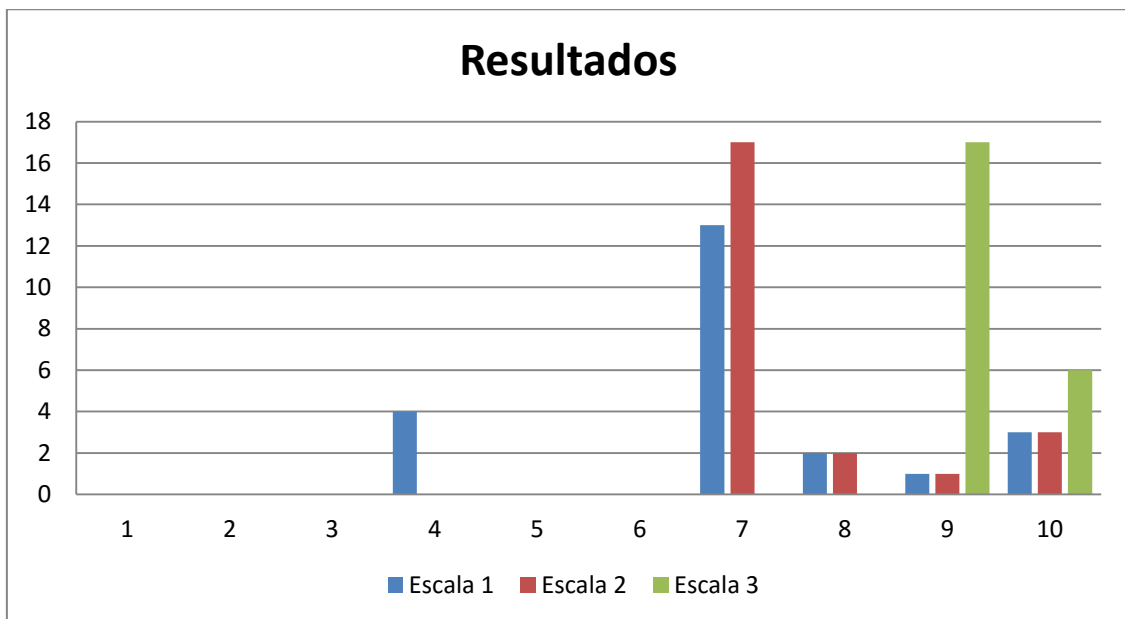
**Figura 3.** Pregunta escala de la segunda sesión

En la segunda sesión no hay mejores resultados porque tuve un fallo en la ejecución de la pregunta. No les pregunté ¿dónde se veían en ese momento?, directamente se colocaron en la posición anterior. A excepción de las 4 niñas que estaban en el cuatro que me preguntaron si se podían cambiar y les dije que sí.



**Figura 4.** Pregunta escala de la tercera sesión

La tercera sesión es el cambio más sorprendente, se situaron todos entre el 9 y el 10. Eso significa que vieron resultados y que sintieron que habían mejorado como grupo.



**Figura 5.** Comparación de resultados pregunta escala

La primera vez que planteé la pregunta escala y vi que directamente esas tres personas se pusieron el en 10, me quedé desconcertada, pero creo que supe salir con soltura y no darle más importancia de la que se merecía.

Haciendo referencia a aspectos de mejora para la próxima intervención, me gustaría destacar la duración de las sesiones. La primera sesión se alargó a las dos horas y los alumnos estaban muy cansados y ya no estaban receptivos ni participativos, en cambio el resto de sesiones las realicé más cortas y funcionaron mucho mejor, conseguí mantenerlos activos durante toda la sesión.

Tras pasarles el cuestionario en la última sesión, pude comprobar cómo lo que más les había gustado era la sesión de la máquina del tiempo. El hecho de tener una tarea semanalmente, de superar un punto en la escala, de hacer actividades distintas a las habituales en el aula, ha influido positivamente en el aula, y aunque no se pueda decir que es una clase perfecta, porque la perfección no existe, han mejorado considerablemente su comportamiento.

Además, tuve la oportunidad de hablar con la tutora y comentar las sesiones, y coincidíamos en lo mismo. La clase había mejorado, el comportamiento de las chicas era distinto, se les veía en el patio juntas, compartían juegos... Como clase tenían un sentimiento de unión más grande, se sentían una piña. Así mismo, la tutora me afirmó, que sobre todo para los niños que no reciben elogios y buenas palabras por su comportamiento a diario, es más, suelen recibir todo lo contrario, palabras y riñas con las acciones que hacen mal, tener sesiones en las que se les dijera las cosas que hacen bien y pudieran ver su "lado bueno" viendo que no sólo hacen acciones malas sino también acciones buenas, reforzaba su autoestima consiguiendo una mejora de la conducta tanto dentro como fuera del aula

Por último, recomendaría como futura tutora trabajar con este tipo de intervenciones. En pocas sesiones se obtienen resultados exitosos, con lo que desde mi experiencia puedo afirmar que es un método útil. Puede ser práctico bien sea por un problema de aula o simplemente como filosofía de esta misma.

## **2.2. Intervención individual**

### *2.2.1. Contextualización de la alumna*

Durante mi período de prácticas, se me presentaron muchos casos para hacer una intervención centrada en soluciones, pero debido a la falta de tiempo, solo pude hacer dos intervenciones: una a nivel general en el aula, y otra a nivel individual con una alumna del aula.

La alumna la llamaremos Sara, nombre ficticio.

Sara pertenece al aula de 6º de Primaria del colegio Público Félix Zapatero. El aula está compuesta, como ya hemos dicho anteriormente, por 23 alumnos y alumnas. Su rendimiento en clase es de un nivel medio-bajo, no destaca, pero tampoco se queda en la sombra. Su integración en el aula es total.

Es una alumna de nacionalidad marroquí. A Sara le encanta ir al colegio, no le gusta que sea fin de semana porque no puede acudir al colegio. Tiene un grupo de amigas, pero debido a su problema, se aleja un poco de ellas.

En casa vive con su madre, su padre y sus 2 hermanas más pequeñas. El problema viene dado, principalmente, por su situación familiar. El padre de Sara impone su criterio en casa y tanto la madre como las hijas hacen lo que él quiera. Hacen todo, para que él esté feliz y no esté enfadado. Además, como Sara tiene 12 años, ya la consideran como una niña mayor, con lo cual ella es la que se encarga de limpiar la casa, de hacer en ocasiones la comida y de cuidar a sus hermanas. No solo limpia su casa, sino que incluso cuando va a visitar a algún familiar, limpia también la casa. Sara sí que puede llevar a sus hermanas pequeñas a los cumpleaños de sus compañeros de clase y estar a su cargo, pero a ella su padre no le deja acudir a los cumpleaños con los niños de su edad porque “es mayor”. Y sí le permiten salir al parque para que sus hermanas pequeñas jueguen y estén a su cargo, pero no le dejan salir con sus amigas.

Se siente frustrada por no poder ser una niña como las demás.



### 2.2.2. *Objetivos.*

Cuando conocí el caso de esta niña, la noté tan dolida y tan desesperada, que me temí que su problema pudiera desembocar a una situación peor. Mi objetivo principal con Sara, fue: *Identificar los recursos y estrategias que ella tuviera para superar la situación*

Yo quise darle esperanza para llegar a todo lo que ella se propusiera. Pero a la vez quise enseñarle que no todo siempre es tan malo.

Por lo tanto, se podría decir que mi principal meta fue que ella ganase confianza en sí misma, así ayudarle a crear habilidades para afrontar su situación, pero sin minimizar ni quitarle importancia a su problema.

### 2.2.3. *Conversaciones*

Debido a la limitación del tiempo, solo pude tener con Sara dos conversaciones, pero quiero destacar que fueron más que suficientes para ver un cambio.

La *primera conversación* fue inesperada. Yo estaba sacando a alumnos del aula para ensayar un teatro que estaba llevando a cabo la clase. Sacaba a los alumnos individualmente y una de las alumnas que saqué fue Sara. Anteriormente, en la hora del patio, vino la alumna a buscar a la tutora a la sala de profesores llorando, diciendo que se habían metido con ella unos chicos y que estaba harta.

Cuando la saqué del aula y nos sentamos en otra sala, su cara era de tristeza y su estado de ánimo estaba decaído. Le pregunté qué tal estaba, porque le había visto en el recreo llorar y, nada más preguntarle rompió a llorar.

Previamente, yo había pensado en hacer una sesión enfocada a preguntas de afrontamiento con ella, por lo que me dispuse a ponerla en práctica aprovechando la oportunidad. No pude grabar la sesión y tampoco pude tomar nota de todo lo que me decía, ya que fue inesperada. Pero en cuanto terminó la sesión apunte todos los datos que eran relevantes. La conversación duró en torno a 50-70 minutos.

En primer lugar, estuvimos hablando del conflicto que había tenido en el patio. Me comentó que se habían metido con ella unos chicos (de origen marroquí), y que no era la primera vez que lo hacían. Me comentó que tanto dentro como fuera del centro, le

decían “cosas”. La perseguían hasta su casa insultándole, diciéndole: no vales para nada. Uno de los chicos se inventó que tenía novio, esto le causo un gran problema en casa porque se enteraron sus padres y en su cultura no se puede tener novio.

Cuando va al parque con sus hermanas, acuden ellos y la incordian, la llaman fea.

Yo le pregunté cómo era capaz de soportar todo eso (pregunta afrontamiento), ella me contestó que la mayoría de las veces los ignora y hace como que lo que le dicen no le importa. Pero también me dijo que no siempre consigue soportarlo, no siempre podía aguantar y hacer como si no pasase nada. A veces, les llegó a plantar cara, pero no conseguía ningún cambio ni conseguía que parasen, y ella se iba más triste a casa y ellos seguían, así que desistió. Otras veces les amenazaba con que se lo iba a decir a su padre, pero tampoco obtuvo resultados. Cuando terminó de explicarme esto, yo le pregunté que cómo no había tirado la toalla, ante esa situación tan difícil. No sabía explicármelo, seguí insistiendo y me dijo que por no defraudar a su familia. Además, me contó que gracias a la música había podido aislarse del problema e ignorar a los niños. Yo le dije que eso estaba muy bien, que escuchar música era una buena idea para mantenerse al margen de los problemas. Y le dije: “Entonces te pones tus cascos de música y les ignoras ¿no?”. Ella me contestó que no tenía cascos, por lo que yo personalmente me comprometí a llevarle unos al aula para que tuviera unos y pudiera ponérselos cuando la situación no le gustara.

Me aferré al momento de la música como recurso ante ese problema, ya que cuando escuchaba música había una mejoría, porque era capaz de ignorarlos y era capaz de estar bien.

Entre medio de la conversación con el problema de los compañeros, también íbamos hablando un poco de su familia, y del problema que tenía con ellos. Me contó que su padre se iba de casa y volvía cuando quería, la mayoría de las veces no sabían dónde iba. Además, cada vez que volvía a casa, volvía enfadado, y tenían alguna discusión, la niña me comentó que sospechaba que estuviera en el mundo de las drogas.

Ante este panorama, le pregunté qué de dónde sacaba las fuerzas para sobrellevar la situación. Ella me contestó que no quería que sus hermanas viviesen lo que ella ha

vivido y ha visto. Yo le reafirmé que entonces pensar en sus hermanas le ayudaba también en los días grises. Y ella me dijo que sí, que eso le hacía aguantar y estar ahí para protegerlas. Le pregunté cómo era capaz de aguantar la situación en casa. Ella me comentó que cuando se sentía mal, se metía a su habitación y se ponía a leer. “Entonces, ¿leer te ayuda a distraerte de la situación?”, le pregunté yo. Ella me contestó que sí. Le comenté que me parecía una buena idea y una buena estrategia para evadirse del problema. Pero me comentó que a veces, su padre no le dejaba irse a su habitación. “Oh, qué mal. Y, ¿De dónde sacas el valor para aguantar eso?” comenté yo. Me respondió que no sabía, pero que su madre le había dicho muchas veces que ella era muy fuerte. Yo le reforcé diciéndole que sí, que me parecía una chica muy fuerte por todo lo que estaba aguantando. Entonces, le pregunté cómo se las había arreglado para aguantar en esos momentos en los que su padre no le dejaba irse a su habitación. Ella señaló que no sabía cómo, que podía ser porque se ponía a cantar en su cabeza cuando pasaba algo.

Por otra parte, Sara estaba preocupada porque sentía que su madre estaba defraudada con ella y no le creía desde el rumor que se habían inventado esos niños de que tenía novio. Para ella su madre era una base fundamental, y la impresión que me dio que estaba más dolida porque su madre no le creyera que por todo el problema que tenían con su padre. Sara me comentó que ella creía que estaba enfadada porque también tenía algún problema. Cuando le pregunté si ese problema que ella creía que tenía le podía influir en su relación con ella, Sara contestó que sí. Entonces le pregunté cómo era capaz de estar atenta a su madre, con todos los problemas que tenía ella. Ella replicó que la quería mucho y que le gusta pasar tiempo con ella, y que no le gustaba verla mal. Yo le propuse que ya que su madre era tan importante en su vida, intentara hablar con ella. Se quedó pensativa y me dijo: “quizás le escriba una carta”. Yo le dije que me parecía una buenísima idea.

Como ya no teníamos más tiempo porque se había pasado más de una sesión y tenía que volver a clase, le pregunté a Sara si le gustaría volver a tener otro momento conmigo y así me explicaba qué tal le iba después de poner lo que me había dicho en práctica. Le pareció una buenísima idea.

Para despedirme le dije que es una persona muy fuerte y que es una niña muy madura para la edad que tiene, además le comenté que me había gustado mucho tener una conversación con ella porque me parecía una chica encantadora.

Pasaron dos semanas y media hasta que volvimos a tener el *segundo encuentro*. La conversación fue totalmente distinta que la anterior, ella radiaba de alegría. Además fue mucho más corta.

Mi primera pregunta fue: ¿qué ha mejorado desde la última vez que hablamos? Ella me contestó que muchas cosas. Yo me alegré mucho por ella. Me dijo que ya no tenían tantos problemas en casa, que su padre estaba más contento. Yo me sorprendí y alegré mucho y le pregunté qué había pasado para que sucediera eso. Y me dijo que como su padre tenía más dinero que estaba más contento.

Por otro lado me contó que había utilizado mucho los cascos, que le habían servido para ignorar tanto los problemas fuera de casa como dentro de casa y que estaba muy contenta.

Había hablado con su madre, y ésta le había dicho a Sara que estuviera tranquila, que la tenía ahí para todo lo que necesitara y que se apoyara en ella cuando tuviera algún problema. Además, su madre también estaba más contenta.

Le pregunté cómo habían conseguido mejorar tanto desde la última vez, cuál había sido el secreto. Se rió, y me dijo que no sabía. Que cuando le pasaba algo con su padre, ella se iba a su habitación y se ponía los cascos, y luego acudía su madre y la tranquilizaba diciéndole que no pasaba nada, que no le hiciera caso a su padre.

Aprovechando esa felicidad que tenía en el cuerpo, le hice una propuesta: que se escribiese una carta a ella misma. Tenía que ponerse en la situación de que ella tenía 30 años y que todas las cosas habían salido muy bien, habían salido como ella quería y ella estaba súper contenta porque había conseguido todo lo que se había propuesto en la vida. Entonces su misión era escribirle a la Sara actual una carta con lo bien que se sentía y cómo lo había conseguido creando como una receta a seguir.

Esta carta la tenía que escribir en un momento de felicidad, y como en ese instante ella se sentía bien, le propuse que la empezara el fin de semana. Si tenía algún problema y

no estaba del todo alegre le recomendé que no escribiera. Una vez que tuviera la carta redactada, debía guardarla en un rincón donde nadie la viese. Esta carta la podía utilizar cada vez que su ánimo no estuviera alto, para darse cuenta de que puede conseguir todo lo que quiera, así como seguir los consejos que le da la Sara del futuro.

Para terminar la conversación con ella, le dije que a la semana siguiente recibiría un regalo de mi parte a modo de despedida de estos días que habíamos estado juntas. A su vez le animé a seguir adelante, tan bien como lo estaba haciendo.

Para acabar mi intervención con Sara como no tenía más tiempo, en vez de quedar con ella le compré una postal que ponía en la portada: “Después de la tempestad llega la calma. No cambies” (anexo 15). En su interior le escribí unas palabras personales. Le agradecí mucho que hubiera depositado la confianza en mí para contarme su problema. A su vez le animé a seguir adelante haciendo referencia a su fortaleza y a su madurez. La postal se la dejé envuelta en la mochila sin que ella se enterara. Le dije que tenía un regalo en la mochila pero que lo abriera cuando estuviera en casa.

#### *2.2.4. Resultados*

Estoy muy contenta con los resultados obtenidos con esta alumna. El primer día de intervención yo creía que no iba a ser capaz de remontar o de encontrar estrategias para su mejora, pero cuando vi la alegría y la felicidad que radiaba en la segunda sesión me reafirmé aun más de las posibilidades de este método. En tan solo dos sesiones he podido ver los cambios.

Sara ha ganado confianza en sí misma, y a su vez ha sido capaz de apoyarse en estrategias y recursos para resolver sus distintas situaciones problemáticas. Además su actitud en clase ha cambiado mucho, ya no es la niña que está en la sombra, si algo no le gusta ella lo dice, “tiene voz”.

Siento mucha satisfacción porque haya mejorado la relación con su madre, ya que creo que es un punto importante y uno de sus mayores alicientes, junto con sus hermanas, para seguir adelante.

El caso de Sara puede ser muy común en las aulas, por ello, animo a las tutoras de los centros a tener en cuenta este enfoque.



## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Desde que cursé en la Universidad la asignatura “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” tuve muy claro que yo quería enfocar mi Trabajo de Fin de Grado a la terapia breve centrado en soluciones. Aprendí tanto y vi una forma tan distinta de abarcar los problemas, que me encantó.

Desde el ámbito que a mí me interesa, la educación, tiene muchísimas aplicaciones, no solo a nivel de aula con el alumnado, sino también en relación con las familias. En muchas ocasiones no es fácil hablar ciertos temas con las familias y aún más si su hijo tiene un problema, pero a través de esta modalidad terapéutica, puedes enfocar la conversación de tal modo que resulte más fácil comunicar o pedir a los padres y madres un cambio. No quiero decir que sea el único método para solventar estas situaciones, pero sí que es un método muy útil.

Aplicar la IECS, me ha hecho confirmar mi buena elección sobre el tema. A través de este trabajo he aprendido más acerca de qué es, cómo y dónde se puede llevar a cabo y los resultados obtenidos en diferentes ámbitos. Es extraordinario que se puedan obtener resultados de manera tan rápida, y no solo me baso en las investigaciones que he leído, me baso en mi propia experiencia personal.

Poner en práctica una intervención centrada en soluciones en un principio impone: ¿Y si lo hago mal? ¿Y si no se contestar a los alumnos? ¿Y si no consigo que formen objetivos concretos?... Te vienen muchas dudas a la cabeza. Pero de repente estás en la segunda sesión y empiezas a ver que todo lo que habías planteado en la sesión anterior comienza a tener resultados. Ves como empiezan a ser capaces de observar las buenas acciones y observar los cambios. Se genera un ambiente en el aula positivo y agradable, y una disminución observable de los conflictos.

Está claro que no todo es fácil. Uno de los cambios más fuertes en la puesta en práctica de este modelo de intervención es el uso del lenguaje. Hay que cambiar totalmente tu manera de expresarte. Como personas, no solo en el ámbito escolar, tenemos interiorizado el concepto del “NO”: no hagas, no corras, no saltes, no molestes, no grites, no, no, no. Un paso muy importante a dar es ofrecer un lenguaje positivo.

Muchas veces no nos planteamos la influencia que tiene decir “habla más bajo por favor”, en vez de “no grites por favor”. Personalmente, hasta que no me mencionaron que existía una manera de lenguaje positivo y otro negativo, no había sido consciente de ello y supongo que como yo muchas personas.

Para finalizar, me gustaría destacar un hecho importante a mi parecer. Yo he tenido la oportunidad de conocer este método y esta manera de intervenir en un aula, gracias a que elegí la mención de Pedagogía Terapéutica (PT) en mi carrera. No creo que la IECS únicamente la debamos conocer los alumnos de PT. ¿Por qué? Porque se ha demostrado que no necesitas ser un especialista de PT para poner en práctica este enfoque en el aula. Porque una tutora a cargo de un aula debería conocer el método para poder ser capaz de aplicarlo. Porque puede convertirse en una filosofía de llevar el aula sin la necesidad de profundizar en los problemas. Así pues, animo a que estas como otras técnicas de intervención en el aula se extiendan más allá de la mención de Pedagogía Terapeuta, es importante que como futuras tutoras sepamos hacer frente a posibles problemas en el aula con el mayor abanico posible de métodos y enfoques.



## REFERENCIAS

- Ayala, J. (2014). La influencia de Milton Erickson en la Terapia Breve Centrada en Soluciones. (2014). *El terapeuta estúpido*. Recuperado de: <http://elterapeutaestupido.ayalajorge.com/2014/02/10/la-influencia-de-milton-erickson-en-la-terapia-breve-centrada-en-soluciones/> [10/05/16]
- Berg, I. K., & Miller, S. D. (1996). *Trabajando con el problema del alcohol: orientaciones y sugerencias para terapias de familia breves*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beyebach, M. (1999) Introducción a la Terapia Centrada en las Soluciones. En J. Navarro Góngora, J., A. Fuertes A. y T. Ugidos (eds.) *Prevención e intervención en Salud Mental* (pp. 211-245) Salamanca, España: Amarú
- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona, España: Herder.
- Beyebach, M. Estrada, B. y Herrero de Vega, M. (2006). El estatus científico de la Terapia Centrada en las Soluciones: una revisión de los estudios de resultados. *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar*, 36, 33-41.
- Beyebach, M. (2012). El modelo centrado en soluciones en la orientación escolar. *ACLPPinforma*, 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, España: Desclée de Brouwer
- Beyebach, M. (2015). *La intervención escolar centrada en soluciones: fundamentos teóricos y técnicas de aplicación*. (Apuntes). Universidad Pública de Navarra, España.

- Boyer, B. E., Geurts, H. M., Prins, P. J., & Van der Oord, S. (2015). 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.
- Ceberio, M., Wainstein, M. (1993). *Terapia Breve - Conversaciones en Palo Alto con Steve de Shazer*. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/steve.htm> [11/05/16]
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research, 103*, 309-326.
- De Shazer S., (1982). *Patterns of brief family therapy*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- De Shazer, S., Berg, I., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., & Gingerich, W. (1986). Terapia breve: Centrada en el desarrollo de soluciones. *Family Process, 25*, 207-222.
- De Shazer, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona, España: Gedisa
- De Vega, M. H. (2011). La terapia breve centrada en soluciones. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre, 75*, 28-32.
- 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*, 61-80.

- Flores, L. V. (2015). Terapia centrada en soluciones: un triángulo equilátero. *Revista de psicología*, 9, 121-125.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., & Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11, 411-434.
- Galdámez Velásquez, R. M. (2015). *Terapia breve centrada en soluciones y cognitivo conductual aplicada a un caso con síntomas depresivos por infidelidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N. L., México
- Gingerich, W. J., & SHAZER, S. (1991). The BRIEFER project: Using expert systems as theory construction tools. *Family Process*, 30, 241-250.
- Lipchik, E. (2004) *Terapia centrada en la solución*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Morejón, A. R. (1994). La terapia sistémica como marco para generar nuevos relatos con las familias. En (D.Borobio, ed.) *Familia en un mundo cambiante* (pp. 365-386). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Morejón, A. R., & Beyebach, M. (1994). Terapia sistémica breve: Trabajando con los recursos de las personas. En M. Garrido y J. García (Comps.) *Psicoterapia: Modelos contemporáneos y aplicaciones* (pp. 241-290). Valencia, España: Promolibro.
- Manrique, C. R. C., & Puente, R. T. (2013). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8, 217-244.
- Osenton, T. & Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: A proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18, 65-76.
- Pacheco, M. (2002). La terapia Ericksoniana en un mundo posmoderno. *Revista de Psicoterapia Ericksoniana*, 1, 1-10. Recuperado de <http://www.seminariosenlinea.com/videos/Metaforas-para-el->

[Exito/Hipnosis%20Ericksoniana/Sobre%20la%20hipnosis%20ericksoniana/La-Terapia-Ericksoniana-en-Un-Mundo-Posmoderno.pdf](#) [11/05/16]

Palomo, J. L. R. A. (2001). Steve de Shazer: "hágalo más". *Cuadernos de Terapia Familiar*, 61, 225-229.

Ulivi, G. (2000). Terapia Breve Centrada en la Solución como modelo de terapia familiar de toxicómanos. *Adicciones*, 12, 425-430.

Villamil, H. R. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 2, 71-89.

Witte, R. H. (2014). *Mental Health Practice in Today's Schools: Issues and Interventions*. New York, NY: Springer.

## ANEXOS

### Anexo I

#### CLASE 10:

- Tener el material más ordenado (casilleros, libros...)
- Respetar el turno de palabra.
- Más relación con todos los compañeros.
- Compañerismo: ser amable, hablar con cariño.
- Estudiar todos para disfrutar de las mismas ampliaciones.
- Tener el mismo respeto con todos los profesores.
- Cuando entran a clase sentarse y estar en silencio
- Controlar las emociones ante nuevas actividades
- Saber trabajar con autonomía
- En un trabajo en grupo: colaboración de todos los participantes
- Ver lo positivo de las cosas
- Paciencia
- Tener empatía
- Mirar a los ojos cuando se habla con otra persona
- Compartir con los demás
- Prestar ayuda
- Tener bondad
- Reconocer tus fallos y aprender de los errores.
- Decir tu opinión con cariño y auto-control
- Decir siempre la verdad
- Ser responsable: Hacer siempre los deberes, Trabajar sin molestar

## Anexo II

### ¿QUÉ ENTRA EN EL NÚMERO?

#### **10:**

Han mejorado a lo largo del curso: se ayudan a hacer trabajos, manualidades, se portan bien (no pelean tanto), han subido las notas, la relación entre los compañeros ha mejorado

#### **9 y 8:**

- Trabajan y cumplen la mayoría de las normas
- Han resuelto el problema de convivencia
- Trabajan bien y por lo tanto pueden hacer experimentos y hacer un teatro
- Son más positivos, consiguen lo que quieren
- Controlas sus emociones
- Tienen buena dinámica de clase
- Dan noticias buenas a la profesora
- Trabajan con autonomía
- Tienen inteligencia emocional

#### **7:**

- Responsables
- Se esfuerzan
- Respetan el turno de palabra
- Respetan a sus compañeros

- Tienen empatía
- Son positivos
- Tienen compañerismo
- Prestan materiales
- Respetan las opiniones
- Hacen la tarea
- Ayudan a quien lo necesitan
- Hablan con un tono adecuado
- Tienen personalidad
- Reconocen los errores.

**4:**

No se pelean como si fueran animales

### Anexo III

#### ¿QUÉ HA MEJORADO DESDE PRINCIPIO DE CURSO?

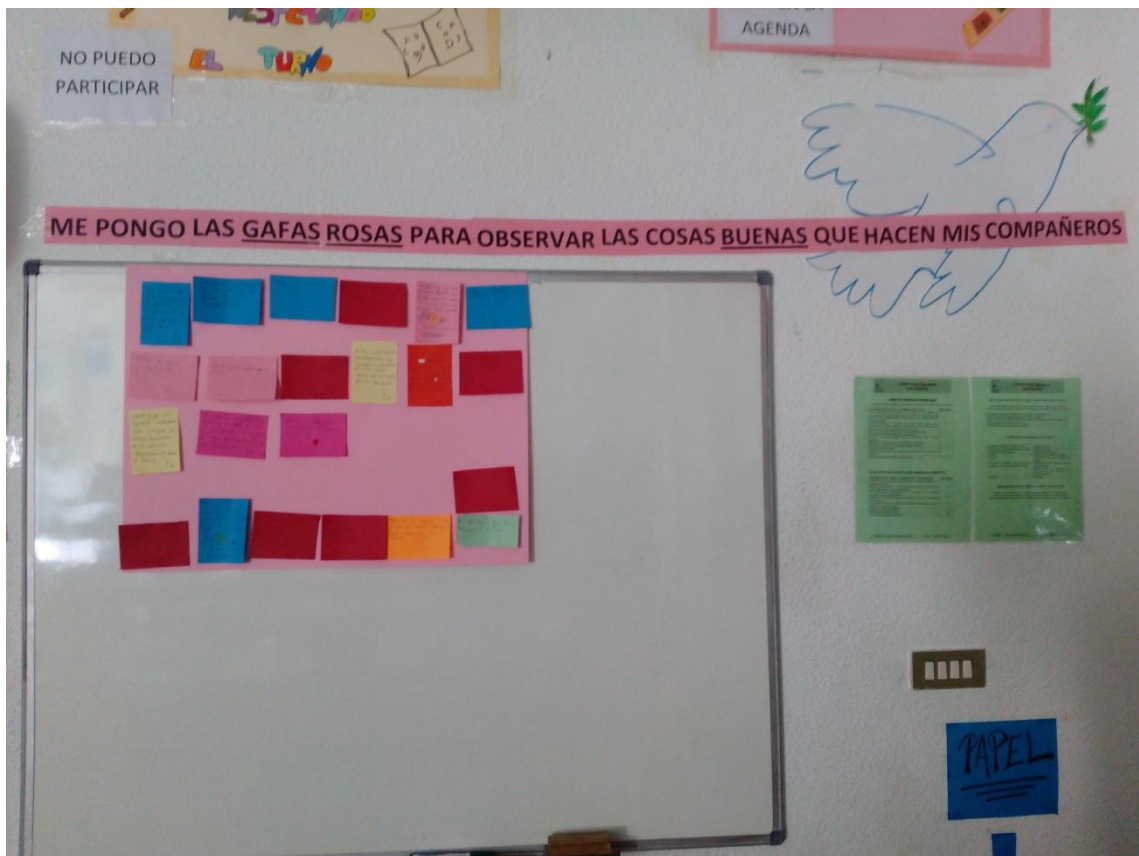
- Relación entre los compañeros
- Han aprendido a controlar la inteligencia emocional (no les sienta tan mal las cosas)
- Respeto entre los compañeros
- Más inteligentes
- Son capaces de trabajar en grupo y dinámicamente
- Madurez (leen más libros)
- Mas responsables
- Hablan en vez de insultarse
- Son más libres cuando actúan, no les importa tanto la opinión de los demás



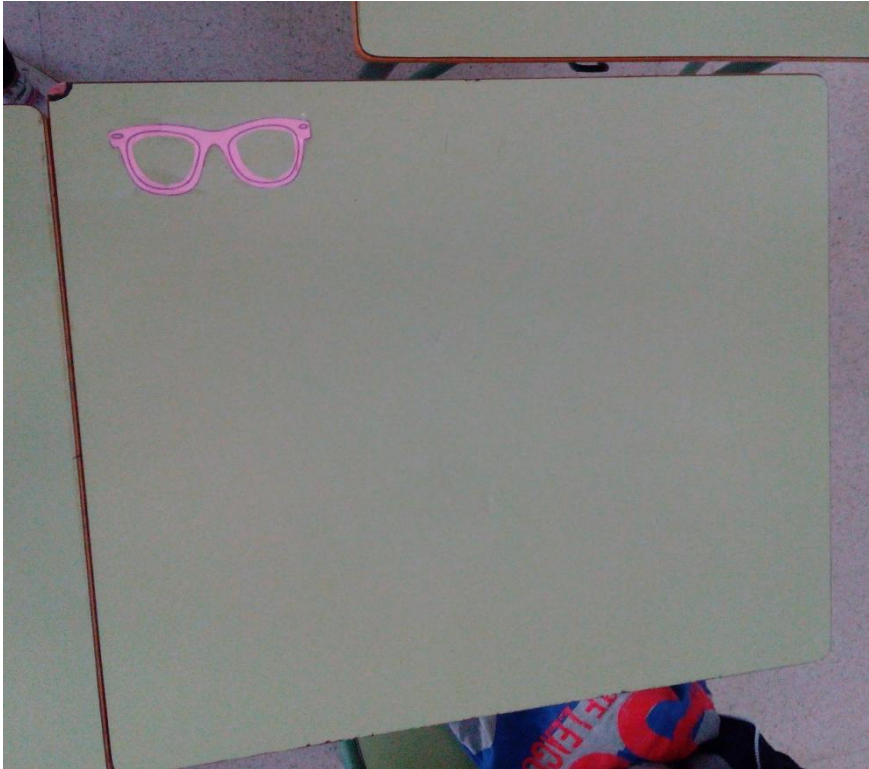
## Anexo IV



## Anexo V



## Anexo VI



## Anexo VII

The image shows two digital time input screens, one above the other, set against a dark background. Each screen has a dark grey background with white text and input fields. The top screen is labeled 'DESTINATION TIME' in a black box with white text. Both screens have the following layout:

- MONTH:** A red label above a white input box.
- DAY:** A red label above a white input box.
- YEAR:** A red label above a white input box.
- AM/PM:** Two red labels, 'AM' and 'PM', stacked vertically. A small yellow dot is positioned between them, and a larger yellow dot is positioned below the 'PM' label.
- HOUR:** A red label above a white input box.
- MIN:** A red label above a white input box.

Colons are positioned between the HOUR and MIN input boxes. The bottom screen has a similar layout, but the 'AM' and 'PM' labels are green, and the dots are also green.

## Anexo VIII





## Anexo X

### UN PROYECTO PARA EL FUTURO: ¡PONTE LAS GAFAS ROSAS!

Hola amigos y amigas de 5º,

Os queremos dar esta receta para que el próximo curso seáis una clase 10:

- Hemos realizado muchos proyectos en grupo, os recomendamos que en el grupo trabajéis todos juntos, cada uno en lo que mejor se le dé, ¡Y así conseguiréis un trabajo de 10!
- Tenéis que tener buen ambiente para que las cosas salgan bien. BUEN COMPORTAMIENTO.
- Tener paciencia con los compañeros y fijarse en las cosas buenas que hacen.
- Compartir el material que tenéis. Quizás algún día tu necesites pedir material.
- Respetaros los unos a los otros y no hagáis lo que no queráis que os hagan.
- Debéis ser sinceros para no engañaros a vosotros mismos en las actividades que se realicen y poder comprometerse para mejorar en los fallos. Tenéis que reconocer vuestros fallos
- Respetar el turno de palabra para poder entenderos.
- Empatizar con los demás y ayudar.
- El silencio es la clave para trabajar a gusto con un tono de voz adecuado.
- Si tenéis la clase ordenada es más fácil hacer los trabajos en grupo.
- Si pides las cosas con educación, será más fácil que te las dejen.
- El esfuerzo es necesario para lograr las metas que te propongas siempre tiene su recompensa.

Os hacemos entrega de unas gafas rosas, con ellas podréis ver las cosas buenas que hacen vuestros compañeros. ¡Ánimo!

## Anexo XI

### CARTA DE AGRADECIMIENTO

Respeto el turno de palabra, respeto a los profesores, compañerismo, orden, ser buenas personas, decir las cosas con cariño, ser amables con otras personas, controlar las emociones, ofrecer ayuda....

¿Os suenan? Son cualidades y conductas que vosotros definisteis cuando yo os pregunté que sería una clase 10. Quizás no hayáis conseguido la lista tan larga que teníamos pero si que habéis logrado llegar a la cima de la montaña. Yo he podido observar a lo largo de estas semanas vuestras mejoras. No ha sido fácil pero vosotros habéis sido capaces de lograrlo.

Os tengo que agradecer vuestra implicación en las sesiones que he llevado a cabo. Os habéis volcado de pleno. Cuando abría el buzón y veía tantos papeles me llenaba de alegría y de orgullo. y eso gracias a vosotros. Por todo esto y más os merecéis mi agradecimiento.

Gracias Ag, gracias Ne, gracias, gracias Ad, gracias So, gracias Ca, gracias Sa, gracias Ca, gracias Er, gracias Ma, gracias Ou, gracias Ai, gracias Lu, gracias Da, gracias Le, gracias Es, gracias Ai, gracias Je, gracias Be, gracias Ai, gracias Jo, gracias El, gracias Ha, gracias Un

Por último, me gustaría deciros que me habéis demostrado que sois inigualables, que Sois capaces de convertirlos en maestros o maestras ayudando a vuestros compañeros, sois capaces de ponerlos en el lugar de otra persona. Además sois capaces de convertirlos en auténticos actores y emocionar a un pueblo entero con vuestra interpretación. También, sois capaces de crear un cuento y transmitirlo a través de unas marionetas. Así que os animo a seguir así, tenéis algo en vosotros que os hace únicos y especiales. No cambiéis nunca.



**Anexo XII**



## Anexo XIV

Queridos todos.

Nada de esto hubiera sido posible para mí sin vosotros. Agradezco mucho vuestras muestras de cariño y estoy muy feliz por haber compartido juntos tantas vivencias durante estos meses. Nunca olvidaré lo que he recibido y me habéis aportado, y dejadme deciros al igual que dijo un día Marianne Williamson: **“Un tulipán no trata de impresionar a nadie. No se esfuerza en ser diferente de una rosa. No tiene que hacerlo. Es diferente y hay sitio en el jardín para cada una de las flores”**. Significa que todos sois especiales y diferentes del resto, y yo me quedo con esas maravillosas esencias que tenéis, y me las llevo conmigo para que me den fuerzas y valor para afrontar mi nueva etapa.

**Nu, Ag, Ou, Ne, Ad, So, Ca, Sa, Ca, Ma, Ai, Lu, Da, Le, Es, Ai, Je, Be, Ai, Jo, El, Ha, Un, Er.**

¡A cada uno de vosotros, de los que tanto he aprendido, os guardaré para siempre en un rinconcito de mi corazón!

Un abrazo lleno de cariño

¡MUCHAS GRACIAS!

Débora

## Anexo XV

