

**PSICOLOGÍA / PEDAGOGÍA**

**Ainara RUBIO PÉREZ**

---

**INTERVENCIÓN ESCOLAR  
CENTRADA EN SOLUCIONES: LOS  
MISTERIOSOS AYUDANTES DE LA  
PANTERA ROSA**

**TFG/*GBL* 2020**

**upna**

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

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



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

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN  
SOLUCIONES: LOS MISTERIOSOS  
AYUDANTES DE LA PANTERA ROSA***

Ainara RUBIO PÉREZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Ainara RUBIO PÉREZ

**Título / Izenburua**

Intervención escolar centrada en soluciones: Los misteriosos ayudantes de la Pantera Rosa

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Mark BEYEBACH

**Departamento / Saila**

Departamento de Psicología y Pedagogía

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2019/2020

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberria

## 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-psicopedagógicos; 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* está presente a lo largo del desarrollo y aplicación de la intervención y nos ha permitido entender la diversidad del ser humano en cuanto a capacidades, necesidades, objetivos, culturas, miradas y caminos. Esto hemos podido verlo en asignaturas como “Organización social y desarrollo humano”, “Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía”, “Bases psicológicas: individuo y medio social” o en “Desarrollo evolutivo y aprendizaje”.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en el Marco Teórico, con el análisis de diversos planteamientos pedagógicos, de metodologías derivadas de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones, o de estudios realizados donde se aplica esta intervención. Asignaturas como “Didáctica de las ciencias sociales” “Didáctica de la lengua” o “Didáctica de las ciencias naturales” nos han permitido conocer a fondo diversas metodologías y planteamientos desde el inicio de la educación hasta la actualidad.

Asimismo, el módulo *practicum* se ha llevado a cabo en el apartado de Intervención Escolar Centrada en Soluciones. En las prácticas escolares 3 se ha podido intervenir, aplicar y ver qué efectos y resultados tiene la aplicación de esta intervención a nivel tanto individual como grupal.

Por último, el módulo *optativo* relacionado con la mención de Pedagogía Terapéutica y presente en asignaturas como “Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva”, “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” y “Servicios de apoyo e investigación en pedagogía inclusiva” nos ha permitido conocer en profundidad técnicas, aplicaciones, casos reales y metodologías innovadoras y prácticas para nuestra formación.

## Resumen

En el presente trabajo de carácter teórico-empírico se presentan el origen, el marco conceptual y las técnicas de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones. Se discute también su efectividad mediante el análisis de estudios de investigación y por último se exponen las metodologías que han derivado de dicha intervención y los planteamientos que han influido en ella.

En la segunda parte se presentará una intervención real, grupal e individual, realizada en un aula de 1º de Primaria. Situaremos al lector en el contexto, identificaremos las necesidades del alumnado y presentaremos los objetivos de la intervención. Además, se describirán y analizarán las sesiones realizadas, así como las diferentes propuestas de intervención que no pudieron llevarse a cabo debido a la suspensión de las clases en el contexto de pandemia de COVID-19.

*Palabras clave:* Intervención Escolar Centrada en Soluciones; lenguaje; interacciones; preguntas de escala; atribución de control.

## Abstract

This theoretical-empirical paper aims to provide an in-depth understanding of the origin, conceptual framework and characteristics of Solution Focused School Intervention, as well as to review its effectiveness through the analysis of applied studies, and to describe the methodologies that have derived from this intervention and the pedagogical approaches that have influenced it.

In the second part, a real intervention in a primary school classroom will be presented. We will describe the context the school, the needs of the students and the goals of the intervention. In addition, the sessions that were carried out will be described and analysed, as well as those intervention proposals that could not be carried out due to the coronavirus pandemic.

*Keywords:* Solution Focused Brief Therapy in School; language; interactions; scaling questions; locus of control.





# Índice

## Introducción

<b>1. Marco teórico : Intervención Escolar Centrada en Soluciones</b>	<b>3</b>
1.1. Historia y origen : la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS)	3
1.2. Marco conceptual de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS)	4
1.2.1. El giro hacia las soluciones	4
1.2.2. La posición del profesional	6
1.3. Posiciones ante la intervención	8
1.4. Técnicas	10
1.5. Estudios empíricos sobre IECS.	16
1.6. Metodologías derivadas de la IECS	21
1.6.1. Working On What Works (WOWW)	22
1.6.2. Ben Furman : Habilidades para niños	25
1.7. Relaciones de la IECS con otros planteamientos pedagógicos	28
1.7.1. Escuela Nueva	29
1.7.2. El conductismo	30
1.7.3. El constructivismo y el construccionismo	31
1.7.4. La psicología positiva	35
<b>2. Intervención Escolar Centrada en Soluciones</b>	<b>40</b>
2.1. Intervención grupal-individual	40
2.1.1. Contexto de la intervención	40
2.1.2. Detección de necesidades en el aula	42
2.1.3. Evaluación pre-intervención	43
2.1.4. Formación de objetivos	52
2.2. Puesta en práctica de la intervención	53
2.2.1. Elección del tema	53
2.2.2. Primera sesión	54
2.2.3. Segunda sesión	68
2.2.4. Tercera sesión	77

2.2.5. Cuarta sesión	81
2.2.6. Quinta sesión	85
2.3. Valoración de los registros	86
2.4. Reflexión	92

## **Conclusiones y cuestiones abiertas**

## **Referencias**

## **Anexos**



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado correspondiente al título de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra muestra de manera teórica y práctica la Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS). La motivación y elección del tema surge de la asignatura “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” impartida en la mención de Pedagogía Terapéutica a lo largo de sexto semestre del grado. En ella pudimos trabajar de cerca y de manera práctica, mediante el role-playing, diferentes técnicas usadas en intervenciones reales. Este modelo nos permitió aprender a manejar de manera estratégica y útil el lenguaje en las interacciones con alumnos, padres, profesores y otros miembros del colegio de tal manera que me resultó interesante y novedoso y decidí escogerlo en el TFG para poder formarme e indagar más.

Las ideas y técnicas de la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) han ido aplicándose en diferentes campos, uno de ellos el educativo de donde nace la IECS. Esta centra el foco de atención en la persona y en la interacción que se mantiene con esta haciendo uso de un lenguaje centrado en soluciones, sin necesidad de indagar en el problema para obtener una solución. El uso de técnicas sencillas, breves y prácticas ha llamado y llama la atención de muchos profesionales de la educación y otros ámbitos. Esta consiste en un número no muy elevado de sesiones en las que el profesional de la IECS y el consultante conversan y tratan en profundidad los momentos en los que el problema, por el cual están ahí, no ha estado presente, haciendo uso de los cambios pretratamiento, la proyección al futuro, la pregunta milagro o las escalas. Todo esto se realiza mediante descripciones concretas y minuciosas, ateniendo a los detalles para poder abrir camino hacia las soluciones.

En cuanto a la organización de este documento en la primera parte haremos referencia al Marco Teórico de la IECS donde comentaremos el origen y su historia, las técnicas que se usan, diferentes estudios y aplicaciones reales, metodologías derivadas y relaciones de la IECS con otros planteamientos pedagógicos.

Dentro del contexto escolar la IECS nos permite abordar diversas situaciones y en nuestro caso realizaremos una puesta en práctica grupal (con toda la clase) e individual (con dos alumnos de la misma) para poder observar los beneficios y resultados, analizando previamente las necesidades del aula, realizando una evaluación pre-intervención y estableciendo unos objetivos.



# 1. MARCO TEÓRICO: INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES

## 1.1. Historia y origen: la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS)

En el presente apartado se analizará el origen y el surgimiento de la Terapia Breve Centrada en Soluciones y cómo ha ido evolucionando con el paso de los años.

En 1960, en el *Mental Research Institute* (MRI) de Palo Alto, California, ya se había comenzado a trabajar la terapia breve gracias a las entrevistas e investigaciones que John Weakland y D. Jackson habían realizado a Milton H. Erickson al observar los eficaces y rápidos resultados que este estaba obteniendo mediante la aplicación de la terapia. Ambos decidieron plasmar sus investigaciones en un proyecto. Más adelante, Weakland resultaría ser mentor de Steve de Shazer y de Insoo Kim Berg (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

En los años 70, con la publicación de los libros “*Cambio*” (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1974) y “*Terapia no convencional*” (Haley, 1976), se trató de dar respuesta a cómo se mantienen los problemas, mientras Steve de Shazer, con sus publicaciones, comenzó a tratar de responder a la pregunta “¿Cómo se construyen soluciones?” (Ayala, 2018).

En los años 80 en Milwaukee, Estados Unidos, Steve de Shazer, su esposa Insoo Kim Berg y su equipo de trabajo trataron de descubrir qué era realmente lo que funcionaba en las terapias. Para ello, en 1978 fundaron el *Brief Family Therapy Center*, desde donde se llevaron a cabo las terapias que permitieron a Steve y su equipo transformar su pensamiento en unos principios básicos que son los que conforman hoy en día la TBCS (Guerri, s.f.). Esta terapia, como afirma Ayala (2018), comenzó siendo una práctica inductiva, esto es, se observaba constantemente, mediante la investigación cualitativa, lo que pasaba durante las entrevistas con los pacientes con el fin de encontrar qué técnicas funcionaban y cuáles y no, y de extraer los elementos y resultados exitosos que

fueron los que más adelante y poco a poco dieron lugar a la TBCS de hoy en día.

Cabe destacar que esta terapia se ha aplicado y se aplica en más de un contexto, es decir, se trata de un procedimiento general que se puede usar en el ámbito de trabajo social, educación, protección de menores, coaching, enfermería y psicología. Además, guarda relación con planteamientos pedagógicos anteriores como la Escuela Nueva, el constructivismo, el construccionismo, el conductismo, la psicología positiva, Vygotsky o el modelo cognitivo-conductual y con otras posteriores como el coaching, la indagación apreciativa y la psicología positiva, como veremos en el apartado 1.7. del presente trabajo.

## **1.2. Marco conceptual de la Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS)**

### *1.2.1. El giro hacia las soluciones*

Como señalan Herrero de Vega y Beyebach (2018), la Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS) es el enfoque centrado en soluciones aplicado a un contexto no clínico, el ámbito escolar. Al igual que la terapia breve centrada en soluciones, la IECS trata de darle una vuelta a la situación y dejar de lado el porqué del problema, sus causas y consecuencias, para centrarse en el futuro deseado por el alumno o alumnos, es decir, en los objetivos, haciendo hincapié en las excepciones, que vienen a ser aquellos momentos en los que el problema no sucede. Por lo tanto, no se busca una solución a los problemas sino una construcción de soluciones.

Para poder construir estas soluciones se deben desarrollar los puntos fuertes de cada persona, viendo más allá de sus limitaciones o problemas. La intervención centra su foco de atención en diferentes aspectos como tener en cuenta que el cliente es capaz y puede encontrar soluciones a su propia situación. En muchas otras terapias desarrolladas hasta el momento, el terapeuta se limita a ofrecernos la solución al problema y el cliente a aceptarla y llevarla a cabo. Sin embargo, en la IECS, gracias a las conversaciones



alumno-profesor, se van construyendo y reconstruyendo soluciones de manera conjunta, pero sobre todo haciéndole ver al alumno que la solución está en él, en sus manos. Simplemente hay que guiarle, hacerle ver las excepciones y ayudarle a descubrir sus propias capacidades.

Para ello, se deben resaltar los éxitos conseguidos, aprovechando los puntos fuertes del contexto o dándoles el papel protagonista para que ellos construyan sus propias metas y elijan sus destinos (van Swet et al., 2011).

Además, la IECS sugiere utilizar un vocabulario centrado en soluciones y un discurso centrado en sugerencias más que en recomendaciones, poniendo la mirada en las excepciones al problema y en las posibilidades de cambio según afirman diversos autores (Durrant, 2001; Kienhuis, 2008; Mahlberg y Sjoblom, 2008, citado en van Swet et al., 2011). Según afirman van Swet et al. (2011), se deben explorar las fortalezas y el talento de la persona, su inteligencia, creatividad, motivaciones, etc. Pero sobre todo en cómo sus problemas del pasado han sido superados de manera satisfactoria. A este último punto, como afirman Herrero de Vega y Beyebach (2018), se les denomina cambios pretratamiento, y son aquellas excepciones que ya han tenido lugar antes de haber comenzado con la intervención. Puede que el alumno no sea consciente de que eso ya ha sucedido, por eso, el profesor, debe ayudar a que este se percate de los cambios.

Además, cabe destacar que la IECS es una intervención que va dirigida al aprendizaje y crecimiento de las personas, que es constructivista y construccionista, que se centra en empoderar al alumno, que es simple y breve, que opta por los pequeños cambios, que se puede aplicar en cualquier nivel y para cualquier tipo de necesidad educativa, incluso las especiales, que es colaborativa, está centrada en la persona, sus intereses y necesidades, es flexible y está basada en la evidencia.

Por último, en relación a esto, cabe destacar que involucrar al alumnado en su propio proceso de educación y evaluación resulta interesante. Por ello, fomentar el diálogo, la cooperación y la participación son fundamentales para

desarrollar unos ciudadanos críticos (van Swet et al., 2011). Además, dando este papel protagonista y activo, se crea a un alumnado comprometido y preparado para salir del colegio y estar dispuesto a contribuir de manera activa y crítica en su comunidad, teniendo voz propia para tomar decisiones sobre diferentes proyectos. Una vez comentando el concepto de qué es y en qué consiste la IECS, vamos a pasar a explicar las características de esta intervención, las cuales las vamos a situar también dentro del marco conceptual de la IECS.

La IECS puede ser llevada a cabo en las aulas, ya sea de forma individual o grupal, con los alumnos, con los padres, con los profesores u otros profesionales del centro. Esta intervención permite obtener resultados positivos y satisfactorios en un número reducido de sesiones, entre tres y seis y tiende a perdurar en el tiempo, además de ser aplicable a numerosos problemas como la asistencia escolar, las calificaciones, la autoestima, problemas de conducta, problemas familiares, etc.

### *1.2.2. La posición del profesional*

Para la redacción de este apartado sobre las posiciones del profesional en la IECS nos basaremos en el capítulo 2 del libro “Intervención escolar centrada en soluciones: Conversaciones para el cambio en la escuela” (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Un aspecto relevante que podemos destacar de esta intervención es la posición que adopta el profesional ante sus interlocutores, es decir, la manera de interactuar, sus valores y presupuestos teóricos. La IECS gira en torno a cinco ejes, que son los que definen y caracterizan la posición del profesional.

En primer lugar, encontramos la posición constructivista y construccionista. Se considera que la realidad es construida por cada uno de nosotros a partir de nuestras características culturales, históricas, biográficas y biológicas (Hoffman, 1990; Watzlawick, 1984). Esto viene a decir que cada situación que sucede en nuestro día a día es interpretada de manera diferente según quién lo mire, por lo que podemos decir que existen multi-enfoques.

Por otro lado, la perspectiva del construccionismo defiende que la realidad social se co-construye durante la interacción y la comunicación con el mundo. Esto es, la realidad a la que nos enfrentamos es creada por nosotros mismos a partir de nuestros condicionantes y mediante el lenguaje que usamos durante las interacciones, así, estamos adentrados en una dinámica de co-construcción social en la que continuamente se proponen, aceptan o modifican significados.

Todo esto, resulta ser de vital importancia en la IECS, puesto que la profesional es consciente de que su lenguaje y su forma de hablar con los interlocutores va a contribuir en cierto modo a “crearlos”. De qué hablamos y cómo hablamos va a crear unas realidades u otras.

En segundo lugar, tenemos la colaboración activa. Como acabamos de mencionar, la IECS se entiende como la co-construcción de realidades entre el profesor y el alumno, por lo que resulta ser importante la relación que establezcamos con estos últimos, el esfuerzo de ajustarnos a sus objetivos, postura y lenguaje, con el fin de generar cambios y crear motivación. La actitud de colaboración del profesor consiste en asumir un papel de igualdad frente a su alumno, sin sentirse ni hacerle sentir más experto que él, adquiriendo una posición de curiosidad y permisividad, acompañándolo en el proceso y apostando por los pequeños cambios, pero sobre todo, creyendo en las capacidades y fortalezas del alumno.

En tercer lugar, debemos asumir que los cambios en los alumnos son constantes y que por lo tanto nuestra misión va a ser detectar las pequeñas mejoras que se vayan produciendo y ampliarlas. Darles importancia y visualizarlas para que el cambio sea considerado como tal (de Shazer *et al.*, 2007).

En cuarto lugar, nos centramos en el enfoque contextual y más en concreto, en los “círculos virtuosos”, es decir, aquellas acciones exitosas que los alumnos consiguen identificar y repetir. Esto nos permite reflexionar sobre la descontextualización que algunos paradigmas proponen y considerar los

problemas y las soluciones en su contexto interpersonal, y ver, en qué medida somos nosotros la solución o el problema (García, González y Pérez, 2014).

Por último, hacemos referencia a la simplicidad. Existen múltiples formas de actuar para llegar a un mismo objetivo y cada uno de nosotros debe tomar el camino que más se adapte, según las preferencias y el contexto. Sin embargo, desde la IECS se hace referencia a la “navaja de Ockham”, que viene a decir que no debemos complicar innecesariamente la intervención, sino optar por lo simple (de Shazer, 1991).

En conclusión, y como apuntan diversos autores (Beyebach, 2006; Metcalf, 2003), para una IECS debemos tener en cuenta que nuestros alumnos son personas valiosas, que tienen problemas, no síntomas de trastornos, que el problema es el problema y no la persona, que nuestros interlocutores tienen recursos y capacidades, esperanza y motivación, y sobre todo que son capaces de crear un futuro mejor.

Y que para que nuestra intervención realmente esté centrada en soluciones debemos crear realidades más positivas, no imponer nuestros valores si no respetar la individualidad de cada persona, si algo funciona, por peculiar que sea debemos seguir haciéndolo y si no funciona debemos hacer algo distinto. Debemos crear colaboración con ellos, centrarnos en los pequeños cambios y darles visibilidad, y en caso de duda, optar siempre por lo más simple.

### **1.3. Posiciones ante la intervención**

La información proporcionada en este apartado estará basada en su mayoría en el artículo “*Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education*” (van Swet et al., 2011). En él se exponen las tres posiciones que puede adoptar la persona ante la intervención propuestas por el autor Steve de Shazer.

La IECS, se centra en la combinación de profesores, padres, y alumnos a la hora de tomar decisiones acerca de planes y acciones a llevar a cabo. Por ello,

tanto profesores como otros profesionales de la escuela deben prestar atención y escuchar a los alumnos para ver qué está funcionando o con qué están contribuyendo, para posteriormente resaltarlo y comentarlo, bien de manera individual o bien de manera grupal. Cuando un profesor, un padre o un alumno, requieren de ayuda o está involucrado en una situación problemática, podemos observar tres posibles posiciones según Shazer (1991).

En primer lugar, la de visitante, el cual se siente obligado a acudir o es directamente obligado por alguien. Esta situación aparece cuando un profesor, un padre u otra persona tiene ciertas quejas o problemas con un alumno. El especialista de terapia centrada en soluciones debe intentar entender los sentimientos del alumno y tratar de concretar de manera conjunta un objetivo que alcanzar.

En segundo lugar, la del demandante. Esta situación tiene lugar cuando el alumno o los padres observan un problema que aparentemente no está en sus manos, es decir, atribuyen el problema a otros. En estos casos resulta interesante la tarea de observación. Además, resulta importante crear un ambiente en el que se sientan seguros y libres de mostrar sus quejas, sus problemas, sentimientos, etc. El experto, por otro lado, debe prestar atención a las excepciones al problema que pueda nombrar el demandante para posteriormente mencionarlas y usarlas estratégicamente.

Por último, encontramos la posición de cliente. En esta situación la persona sí ve el problema y se siente parte de este. Resulta relevante, en estos casos, centrarse en la observación y en la asignación de diferentes tareas, involucrando activamente al alumno en el proceso de identificación y formulación de metas. Además, debe quedar claro quién va a hacer qué, discutir conjuntamente los resultados y ajustar las metas y los pasos para alcanzarla.

En términos generales, la IECS precisa de la participación activa tanto de alumnos, como padres, profesores, otros expertos, etc. Es decir, de todo el contexto que rodee a la persona con el problema para poder establecer metas

creativas y colaborativas que alcanzar de manera conjunta. Después de todo, las personas viven en una sociedad caracterizada por la diversidad y debería ser una cuestión rutinaria y habitual que la escuela prepare a los alumnos para esta sociedad. De este modo, la IECS puede contribuir a la provisión de una educación adecuada para cada alumno, y por lo tanto contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva. El mero hecho de identificar retos y posibilidades ya resulta ser un paso más hacia la inclusión. Dejar de lado los problemas y reformularlos como oportunidades de aprendizaje. Celebrar las diferencias y no solo reconocerlas si no también aprender a apreciarla.

#### 1.4. Técnicas

En el presente apartado, se procederá a describir las principales técnicas que podemos encontrar dentro de esta intervención. Como ya hemos comentado en apartados anteriores, la IECS tiene su base en las interacciones y conversaciones que se mantienen, y en estas se manejan herramientas clave que son las que vamos a comentar. Seguiremos la propuesta de Herrero de Vega y Beyebach (2018).



**Figura 1.** Técnicas de la IECS. Fuente: Elaboración propia.

### *Preguntas*

En primer lugar, vamos a hacer mención de las preguntas ya que son la principal herramienta que nos va a ayudar a co-construir soluciones. Lo que se persigue desde la IECS es que las preguntas, dirijan la conversación y la atención de los interlocutores hacia sus posibilidades y recursos. Es por esto, que se debe ser consciente, como profesor, del poder constructivo y de la influencia, tanto a nivel cognitivo como emocional, de las preguntas que hagamos. No es lo mismo, cuando tenemos una clase inquieta, a la que le cuesta permanecer en su sitio, que les digamos: *“Pero, ¿por qué no sois capaces de estaros quietos más de cinco minutos?”*, a decirles: *“¿Cómo habéis conseguido estar tan tranquilos durante este rato?”*.

Como se aprecia, en la primera ya damos por hecho que los alumnos son incapaces de hacerlo, y además, este mensaje se lo estamos transmitiendo a ellos de tal forma que acaban creyéndose y sintiéndose incapaces. Sin embargo, en el segundo ejemplo, estamos admirando la capacidad de los alumnos de permanecer quietos, por lo que les estamos transmitiendo que tienen capacidades y competencias para hacerlo más veces. Estos pequeños gestos, que en muchas ocasiones parecen irrelevantes, llegan a generar grandes cambios en el alumnado.

### *Paráfrasis*

En segundo lugar, encontramos la paráfrasis, que como bien mencionan Herrero de Vega y Beyebach (2018), consiste en repetir partes de lo mencionado por nuestro interlocutor. Siempre deben ser palabras relevantes que nos lleven a la construcción de soluciones, para que este sienta que está siendo entendido con el fin de crear una zona común en la conversación y llevarla hacia una dirección productiva. Esto es, coger aquello que nos interesa resaltar, aquello que sea positivo o de lo que podamos sacar algo efectivo.

### *Elogios*

En tercer lugar, están los elogios. Con esto se hace referencia a destacar aquellos aspectos positivos de nuestro interlocutor para poder afianzar las mejoras y los recursos y crear una relación más cercana. Sin embargo, no sirve con elogiar cualquier cosa, si no tener en cuenta que estos deben estar basados en datos, en conductas concretas que hayan tenido lugar. Que además no se debe abusar de ellos, deben ser proporcionados, puesto que de lo contrario, con el paso del tiempo irán perdiendo efectividad y credibilidad. Y también, deben ser personalizados, esto es, ajustados a las características de la persona.

### *Marcas de contexto*

En cuarto lugar, podemos hacer mención de las marcas de contexto. Con esto se hace referencia a diferentes aspectos que se van a ir estableciendo según las medidas del centro y la actitud de los profesionales comprometidos (Navarro, 1995).

Por un lado, está la propuesta de espacios y tiempos para la conversación, es decir, cuándo y dónde va a tener lugar. En la mayoría de ocasiones, esto se va formalizando y estableciendo con el paso del tiempo. Además, debemos recordar que debe ser algo co-construido en cada interacción.

Por otro lado, se encuentra la libertad de diferir la respuesta. Tomarnos el tiempo que creamos necesario para poder dar una respuesta a lo que se nos pide. También, mantener la libertad de preguntar, de manera que se pueda sacar el máximo provecho de las conversaciones.

Y por último, también en relación a las marcas de contexto, permitirnos concretar, poder elegir el tipo de pregunta que realizar en función de los objetivos que queramos alcanzar y en función de cómo se está desarrollando el diálogo.

### *Estrategias conversacionales*



En quinto lugar, y muy importantes, tenemos las estrategias conversacionales, entre las cuales se pueden destacar tres (Herrero de Vega y Beyebach, 2018):

- *Elicitar*. Para ello, el profesional debe estar muy atento a cualquier aspecto de la conversación que tenga relación con las soluciones. Por ejemplo, preguntar: “¿Qué es diferente cuando tus compañeros si te ayudan?”
- *Ampliar*. Debemos proponer que nuestros interlocutores describan de manera concreta sus conductas observables en positivo y situadas en el contexto. Por ejemplo: “¿Dónde te imaginas haciendo eso? ¿Quién te ayudó a conseguirlo? y ¿Cómo reaccionó ella cuando hiciste eso?”
- *Anclar*. El interlocutor debe asumir el control de sus propias conductas. Por ejemplo: “¿Y cómo lo conseguiste? ¿Cómo se te ocurrió eso? ¿Cuál es tú secreto para conseguir hacer eso?”

#### *Proyección al futuro- Pregunta milagro*

En sexto lugar, y en relación con las estrategias conversacionales tenemos la proyección al futuro. Junto a la pregunta milagro (de Shazer, 1991; 1994), son las principales técnicas de la TBCS. Se propone al interlocutor o interlocutores imaginar un futuro en el que el problema que tienen está resuelto y se les pide que lo describan detalladamente con el fin de establecer unos objetivos finales hacia los que dirigir la intervención.

Es una técnica que genera motivación y esperanza para alcanzar las metas deseadas y se debe estar atento para observar en qué momentos nuestros interlocutores expresan alegría o anhelo para focalizar sobre ello. Esta proyección al futuro se puede realizar mediante la pregunta milagro puesto que invita a imaginar el futuro sin el problema, pero no debemos olvidar la

importancia de las técnicas conversacionales descritas anteriormente para poder ampliar y concretar las conductas. Lo que nos va a permitir esta proyección al futuro va a ser poder crear un plan de acción, identificar las excepciones y avances o utilizar escalas. A continuación la *Tabla 1* (Beyebach, 2006) se muestran formas de construir objetivos trabajables en la pregunta milagro con nuestro interlocutor cuando la respuesta de este es una queja o algo negativo.

**Tabla 1.** Formas de construir objetivos trabajables en pregunta milagro.

Si nuestro interlocutor habla	Nosotros preguntamos
En términos de queja:	Cómo va a cambiar eso.
En negativo:	Qué es lo que harás en vez de...
En términos individuales:	Cómo vas a reaccionar tú cuando él...

### *Excepciones y cambios pretratamiento*

En séptimo lugar encontramos las excepciones y los cambios pretratamiento. Con excepciones hacemos referencia a aquellos casos, que como bien hemos explicado arriba, en los que el problema no se da o las ocasiones en las que se ha alcanzado algún objetivo. Por otro lado, los cambios pretratamiento hacen referencia a las mejoras que han tenido lugar antes de comenzar la intervención. Ambas técnicas, permiten ayudar a nuestro interlocutor a descubrir que aparte de los problemas también tienen lugar y existen mejorías y áreas de su vida que funcionan bien, y los cambios pretratamiento son un ejemplo de mejoras que han logrado sin nuestra participación. A continuación en la *Tabla 2* (Beyebach, 2006) se muestra cómo se pueden construir mejorías y excepciones cuando nuestro interlocutor habla en términos de queja, en negativo, cuando este es poco concreto o cuando se nos agota un tema.

**Tabla 2.** Formas de construir mejorías y excepciones.

Si nuestro interlocutor habla	Nosotros respondemos
En términos de queja:	Cómo cambió eso.
En negativo:	Qué es lo que hiciste en vez de...
En términos poco concretos:	En qué notaste que...
Si se agota un tema:	Qué más ha ido mejor.

Cabe destacar, que en la IECS se recomienda trabajar estas dos técnicas mediante una conversación guiada por preguntas abiertas, es decir, aquellas que no sean de respuesta sí o no, sino que nos permitan obtener información de algún tipo de mejora o de excepción. Una vez identificado un cambio o mejora debemos darle importancia y hablar de ello el mayor tiempo posible, además de intentar aplicar la técnica de ampliar, descrita anteriormente.

Seguido, se debe realizar la “culpabilización positiva”, que consiste en descubrir, a base de preguntas, qué cosas hicieron los interlocutores para conseguir que la excepción tuviese lugar y de este modo aumentar la frecuencia de estas. Por ejemplo, preguntando: “*¿Cómo conseguiste hacerlo? ¿Cómo pudiste resistirte a...? ¿Qué te ayudo a poder hacer...?*”.

Resumiendo, los cambios pretratamiento, las excepciones y las mejoras se trabajan de la misma manera, realizando preguntas abiertas que nos ayuden a descubrir estos, una vez descubiertos, ampliarlos, y una vez ampliados, atribuir el mérito y el control a nuestros interlocutores para motivarlos a que sigan haciéndolo (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

### *Preguntas de escala*

En último lugar, vamos a hacer mención de las preguntas de escala, de afrontamiento y la externalización.

Las preguntas de escala en la IECS sería la más utilizada respecto a las otras dos técnicas. Esta, invita a los interlocutores a situarse, normalmente en una escala de avance del 1 al 10, según su percepción, su confianza, su capacidad, etc. en uno de los números. Resulta ser una forma fácil de cuantificar y obtener retroalimentación. El 1 representaría cuando peor han estado las cosas y el 10 cuando ya se hayan alcanzado los objetivos impuestos por el interlocutor. Cuando en la intervención nuestros interlocutores dan una cifra debemos conversar con ellos sobre lo que está mejor respecto a un punto menos y posteriormente sobre cómo serían las cosas un punto más arriba.

Las preguntas de afrontamiento resultan ser útiles cuando nuestro interlocutor tiene una visión negativa, se siente incapaz y desbordado. Estas permiten empatizar con la situación y mostrar cómo, a pesar de los problemas que puedan existir, se consigue salir adelante.

Por último, la externalización del problema consiste en tratar a este como si fuese un personaje externo que trata de fastidiar. Esta técnica, permite separar a la persona que posee el problema, del problema en sí, para desculpabilizarla y ayudarla a asumir responsabilidad frente al problema externalizado.

Resumiendo, todas estas técnicas forman parte de y pueden ser aplicadas en la IECS. Todas ellas están centradas en nuestros interlocutores, sus preocupaciones, sus intereses y motivaciones. La conversación con estos, resulta ser la base y la clave de toda la intervención, y de esta dependerán los resultados. La visualización de los aspectos positivos que van teniendo lugar y el descubrimiento de las cualidades de uno mismo, hacen que la visión hacia el futuro sea más fructífera y tengan lugar las soluciones.

### **1.5. Estudios empíricos sobre IECS**

A lo largo de las últimas dos décadas se ha acumulado una considerable cantidad de estudios empíricos acerca de la IECS (Franklin, Biever, Moore, Clemons y Scamardo, 2001; Berg y de Jong, 2008; Fearington, McCallum y Skinner, 2011; Gong y Hsu, 2016). Puesto que una revisión exhaustiva de la

literatura de investigación excede los objetivos de este TFG, nos limitaremos a presentar unos pocos estudios, a modo de muestrario del tipo de abordajes que se han ido haciendo. Para una revisión más sistémica de la investigación empírica remitimos a cuatro estudios realizados en el ámbito escolar en los cuales se aplica la IECS pero atendiendo a diferentes aspectos como pueden ser el bullying, el desarrollo de las matemáticas, alumnos con ciertos problemas sociales en su entorno, alumnos con problemas de comportamiento, con problemas de salud mental y alumnos de educación especial con dificultades académicas.

### *Primer estudio*

El presente estudio realizado por Franklin, Biever, Moore, Clemons y Scamardo (2001) tiene como objetivo observar la eficacia de la aplicación de la IECS en alumnos con dificultades de aprendizaje debido a discapacidades y problemas de comportamiento.

Para llevarla a cabo, se escogió a siete estudiantes de 5º y 6º de Primaria de Educación Especial que presentaban trastornos del aprendizaje así como trastornos de la conducta, de oposición desafiante, TDAH o ansiedad. A estos, se les aplicó entre 5 y 10 sesiones de 30 a 45 minutos cada una. Para la implementación de la IECS se utilizó una guía. Entre las técnicas utilizadas durante la intervención se pueden destacar la pregunta milagro, las preguntas de escala y los elogios. Además, se tuvo en cuenta la flexibilidad, adaptando ciertos aspectos de la terapia a cada uno de los componentes pero siguiendo un mismo proceso y unas mismas técnicas de interrogación.

Para llevar a cabo la investigación se estableció una línea base que permitiese contrastar los resultados. Las observaciones se realizaron dos veces por semana durante 4 semanas aproximadamente y la intervención una vez a la semana durante la duración de la terapia. Además, una vez finalizada la intervención también se realizó un seguimiento durante un mes para observar si se mantenía en el tiempo.

Los resultados generales indican que la IECS es un modelo significativo y prometedor para aplicar a estudiantes con discapacidad. Estos, muestran cambios claros, observables y positivos. No obstante, se encuentran discrepancias entre las opiniones de diferentes maestros de los alumnos a la hora de valorar si habían desaparecido los problemas de comportamiento. Esto se debe a los diferentes puntos de vista de los maestros. También, debido a que la IECS se realizó a corto plazo, no se pudieron solventar todos los problemas de comportamiento pero si muchos de estos. Sin embargo, los cambios en este tipo de alumnado son claramente evidentes y positivos en cuanto a conducta y resultados académicos.

### *Segundo estudio*

En este estudio, Berg y De Jong (2008) llevan a cabo un estudio cualitativo, en el que utilizan la técnica analítica-descriptiva en un caso de bullying en el ámbito escolar. La finalidad de este estudio, es reformular el concepto de bullying. Para ello, se centran en qué es lo que desea la persona afectada y dejan de lado qué es lo que se intenta detener, además de promover la empatía, la amistad y el trabajo en equipo mediante grupos colaborativos, la valoración mutua y el apoyo.

En primer lugar, como bien explican Berg y De Jong (2008), se debe tener una entrevista con el niño, para poder plantearle tres cuestiones que son las que permitirán crear el Grupo de Apoyo: *“¿Con quién estás encontrando difícil tratar en estos momentos?”* *“¿Quién más está a tu alrededor cuando las cosas se ponen difíciles?”* *“¿Quiénes son tus amigos en la escuela?”*.

El siguiente paso será reunirnos con el Grupo de manera amable y siempre agradeciendo que hayan venido y explicarles el objetivo siempre en positivo. Es importante dejarles claro que necesitamos su ayuda y que creemos que son las personas adecuadas. Debemos evitar hablar de la infelicidad del niño afectado.

De manera libre pueden ir planteando sugerencias que ellos creen convenientes para alcanzar el objetivo y que irán aplicando a lo largo de la

semana. Después nos reuniremos de manera breve con el alumno y escucharemos cómo marchan las cosas, además de felicitarlo y preguntarle cómo cree que él ha contribuido para que las cosas vayan así. Realizaremos nuevamente otra reunión con el Grupo de Apoyo para agradecerles su esfuerzo y colaboración, y preguntarles cómo lo han logrado. En la mayoría de casos, con cinco sesiones de seguimiento sería suficiente (Berg y De Jong, 2008).

Cabe recordar que no es necesario ni útil juzgar al Grupo de Apoyo sobre hechos ocurridos en el pasado. Simplemente basta con hacerles ver que es necesario cambiar ciertos aspectos para que las cosas funcionen mejor.

En conclusión, tal y como afirman Berg y De Jong (2008), el Grupo de Apoyo resulta ser una herramienta muy efectiva y de fácil acceso, además de centrada en soluciones, que podemos poner en marcha en cualquier centro educativo ante este tipo de casos.

### *Tercer estudio*

Skinner, Fearington y McCallum (2011) llevan a cabo un estudio sobre el beneficio de la IECS en el ámbito de las matemáticas en seis estudiantes de 5º de primaria que estaban fracasando en esta asignatura a la hora de entregar tareas y en la precisión de estas al realizarlas. Cabe destacar que ninguno de los estudiantes tenía problemas de aprendizaje u otras características que pudiesen distorsionar el estudio. Para llevarlo a cabo con precisión se estableció una línea base lineal de los participantes mediante la cual se hizo previamente una valoración pre aplicación de la IECS y post aplicación para poder contrastar los resultados y evaluar los efectos de la intervención. El observador encargado del estudio realizó un registro semanal de las tareas. El objetivo era aumentar la tasa de entregas de tareas de matemáticas sin que esto afectase a la precisión y exactitud a la hora de hacerlas.

Aunque la aplicación de la IECS comenzó realizándose de manera individual, pronto se pasó a la intervención por parejas. Cada estudiante recibió un total de cinco sesiones de IECS. En estas se utilizaron técnicas como escalas de

avance, proyección al futuro, preguntas milagro, elogios y culpabilización positiva. Por último, se les preguntó acerca de posibles obstáculos o barreras que pudiesen encontrar antes de llegar a su meta para poder generar estrategias de abordaje. Además, se les entregó un mensaje con tres cumplidos y unas tareas a realizar para poder alcanzar al objetivo.

Inmediatamente, tras la aplicación de la intervención, en la gráfica donde están representadas la pre-línea base, la línea base, y la post-línea base, se puede observar el aumento en la finalización y entrega de tareas realizadas conforme van pasando las sesiones y las semanas. Por otro lado, los seis estudiantes implicados declararon haber disfrutado de las sesiones de asesoramiento, describiendo estas como agradables y motivantes.

El estudio demuestra así que la IECS no solo se centra en la resolución de problemas sociales, emocionales o interpersonales sino que también es útil su utilización para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, se debe investigar más en la validez de esta terapia en diferentes estudiantes, en maestros, familiares, en diferentes tipos de asignaturas, etc. Además, de realizar estudios más largos que permitan observar el mantenimiento de los efectos de la IECS. Todo ello con el fin de mejorar la eficacia, eficiencia y adaptabilidad de esta técnica a diferentes estudiantes y conductas.

#### *Cuarto estudio*

En este estudio, Gong y Hsu (2016) se centran en llevar a cabo un meta-análisis, es decir, la integración de un gran número de resultados de diversos estudios para luego utilizar métodos estadísticos para analizarlos. En total, se sintetizan 24 estudios realizados en Taiwán y China con el fin de conocer los efectos y la eficacia de la TBCS.

Este estudio se dividió en 6 fases: la definición de la pregunta del estudio, la identificación de los estudios existentes, la codificación de los estudios, el cálculo de un índice de efecto de tamaño, la realización de análisis estadísticos



e interpretaciones y la publicación de los resultados. Estos, muestran de manera general que los efectos del método son inmediatos y constantes en el tiempo, además de positivos y eficaces en todos los niveles de primaria.

Por otro lado, quedó demostrado que resulta una herramienta útil para trabajar con estudiantes en riesgo, como pueden ser aquellos que están en el hospital, alumnos con ciertos problemas sociales en su entorno o alumnos con problemas de salud mental.

Un aspecto interesante que revelan los resultados del estudio realizado en Oriente, es que a la hora de aplicar un método no solo afectan los factores biológicos de las personas sino también los sociales. En el caso de este estudio, los valores que poseen en las culturas orientales influye mucho en los resultados, así pues, la interdependencia en forma de colectivismo, los intereses de una familia o de un grupo grande, son más importantes y tienen más valor que los individuales, respetando siempre la armonía interpersonal (Gong y Hsu, 2016). Dentro de estos grupos, se busca siempre mantener una buena imagen de cara al resto del mundo, por lo que esto tiene sus efectos en todos los ámbitos, incluidas las escuelas y otros entornos comunitarios. Por lo tanto, a la hora de aplicar métodos y terapias que faciliten estos procesos, como la IECS, siempre van a estar predispuestos y motivados para ello, obteniendo resultados magníficos. Todo esto, demuestra que la configuración de las escuelas, en los contextos culturales de origen chino y taiwanés, son campos importantes para la aplicación de métodos como la IECS.

En conclusión, las culturas orientales como lo son las mencionadas, estarían dispuestas a aceptar una terapia que hiciese hincapié en las fortalezas y atributos positivos.

### **1.6. Metodologías derivadas de la IECS**

En el presente apartado, debido a su relevancia, se procede a exponer diferentes metodologías derivadas de la TBCS y que al igual que esta, han tenido sus resultados fructíferos.

### 1.6.1. Working On What Works (WOWW)

En primer lugar, nos centraremos en la metodología WOWW (Working On What Works).

La metodología WOWW, al igual que la TBCS, se centra en lo que funciona, en lo positivo, en las fortalezas de cada uno, dejando de lado lo negativo, los problemas. Esta surge del deseo de los profesores de querer tener una influencia positiva en los alumnos y sentirse buenos maestros. Fue desarrollada por dos de los pioneros de la TBCS, Berg y Shilts, en 2002 (Florida), los cuales se propusieron mejorar la calidad de la educación en el aula prestando atención a las excepciones, centrándose en lo que ya funcionaba y creyendo en el cambio (Kelly y Bluestone-Miller, 2009). Dichos autores, se propusieron mejorar las percepciones que los propios profesores tenían sobre sus clases, viéndolas más manejables y ayudándoles a ser y sentirse mejores profesionales haciendo uso de sus propias fortalezas.

Además, WOWW tiene como objetivo manejar los problemas que se presentan en el día a día del aula sin salirnos de este entorno, usando una psicología positiva y haciendo sentir a los profesores más seguros de sí mismos, mejorando la relación de estos con sus alumnos (Cubeddu y Fernie, 2016). Esta metodología es descrita como una herramienta para poder solventar los problemas diarios que se presentan en las aulas, basándose siempre en el respeto y la colaboración entre profesores y alumnos para conseguir un mismo objetivo

WOWW divide su intervención en tres pasos:

- En primer lugar, el coach deberá realizar la observación externa. Se trata de que una persona ajena al aula observe las acciones positivas de esta para poder dar, tras la observación, un *feedback* constructivo a los alumnos y al profesor.

- En segundo lugar, el coach deberá propiciar en el aula una discusión de manera ordenada para poder establecer objetivos y metas que les gustaría conseguir entre todos. Esto es, fomentando conversaciones grupales constructivas.

Seguidamente, harán una escala, que deberán rellenar de manera individual, para que tanto alumnos como profesores valoren en que puntuación, del 1 al 10, se encuentran ya de cara a alcanzar el objetivo que han establecido entre todos.

A continuación, se hará una media de todas las respuestas y se comunicará a toda la clase para poder preguntarles qué acciones son necesarias para poder estar un punto más arriba en esta escala.

- Por último, el coach realizará un *feedback* positivo de las mejoras y felicitará a los alumnos y al profesor por el esfuerzo y el trabajo realizado.

En cada una de las sesiones siguientes, se deberán comentar las mejoras que han tenido lugar y se harán nuevas escalas para ver si se va consiguiendo el objetivo.

Es importante, para poder avanzar, que en todo momento los alumnos tengan claro cuál es el objetivo y qué es lo que se espera de ellos.

Cada sesión debe durar aproximadamente 55 minutos, 40 de observación y 15 de *feedback* positivo. Además es importante que el aprendizaje sea modelado por los propios alumnos, dándoles un papel activo e involucrándoles en su propio aprendizaje y evaluación, lo que incluye revisar sus pasos mediante la reflexión, establecer objetivos de aprendizaje y próximos pasos y trabajar en colaboración con sus compañeros y profesores, fomentando así un ambiente positivo en el aula (Scottish Government, 2011). Todo esto, además, contribuye a reducir conductas disruptivas y molestas, que, frecuentemente, tienden a darse en el aula, como por ejemplo no prestar atención, saltarse las normas o hablar fuera de turno. Es posible, que en un primer momento no todos los niños del aula participen ni se comporten correctamente. Sin embargo, a medida que vamos dando importancia a las buenas acciones e ignorando las disruptivas, los niños comienzan a imitar a los compañeros que

están recibiendo un refuerzo positivo por el mero hecho de querer recibirlo ellos también, lo cual está vinculado a la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Durante años, especialistas de diferentes ámbitos que han realizado estudios sobre el comportamiento de los niños, la relación profesor-alumno en el aula o cualquier aspecto relacionado con el colegio, han colocado el foco de atención en buscar respuestas a por qué surgen conflictos o malos comportamientos en este entorno, es decir, centrándose en tratar de entender lo negativo, los problemas. No obstante, lo que se trata de conseguir desde este enfoque metodológico es darle la vuelta a las cosas que se habían intentado por el momento y enfocarlo desde otra perspectiva. WOWW ha demostrado que si trabajamos desde lo positivo y nos centramos en las fortalezas y cualidades que cada persona posee, conseguiremos resultados realmente efectivos y beneficiosos. Además, si realmente se quiere que una persona mejore en ciertos aspectos, ya sea alumno o profesor, no se debe estar día tras día repitiéndole lo que hace mal, porque de esta manera no se conseguirá nada más que sumergirlo en una burbuja de negatividad de la que va a sentir que no puede salir porque se le habrá hecho creer que es así y no puede cambiarlo.

Sin embargo, con esta metodología se ha demostrado que si se quiere cambiar algo, se debe empezar ayudando a esa persona a descubrir sus cualidades y fortalezas propias, ya existentes, es decir, hacer que se sienta capaz de superarse a sí mismo haciendo uso de las herramientas personales que posee. De esta manera se ha revelado que se pueden manejar diferentes situaciones y adaptarse a ellas de manera efectiva en lo que al comportamiento se refiere, ya que se empodera a las personas y de disminuye el pensamiento negativo. El enfoque, no pretende evitar los problemas y su existencia, sino saber mirar más allá de estos, haciendo uso también del trabajo grupal para generar soluciones. Además, resulta interesante el análisis de las excepciones, esto es, aquellos momentos en los que ya se ha alcanzado, de manera consciente o inconsciente, algunos de los objetivos que se han planteado (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Las investigaciones sobre el comportamiento y los logros de los estudiantes han demostrado que los profesores innovadores e involucrados son más capaces de hacer frente a las demandas de un aula de manera mucho más eficiente que los profesores que están abrumados y estresados. Por ello, la base de WOWW, se centra en empoderar a los profesores para que reconozcan sus propias fortalezas, junto con las fortalezas de sus estudiantes, con el fin de trabajar en colaboración (Cubeddu y Fernie, 2016).

#### *1.6.2. Ben Furman: Habilidades para niños*

En segundo lugar, habilidades para niños es un método, cuyo pionero es Ben Furman, que mediante el aprendizaje de habilidades trata de ayudar a los niños a superar problemas con la ayuda también de familiares, amigos u otras personas del entorno (Furman, 2017). Es un programa que está diseñado para aplicarlo con niños que están entre los tres y los doce años aunque también existen intervenciones con adolescentes y adultos.

Resulta ser un método interesante puesto que es compatible y se adapta al punto de vista de los niños frente a los problemas. El objetivo consiste en que estos adquieran habilidades que aún no tienen, para poder superar y resolver de manera efectiva y autónoma sus problemas. Puesto que muchas veces los niños tratan de evitar hablar de los problemas que tienen, de esta forma les resulta mucho más sencillo y agradable a la vez que gratificante. Además, el impacto de este método no solo es en el niño sino también en la familia, amigos o personas cercanas que le rodeen ya que todos están involucrados, fomentando así la cooperación.

Habilidades para niños, como bien explica Furman (2017), es un método que se basa en la aplicación de 15 pasos cuya base es el pensamiento y el diálogo. Estos se resumiría en:

1. Realizar una lluvia de ideas junto a las personas que se encargan del cuidado del niño para establecer qué habilidades creen que necesita aprender para poder superar el problema.

2. Negociar con el niño qué habilidad podría aprender.
3. Comentar con el niño los beneficios que tendría aprenderla.
4. Poner un nombre a la habilidad.
5. Pedir al niño que invente un ser imaginario, de cualquier tipo, que sea el que le va a ayudar.
6. Pedir al niño que mencione una serie de personas para que sean sus defensores y ayudantes durante la adquisición de la habilidad.
7. Ayudar al niño a que mejore su autoestima y su autoconfianza diciéndole que será capaz de aprender la habilidad.
8. Conseguir que el niño participe en la planificación de cómo le gustaría celebrar el éxito de aprender la habilidad.
9. Crear una imagen clara de cómo es su comportamiento, con precisión, en una situación concreta cuando usa su habilidad.
10. Decidir cómo el niño le va a contar a las personas importantes de su vida el nuevo proyecto.
11. Desarrollar de manera conjunta con el niño un plan para aprender o mejorar la habilidad.
12. Hablar con el niño para que el mismo establezca cómo quiere que otras personas cercanas de su entorno le recuerden su habilidad en caso de que se le olvide.
13. Cuando el niño haya adquirido la habilidad se realizará la celebración establecida con todos sus partidarios.

14. Dar al niño la oportunidad de enseñar su nueva habilidad a otros niños.

15. Una vez aprendida la nueva habilidad, darle la oportunidad de aprender una nueva.

De este modo, así quedarían resumidos los pasos que estableció Ben Furman para poder aplicar la metodología de habilidades para niños.

Si ponemos en relación la IECS con Habilidades para niños se pueden encontrar ciertas similitudes. Es más, Ben Furman tomó ideas, se interesó e incluso fundó junto a su amigo Tapani Ahola el Instituto de Terapia Breve de Helsinki, por lo que la influencia de la TBCS en este método fue evidente. Ambos, tienen el objetivo de ayudar a los niños a superar sus problemas, enfatizando el valor del aprendizaje y excluyendo el uso de los deberías, las reglas, o las prohibiciones. Se trata de que el niño desarrolle su propia voluntad y autonomía frente a diferentes situaciones. Habilidades para niños, al igual que la IECS se involucra y tiene un impacto sobre los padres y otras personas, como pueden ser alumnos, amigos u otros profesores, que también se hacen partícipes de la intervención. Además, sigue el mismo patrón en cuanto a la realización de la pregunta inicial pero variando el estilo de pregunta. En la IECS se pregunta cómo podría mejorar la situación en el futuro, mientras que en habilidades para niños se cuestiona sobre qué habilidad cree el niño que necesita desarrollar para que la situación mejore en el futuro. En ambas intervenciones, se atiende con detalle y se da especial importancia a las mejoras de los alumnos que participan en la intervención, a los cambios que se van produciendo. De este modo, los resultados, por lo general, son más fructíferos y se consigue implicarles en mayor medida, pero sobre todo motivarlos en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, son numerosas las intervenciones que se han realizado con el método habilidades para niños y que han quedado plasmadas en el libro de Ben Furman. Algunas de estas se han realizado en diferentes países como Suecia, Holanda, Australia, Austria o Bélgica entre otras. Y no solamente en colegios ordinarios sino también en escuelas de terapia para niños pequeños

con necesidades especiales, en institutos de formación, en pequeños colegios con dificultades, en escuelas con niños con problemas de aprendizaje, etc. Todos ellos, muestran resultados realmente útiles y beneficiosos para todos aquellos que intervienen de uno u otro modo. Algunos de estos son “El gusano perezoso y la hormiga obrera”, “Una escuela llamada la alegría de los niños”, “Niños aprendiendo nuevas habilidades” “¿Cómo podemos llegar a ser una clase aún mejor?”, etc.

En conclusión, habilidades para niños resulta ser un método con muchas similitudes a la IECS, puesto que está influenciado por esta, aunque con ciertas variaciones. Sin embargo, ambos son efectivos y sobre todo centrados en el alumno, teniendo siempre en cuenta su punto de vista, sus sentimientos, sus preferencias, preocupaciones y motivaciones para lograr los objetivos de estos.

### **1.7. Relaciones de la IECS con otros planteamientos pedagógicos**

Como se ha expuesto anteriormente, la IECS es una metodología relativamente nueva, de los años ochenta, en comparación con otros planteamientos pedagógicos. Sin embargo, esta ha servido de inspiración y de base para el surgimiento de otras metodologías derivadas, como pueden ser habilidades para niños o WOWW, explicadas en el apartado anterior.

No obstante, al igual que la IECS ha servido de base de para crear nuevos métodos, esta también ha tomado ejemplo e ideas de otros planteamientos como la Escuela Nueva, el conductismo, el constructivismo, el construccionismo, la psicología positiva, Vygotsky, Piaget o Bruner.

Por ello, en este apartado se procederá a sintetizar las ideas principales de estos planteamientos pedagógicos y a la búsqueda de similitudes que puedan tener con la IECS. La exposición de los planteamientos se realizará en orden cronológico en función de su sucesión temporal. Por lo tanto, comenzará con la Escuela Nueva, seguirá con el conductismo, a continuación se verá el constructivismo y el construccionismo y se realizará una breve revisión de Vygotsky, Piaget y Bruner y se finalizará con la Psicología Positiva.



### 1.7.1. *Escuela Nueva*

Este enfoque pedagógico se remonta a finales del siglo XIX, en contraposición a la Escuela Tradicional hasta entonces dominante.

Esta pedagogía centró toda su atención en el niño, sus capacidades y su desarrollo. Aquí, podemos ver la primer similitud con la IECS, donde el sujeto, que es la clave de la metodología, de manera activa crea su propio aprendizaje y resuelve sus propios problemas con sus capacidades (Van Arcken, 2012).

Además, como afirma Van Arcken (2012), el profesor deja de tener el rol dominante y dictador para pasar a ser un guía en el aprendizaje y desarrollo del alumno, propiciándole diferentes situaciones de manera que le lleven a encontrar la respuesta que busca. Esta sería la segunda gran similitud con la IECS, el profesor debe crear el ambiente adecuado para que el alumno vaya descubriendo. No consiste en darle la respuesta al problema, sino fomentar que el alumno debe adopte una posición activa frente a la vida, de manera que sea el creador de su propio aprendizaje, a la vez que va descubriendo aspectos de sí mismo.

Por lo tanto, en ambas se busca la estimulación del pensamiento del alumno o alumnos involucrados, para que sean ellos quienes tengan la oportunidad de plantear soluciones y comprobar si funcionan o no.

Por otro lado, la Escuela Nueva considera la educación como un proceso social y colaborativo, es decir, prepara al alumno para que viva en sociedad y sea útil dentro de ésta en colaboración con sus iguales. Al igual que la IECS, se centra en problemas reales de la vida cotidiana y cuenta para ello con el entorno, es decir, familiares, amigos, profesores, etc. La IECS también tiene en cuenta al entorno del alumno para poder guiarle hacia la solución. La familia posee un valor importante y esencial en ambos métodos.

Además, la Escuela Nueva es flexible y adaptada a cada alumno, es decir, se tiene en cuenta las características y capacidades individuales. Se pone en

énfasis en los intereses y motivaciones del alumno. Esta sería otra similitud con la IECS, la cual pone atención en el alumno de manera personal, escuchando sus necesidades, intereses y preocupaciones, para poder generar una conversación constructiva en base a ello (Van Arcken, 2012).

### *1.7.2. El conductismo*

En relación con la IECS encontramos el conductismo. Este, como afirma Watson (1945), se centra en el estudio de las conductas y el comportamiento humano haciendo uso de la relación entre estímulo y respuesta. Skinner (1994) expone que los comportamientos se crean, mantienen o extinguen en base a las consecuencias que tienen. De esta forma, se pretende poder anticipar, comprobar y controlar las diferentes reacciones humanas. La terapia cognitivo-conductual, relacionada con el conductismo, como señalan Ramírez y Rodríguez (2012), resulta ser un método de utilidad para tratar problemas psicológicos y trastornos. Ambos componentes, el cognitivo y en conductual, juegan un papel importante y mediante la fusión de estos se han logrado resultados eficaces.

En el campo de la educación, este planteamiento se traduce en que los alumnos reaccionan ante estímulos del entorno y que por lo tanto, los comportamientos que estos presentan son aprendidos, responden a los refuerzos que hayan recibido. Los conductistas se centran observar, controlar y predecir para conseguir una conducta determinada. Por lo tanto, defienden que los profesores deben proporcionar a los estudiantes un ambiente adecuado para reforzar las conductas deseadas y positivas, consiguiendo así el objetivo de este modelo, modificar el comportamiento del alumnado. No obstante, este modelo ha sido considerado como represivo, bloqueando en ocasiones el libre desarrollo del alumnado a nivel académico y personal (Peña y Limongi, 2017), además de considerar al alumno como un simple receptor de información, sin ofrecerle un papel activo.

Este modelo cognitivo- conductual ha sido integrado junto a la TBCS en numerosos estudios para poder observar las mejoras de los pacientes y la funcionalidad de la integración de ambos enfoques. Algunos de los datos más

relevantes y que coinciden en los dos enfoques es la búsqueda del bienestar de los pacientes desde todos los medios posibles, la transformación de estos, la reestructuración cognitiva, las excepciones y la atribución de control (Ramírez y Rodríguez, 2012).

La IECS, mediante el reconocimiento, la atribución de control, los elogios, las estrategias conversacionales o las excepciones, pretenden que el alumno vaya aumentando o disminuyendo la frecuencia con la que se emiten ciertas conductas sin llegar a coaccionar al alumno. Además, cabe señalar, que en la IECS no se hace uso de los castigos, los comportamientos que no interesan serían simplemente ignorados.

Sin embargo, la IECS no se centra solamente en aplicar un refuerzo positivo para que el alumno realice una conducta o deje de realizarla, si no que va más allá. El alumno debe tener voluntad propia, percatarse y sentir que realmente eso es beneficioso. Debe ser él quien decida si realmente quiere cambiar por su propio interés y bienestar. No sirve de nada obligar a realizar una conducta si el alumno no quiere o no la ve útil. Por ello, la misión del profesor aquí es facilitar y guiar en ese camino hacia las mejoras, sin imponer nada, aunque sí puede ser el motor que le motive o lleve a hacerlo. Queda mucho por investigar y se debe tener en cuenta que el alumno es lo primordial por lo que no es este quien se tiene que adaptar a las intervenciones, sino las intervenciones al alumno. Para ello, es importante que estas sean flexibles (González y Juárez, 2016).

### *1.7.3. El constructivismo y el construccionismo*

Como ya se ha hecho referencia en apartados anteriores, la IECS adopta una posición constructivista, mediante la cual se afirma que la realidad es construida por cada uno de nosotros a partir de nuestros condicionantes culturales, históricos, biográficos y biológicos (Hoffman 1990) y mediante el lenguaje que usamos en las interacciones. El constructivismo, como afirma Carretero (2005), se basa en la idea de que el ser humano es una construcción producto de la interacción de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, del ambiente y las disposiciones internas.

Por otro lado, el construccionismo defiende que cuando usamos el lenguaje no se está solamente transmitiendo un mensaje o una información sino que se está construyendo una realidad social. Esta realidad se co-construye en la interacción y comunicación con otros (Gergen, 1985), generando a su vez significados mediante el uso compartido del lenguaje (Beyebach, 2015). El lenguaje resulta ser una herramienta imprescindible y clave en ambos enfoques. Gracias a este, en la IECS el maestro tiene la posibilidad de guiar y configurar una realidad u otra en las conversaciones con el alumno, con los padres u otros miembros.

Por todo esto, podemos decir que constructivismo y construccionismo van de la mano, ya que la realidad es una construcción del ser humano que se crea en base a los esquemas internos y propios, que poseemos cada uno, en relación con el medio (Carretero, 2005).

La IECS, toma como base estos dos planteamientos. En esta, la conversación, la interacción y el lenguaje cobran un papel fundamental, convirtiéndose este último en la herramienta principal de construcción de realidades.

Defiende que cada persona tendrá su forma de pensar, actuar y de ver las cosas según sus experiencias vividas. No hay una única, exclusiva y verdadera manera de pensar que es la correcta, sino que existen, como bien se afirma en la IECS, “multi-enfoques” y todos ellos son válidos y verdaderos para cada uno de nosotros.

En resumen, se puede afirmar que el constructivismo y el construccionismo, al igual que la IECS, nos ayuda a entender de mejor manera que los problemas que pueda tener el ser humano dependen en su mayoría de cómo este lo interprete, de cómo decida actuar frente a estos y de cómo decida afrontarlos. La respuesta al problema va a estar siempre en el alumno, en sus decisiones y actuaciones. El profesor servirá como guía y facilitador en ese proceso.

En el campo de la educación hay una larga tradición de planteamientos constructivistas:

Intervención Escolar Centrada en Soluciones: Los misteriosos ayudantes de la Pantera Rosa

### *Vygotsky*

Vygotsky centró sus esfuerzos en desarrollar un enfoque que incluyera a la educación en una teoría del desarrollo psicológico. Entre otros temas, estudió la relación entre pensamiento y lenguaje y los procesos sociales.

Este autor destacaba, como bien señalan Carrera y Mazzarella (2001), que un comportamiento debía ser entendido teniendo en cuenta su historia, su proceso, y que el lenguaje sería el sistema mediatizador para transmitir experiencias y sentimientos. Al igual que en la IECS, como ya hemos ido mencionando, el lenguaje juega de nuevo un papel fundamental en la conformación del niño. Vygotsky diferenciaba dos niveles evolutivos, el real, que serían aquellas funciones que los niños pueden realizar por sí solos, y el potencial, aquellas que los niños pueden hacer con ayuda de otros. De esta manera, en las interacciones sociales es donde afloran los aprendizajes sociales hasta convertirse en formas de autorregulación. Por lo tanto, en el desarrollo del niño, tanto en la teoría de Vygotsky como en la IECS, es esencial la intervención de otros miembros del entorno de este. En relación a las implicaciones educativas de su teoría, señalaba la intervención de otros miembros como mediadores entre cultura e individuo. De este modo, la intervención de otros miembros sería esencial para el desarrollo del niño, jugando un papel importante en el desarrollo integral de este.

Sin embargo, observamos que a diferencia de Vygotsky, la IECS no presta atención a la historia del niño o al pasado de este para entender el presente e intervenir en base a este, sino que se focaliza en la proyección al futuro, en lo que funciona. Por lo tanto, el énfasis en una teoría sería el pasado y en la IECS el futuro (Carrera y Mazzarella, 2001).

### *Jean Piaget*

Este autor resultó ser uno de los mayores exponentes del constructivismo, el cual desarrolló la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. Para ello, se enfocó en los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación del pensamiento de los seres humanos gracias a las interacciones con el medio en

busca de un equilibrio con el mismo. El conocimiento era concebido por Piaget como lo que surge de un proceso activo de interacción entre el sujeto y el medio. Esto no viene a decir que el conocimiento sea una copia de la realidad, sino una construcción que cada persona hace, según sus esquemas, seleccionando, interpretando y organizando la información que recibe. Esta nueva información se integra a los esquemas y estructuras mentales que ya existían (Rivero, 2009).

Dentro del campo de la educación Piaget buscaba el desarrollo de la autonomía del estudiante, tanto en lo personal como en lo intelectual. Para ello fomentaba el pensamiento crítico, el niño debe construir a través de la interacción con el medio su propio conocimiento. Consideraba que el poder del profesor sobre el alumno debía reducirse fomentando así una mayor autonomía. El alumno en interacción con sus iguales, con sus profesores, familiares, etc., debe intercambiar puntos de vista que le permitan formarse como persona y crear su realidad. Por lo tanto, se opta por formar estudiantes activos, seguros y capaces de descubrir por sí mismos.

En relación con IECS se puede observar que ambas mediante la interacción del alumno con el medio buscan que este cree sus propios esquemas de la realidad, observando que es lo que le funciona y desarrollando a su vez su autonomía, consiguiendo que sea capaz de tener un pensamiento y una actitud crítica y activa ante diferentes situaciones de la vida.

### *Jerome Bruner*

Bruner realizó novedosas aportaciones sobre la teoría del aprendizaje y la enseñanza. Con su libro "El proceso de la Educación" (Bruner, 1960) consiguió que la mirada, los métodos y la forma de pensar de muchos maestros diese un giro de 360 grados. Sus planteamientos están dirigidos a situar al alumno como principal protagonista de un proceso activo de enseñanza y como creador de su propio conocimiento. Estableció que el docente debe tener un papel de guía en este proceso y que por lo tanto, el estudiante tiene que construir su propio aprendizaje realizando inmersiones en situaciones problemáticas que supongan un reto de tal forma que aprendan por descubrimiento. Además,

mediante la interacción con la realidad, con los problemas, el alumno va añadiendo a sus esquemas mentales información nueva que revela. Estas estructuras mentales previas determinan el aprendizaje de la nueva información ya que debe ser usada para contextualizarla.

Este autor propulsó el aprendizaje por descubrimiento donde el alumno, de forma inductiva, llega a entender cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo, pensando en la situación a la que se enfrenta. Desde la escuela, los maestros deben conducir a sus alumnos hacia retos nuevos que vayan acordes con la sociedad, que sean reales. Bruner tenía en consideración elementos como la actitud del alumno, la motivación, la práctica, la resolución de problemas y la capacidad de usar y manejar la información. Por lo tanto, el estudiante es el protagonista y su papel de asimilar, memorizar y transmitir el conocimiento es fundamental. El papel del profesor también es clave puesto que debe estar en permanente interacción con el alumno para facilitar el desarrollo intelectual, manteniendo el diálogo, mostrando su disposición y comunicándose con este siempre desde el respeto mutuo (Saborio, 2019).

Como se puede ver, existen algunas similitudes entre Bruner y la IECS. En primer lugar, ambas sitúan al alumno como protagonista en el proceso de aprendizaje. Además, el profesor realiza un papel de guía mediante la interacción con el alumno, basándose en el respeto mutuo. En la IECS, el profesor mediante el diálogo y las conversaciones con el alumno lo va llevando hacia un terreno próspero, visualizando los aspectos positivos. El alumno, es el creador de su propio conocimiento y lo hace enfrentándose a realidades que le llevan a pensar e integrar diferentes aspectos para poder dar una respuesta efectiva. Echando la vista atrás, el alumno es capaz de ver que es lo que sí funciona y ponerlo en práctica en situaciones futuras.

#### *1.7.4. La psicología positiva*

“Los mayores progresos en prevención han venido de perspectivas centradas en la construcción sistemática de competencias.” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, 5).

La psicología positiva se ha centrado y se centra en prevenir trastornos y mejorar la calidad de vida de los seres humanos mediante la construcción de competencias, dejando de lado los defectos y aquello que ya se ha roto. Se trata de una corriente que se sitúa dentro de un riguroso contexto profesional, en el cual se busca poder comprender los procesos subyacentes a las cualidades y emociones positivas de los seres humanos (Vera, 2006).

Desde esta, se defiende la creación de instrumentos que permitan identificar las fortalezas para así orientar la prevención y potenciar el desarrollo personal de los individuos, además de establecer programas de intervención y técnicas dirigidas al desarrollo de los recursos que todas las personas poseen. Durante años, la psicología ha centrado su estudio en las emociones negativas que experimentan los seres humanos debido a las amenazas que estas han supuesto en el bienestar. Además, han sido siempre mucho más fáciles de identificar y de estudiar en comparación con las emociones positivas puesto que las personas tienden a tener mayor dificultad a la hora de expresar una emoción positiva frente a una negativa. No obstante, la psicología positiva ha demostrado mediante diversos y numerosos estudios a lo largo de años que las emociones positivas permiten resolver con éxito problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo, y de forma indirecta, nos preparan para enfrentar con éxito dificultades y adversidades (Fredrickson, 2001). Estas pueden ser canalizadas y usadas como auténticas armas para hacer frente a los problemas.

La psicología positiva en el ámbito de la educación tiene múltiples aplicaciones como la búsqueda del bienestar del alumnado, profesorado u otros miembros, el desarrollo de la inteligencia emocional, la creatividad, el *mindfulness* o el optimismo. La educación emocional resulta clave, y va de la mano de esta psicología, para el desarrollo de competencias para la vida. Esta psicología, como ya se ha mencionado, se centra en el estudio de las emociones positivas, las virtudes y fortalezas de la persona y en las instituciones y programas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Para ello, se pone el foco de atención en los aspectos positivos del funcionamiento humano y de sus experiencias, resaltando aquello que funciona y que realmente es eficaz. Dentro del aula,



busca compatibilizar el aprendizaje de los contenidos con el bienestar, percibiendo y afrontando las circunstancias de manera positiva. Para conseguirlo, se trabajan las fortalezas personales de manera que estas ayuden a alcanzar satisfacción y felicidad, además de desarrollar la autonomía suficiente para desenvolverse en el mundo y ser más felices (Bisquerra y Hernández, 2017).

Como se puede observar en este breve análisis realizado sobre la psicología positiva, las similitudes con la IECS son numerosas. En primer lugar, ambas se centran en la persona y sus capacidades. En la IECS el profesor mediante la atribución de control al alumno, los elogios, los cambios pretratamiento o las excepciones, pretende destacar, resaltar y dar importancia a aquellos aspectos positivos del alumno que muchas veces pasan desapercibidos y que tanta importancia tienen en una intervención centrada en soluciones. De esta forma, el alumno va descubriendo competencias que ya poseía y construyendo competencias nuevas.

En ambos métodos, se ha observado los numerosos beneficios que tiene trabajar desde los aspectos positivos, dejando de lado los problemas, y avanzando siempre desde lo que realmente funciona. Además, en ambas se hace uso de instrumentos y técnicas que potencian el desarrollo positivo de las personas, como el “Inventario de fortalezas (VIA)” en la psicología positiva o la pregunta milagro y la proyección al futuro en la IECS, entre otras.

Debido a la tendencia del ser humano a expresar con mayor frecuencia las emociones negativas, antes que las positivas, la IECS y la psicología positiva se han visto obligadas a darle la vuelta a la situación. Para ello, desde la psicología positiva se han realizado estudios donde se han demostrado que trabajar con estas nos permite desarrollarnos y crecer personalmente, además de hacernos más fuertes para enfrentarnos a situaciones adversas. Desde la IECS, aparte de trabajar desde las soluciones, desde lo que sí funciona, se facilitan recursos para los profesores de modo que sepan darle la vuelta a la situación cuando viene un alumno, un profesor o un padre quejándose como ya se ha visto en el apartado 1.4. de técnicas.

En resumen, podemos decir que en ambas se trata de manera cuidadosa y consciente el lenguaje que se usa con los interlocutores de manera que sea motivador y permita generar ideas de solución (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Tras el análisis y estudio de diferentes corrientes pedagógicas se han podido observar algunas similitudes con la IECS en cuanto a principios y formas de trabajar. A continuación, se procederá a realizar una síntesis de todo lo visto anteriormente para mencionar aquellos aspectos de las corrientes pedagógicas trabajadas que coinciden con la IECS. En relación con la Escuela Nueva observamos similitudes a la hora de poner el foco de atención en el niño, en sus capacidades y desarrollo para que sea este quien cree su propio aprendizaje y resuelva sus conflictos. Además, el profesor desempeña el papel de guía a lo largo de la intervención, siendo flexible para adaptarse al alumno. Vemos también la importancia del entorno social. Por otro lado, el conductismo se centra en analizar las conductas del ser humano, haciendo uso de los refuerzos para influir en su comportamiento. La IECS sí que se centra en analizar las respuestas y conductas del alumno pero no pretenden influir ni dominarlas si no buscar el bienestar y que sea el propio estudiante quien decida. Del constructivismo y el construccionismo, observamos coincidencias en la importancia que se le da al lenguaje y a las interacciones con los demás para poder guiar y configurar una realidad social. De todo esto deriva además el concepto de multi-enfoques, es decir, cada persona ve las cosas a su manera según sus experiencias y por lo tanto tendrá su propio enfoque. Además, Vygotsky, se suma a la importancia del lenguaje que usamos y de las interacciones sociales, Piaget se centra en la interacción entre el sujeto y el medio para la creación de nuevo conocimiento, en el desarrollo de la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico, y Bruner que sitúa al docente como guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, dándole a este último protagonismo, libertad y autonomía para que construya su propio conocimiento mediante la resolución de problemas reales. Por último, de la psicología positiva extraemos la utilidad de trabajar desde lo que funciona,

desde los aspectos positivos. También, el uso cuidadoso del lenguaje de manera que este tenga un efecto motivador y genere soluciones.

## 2. INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES

### 2.1. Intervención grupal-individual

#### 2.1.1. Contexto de la intervención

Mi periodo de prácticas 3 se ha desarrollado en el CPEIP Camino de Santiago, ubicado en Zizur Mayor, un municipio situado en la Cuenca de Pamplona. Se trata de un colegio comarcal, por lo que la procedencia geográfica del alumnado es muy diversa. La mayoría provienen de Zizur y de pueblos de los alrededores.

Estas prácticas se han llevado a cabo en dos aulas, 1ºA y 1ºB, debido al modelo PAI que tiene instaurado el centro escolar, por el cual se establece que la mitad de la docencia debe impartirse en castellano y la otra mitad en inglés. Por ello, mi tutora y yo, que somos las que impartimos las asignaturas en castellano, pasamos 10 sesiones de 50 minutos cada una en A y otras 10 sesiones en B a lo largo de la semana.

En cuanto a la intervención, he decidido realizarla en la clase de 1ºA, compuesta por 13 chicas y 8 chicos de 6 años, excepto uno que es repetidor y que por lo tanto tiene 7 años. Todos ellos siguen un ritmo similar en cuanto a lo académico. No obstante, existen pequeñas diferencias que se intentan solventar mediante apoyos dentro de la propia aula. Por otro lado, en cuanto a relaciones sociales el ambiente es positivo aunque encontramos una alumna y un alumno que destacan por su baja participación en actividades y juegos de clase y por su escasa interacción con sus iguales y profesores. Por este motivo la intervención se ha enfocado en estos dos alumnos pero de manera grupal, es decir, haciendo una intervención semanal con toda la clase pero llevando un registro de las conductas que pretendo que mejoren o desarrollen estos dos alumnos. Por lo tanto, no se les sacará del aula para intervenir de manera individual con ellos, si no que mediante la IECS grupal se intentará que mejoren ciertos aspectos que comentaremos más adelante. Tanto la tutora como yo creemos que va a ser mucho más beneficioso para la clase y para los dos alumnos realizarlo de manera conjunta puesto que podemos sacar mayor

beneficio a nivel individual y grupal y además evitamos de este modo que puedan sentirse aislados o diferentes del grupo. De esta manera, la intervención tendrá tanto objetivos individuales como grupales, que más adelante se procederá a comentar con detalle.

Para poder empezar esta intervención el lunes día 2 de marzo, las dos semanas anteriores estuve observando el ambiente del aula y recogiendo los datos que me iba aportando la profesora sobre el alumnado y que yo iba viendo para poder decidir sobre quien intervenir. Una vez decidida la intervención grupal-individual pensé en recoger datos sobre las conductas de los dos alumnos mediante registros. Más adelante, estos registros serían usados para poder contrastarlos con resultados posteriores e ir viendo si realmente la IECS grupal estaría teniendo efectos positivos. Para facilitar la lectura, a estos dos alumnos los llamaremos Lucas y Julia, nombres ficticios.

En cuanto al comportamiento de la clase se puede decir que en general es correcto, son trabajadores, colaboran los unos con los otros en diferentes actividades y se ayudan entre ellos. Sin embargo, existen aspectos que se pueden mejorar. Por un lado, en ocasiones el funcionamiento de la clase se ve interrumpido y resulta difícil dar explicaciones porque hablan descontroladamente, en tono elevado y sin levantar la mano ni respetar el turno de los demás compañeros. Además, entre clase y clase les cuesta calmarse y volver a prestar atención.

Por otro lado, no mantienen la clase en orden, con los materiales recogidos una vez terminan de usarlos, con los abrigos y mochilas colgados en su sitio, los juguetes guardados, las sillas subidas al final de la tarde, etc. Sin embargo, a pesar de estos aspectos mejorables, la clase desde el comienzo de curso ha ido progresando positivamente en relación al comportamiento. Los avances han sido notables según me ha comentado la profesora, puesto que yo me incorporé al aula en febrero y no he podido ver la evolución en su totalidad. Debido a la metodología por proyectos que se realiza en el aula los alumnos están acostumbrados a trabajar en grupos y cooperativamente por lo que

resulta asombroso verles ayudándose los unos a los otros. El respeto mutuo, el cariño, la solidaridad y el compañerismo son notables en la clase.

### *2.1.2. Detección de necesidades en el aula*

Teniendo en cuenta el punto anterior observamos diferentes tipos de necesidades específicas, unas a nivel individual y otras a nivel grupal. Estas necesidades concretas pueden ser percibidas por los propios alumnos o por los profesores.

A nivel individual en esta intervención nos vamos a centrar en Julia y Lucas. Julia muestra necesidades de tipo social más que académicas y Lucas de ambas, aunque podríamos destacar más las sociales.

En relación a las necesidades sociales de Julia observamos una falta de interacción con sus compañeros y profesores en cuanto a inicio y seguimiento de conversaciones, colaboración en el juego, muestras de opinión y sentimientos con sus iguales, participación en clase y de cooperación con sus compañeros. A nivel personal, es una alumna introvertida con dificultad para expresar sentimientos, emociones y negociar, es decir, comunicarse de manera voluntaria para buscar una solución satisfactoria. Además, se muestra insegura a la hora de interactuar o realizar actividades y en ocasiones se queda bloqueada.

En cuanto a las necesidades sociales de Lucas observamos que es un niño que apenas interacciona con sus iguales y que cuando lo hace, en ocasiones acaba discutiendo con sus compañeros puesto que muestra una actitud desafiante. Además, tiende a enfadarse, burlarse e incluso molestar físicamente a ciertos compañeros. Apenas le gusta compartir sus cosas y no se involucra en las actividades de cooperación. En lo académico tiende a fallar en ciertas asignaturas y cuando se le explica no presta suficiente atención por lo que continua realizándolo incorrectamente. No obstante, si le mandas realizar una tarea no protesta, pero la hace a su manera. A nivel personal no muestra sus sentimientos ni emociones y cuando se le pregunta algo en voz alta se percibe en él cierta inseguridad y miedo por si alguien se ríe de su respuesta.

Los criterios seleccionados como justificación de esta intervención y teniendo en cuenta lo expuesto por Ciudad (1991) es que el comportamiento de ambos alumnos resulta ser perjudicial para la adaptación social debido a la dificultad de automanejo personal y de integración y adaptación social como pueden ser los signos de pasividad, inhabilidad social, bloqueo, baja autoestima y ausencia de juego, falta de expresión de emociones y sentimientos etc., además de interferir en el caso de Lucas en el progreso académico debido a la aparición de desatención, interrupción de explicaciones o deambulaciones por el aula cuando no se debe.

Por último, a nivel grupal observamos necesidades de otro tipo. Por un lado vemos la necesidad de mejorar el respeto a la hora de hablar levantando la mano y escuchando a los demás, ayudar a los compañeros a la hora de recoger o preocuparse por tener el material ordenado y la mochila y el abrigo colgado. También subir la silla antes de irse a última hora, andar despacio y con cuidado por el colegio y en clase, respetar a los compañeros, estar formal en la fila mientras se espera y mantenerse en silencio o hablando en voz baja entre clase y clase.

### *2.1.3. Evaluación pre-intervención*

La evaluación pre-intervención es aquella que vamos a realizar antes de comenzar la intervención y será, además, la que nos permita fijar las conductas que queremos observar y finalmente la que nos permita hacer una comparación sobre los cambios ocurridos durante la intervención, contrastándola con la evaluación post-tratamiento.

Una vez identificados los problemas, mediante criterios justificados, toca formular de manera precisa las conductas que queremos observar en ambos alumnos para ver si con la posterior aplicación de la IECS van en aumento, lo que supondría la mejora a nivel social, personal y académico de los alumnos. Para llevar a cabo la observación, gracias a que ambos están sentados en un mismo grupo formado por seis alumnos en total es más sencillo de poder

realizarlo de manera simultánea. Además, las formulación y descripción de estas se ha realizado en positivo, puesto que son las futuras conductas que deseamos observar.

**Tabla 3.** Formulación y descripción de las conductas a observar en Julia.

CONDUCTAS A AUMENTAR	DESCRIPCIÓN OPERACIONAL
<b>RELACIONADAS CON LA ADAPTACIÓN SOCIAL</b>	
1. Inicio de conversación	Inicia una conversación de manera voluntaria con alguno de sus compañeros o con algún profesor.
2. Seguimiento de conversación	Se introduce de manera voluntaria en una conversación iniciada por sus compañeros.
3. Actividad social	De manera voluntaria se introduce en el juego al que están jugando sus compañeros en los ratos libres.
4. Afrontamiento	Encaja y recibe las críticas sin enfadarse.
5. Negociación	Se comunica de manera voluntaria para buscar una solución satisfactoria a un problema social o académico.
6. Expresión emocional	Adapta la expresión emocional a las circunstancias del entorno (expresa enfado, se ríe, se pone triste, etc.).
7. Participación en clase	Interviene en clase sin ser preguntada, de manera voluntaria.
8. Actitud	Manifiesta una actitud cooperadora a la hora de realizar actividades o juegos



	de manera grupal.
9. Seguridad	Muestra seguridad cuando se le pregunta en voz alta y debe responder.
10. Opinión	Muestra su opinión frente a sus compañeros cuando algo le gusta/ no le gusta.

**Tabla 4.** Formulación y descripción de las conductas a observar en Lucas.

<b>CONDUCTAS A AUMENTAR</b>	<b>DESCRIPCIÓN OPERACIONAL</b>
<b>RELACIONADAS CON LA ADAPTACIÓN SOCIAL</b>	
1. Inicio de conversación	Inicia una conversación de manera voluntaria con alguno de sus compañeros o con algún profesor.
2. Seguimiento de conversación	Se introduce de manera voluntaria en una conversación iniciada por sus compañeros.
3. Actividad social	De manera voluntaria se introduce en el juego al que están jugando sus compañeros en los ratos libres.
4. Afrontamiento	Encaja y recibe las críticas sin enfadarse.
5. Negociación	Se comunica de manera voluntaria para buscar una solución satisfactoria a un problema social o académico.
6. Expresión emocional	Adapta la expresión emocional a las circunstancias del entorno (expresa enfado, se ríe, se pone triste, etc.)

7. Participación en clase	Interviene en clase sin ser preguntada, de manera voluntaria.
8. Actitud	Manifiesta una actitud cooperadora a la hora de realizar actividades o juegos de manera grupal.
9. Seguridad	Muestra seguridad cuando se le pregunta en voz alta y debe responder.
10. Opinión	Muestra su opinión frente a sus compañeros cuando algo le gusta/ no le gusta.
11. Compartir	Comparte material con los compañeros cuando estos lo necesitan.
12. Contacto visual	Mantiene contacto visual cuando hablas con él.
13. Buen trato	Trata bien a los compañeros, con cariño y respeto.
<b>RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN</b>	
14. Atención en clase	Mantiene la atención a la pizarra y a las explicaciones de la profesora.
15. Dudas	Pide ayuda de manera voluntaria cuando tiene dudas.
16. Atención tareas	Presta atención y sigue las indicaciones que se le mandan en las tareas.

De esta manera, quedarían detalladas en las *Tablas 3 y 4* las conductas que se van a observar en nuestro registro, del cual se va a hacer uso dos veces a la semana, los lunes durante una sesión y los miércoles durante otra sesión, ambas de 50 minutos. Además, los jueves se realizará la IECS en otra sesión con la misma duración, de manera que a lo largo de las semanas podamos ir

observando si realmente estas conductas están aumentando tal y cómo pretendíamos, mejorando a la vez el bienestar de los dos alumnos.

A continuación y teniendo en cuenta estas conductas, pasaremos a establecer una línea-base, que como bien explica Ciudad (1991) en su libro, se trata de una medida inicial que nos va a permitir conocer con mayor precisión la amplitud de la conducta o de las conductas. Además, nos servirá como referencia durante el transcurso de la intervención, con el fin de constatar los cambios que se puedan ir produciendo como consecuencia de la aplicación de la IECS y para comprobar si los objetivos finales se están alcanzando.

Para establecer la línea-base que hemos mencionado debemos realizar dos cosas. Por un lado, una observación controlada que será la que nos permita obtener información sobre cualquier comportamiento. Para ello, el sujeto observado debe estar presente, debemos tener claro el objetivo de la observación y la descripción debe ser rigurosa y selectiva. Para conseguirlo, la observación es aconsejable que sea planificada, controlada y comprobada. Además, en nuestro caso el procedimiento que seguiremos será participante ya que nosotros, los observadores, estaremos comprometidos en la situación a la vez que la realizamos. Por otro lado, deberemos escoger el registro de observaciones que más se adecue en función de los objetivos que hayamos propuesto y la información que deseemos obtener. En nuestra intervención usaremos el registro de frecuencias como podemos ver en las *Tablas 5 y 6*. Este nos va a permitir registrar la presencia o ausencia de una o varias conductas ordenadas en diversas categorías o conceptos. Dentro del registro, haremos una distinción entre conductas relacionadas con la adaptación social y conductas relacionadas con la atención. Es importante cuidar con detalle la definición de cada categoría. Además, en el registro escribiremos las conductas en positivo, es decir, en vez de poner mutismo escribiremos que el alumno o alumna inicia o continúa una conversación con el profesor o con alguno de sus compañeros.

**Tabla 5.** Registro de frecuencias. Julia.

Nombre:.....Fechas:...../.....Lugar:.....Actividad:.....  
 .....  
 Sesión:.....Inicio:.....Final:.....Observador:.....

<b>Adaptación social</b>	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación		
2. Seguimiento de conversación		
3. Actividad social		
4. Afrontamiento		
5. Negociación		
6. Expresión emocional		
7. Participación en clase		
8. Actitud		
9. Seguridad		
10. Opinión		

**Observaciones:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Tabla 6.** Registro de frecuencias. Lucas.

Nombre:.....Fechas:...../.....Lugar:.....Actividad:.....  
 Sesión:.....Inicio:.....Final:.....Observador:.....

<b>Adaptación social</b>	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación		
2. Seguimiento de conversación		
3. Actividad social		
4. Afrontamiento		
5. Negociación		
6. Expresión emocional		

7. Participación en clase		
8. Actitud		
9. Seguridad		
10. Opinión		
11. Compartir		
12. Contacto visual		
13. Buen trato		
<b>Atención</b>		
14. Atención en clase		
15. Dudas		
16. Atención tareas		

**Observaciones:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

En ambas tablas se puede observar de manera clara y resumida cómo será el registro que usaremos. Los ítems, explicados con precisión en las *Tablas 3 y 4* aparecen simplemente enumerados en las *Tablas 5 y 6* para poder organizarlo de manera clara y visual. No obstante, el observador debe tenerlas a mano en todo momento, las *Tablas 3 y 4*, para poder consultarlas en caso de dudas. Además, se deja un espacio para observaciones por si se desea resaltar algún aspecto y tener registro de este.

Además, la observación que hemos mencionado y el registro que vamos a llevar a cabo, requieren de una planificación metódica que nos permita seguir un orden y obtener unos resultados racionales. Para ello vamos a tener en cuenta los siguientes puntos mencionados en el libro de Ciudad (1991):

- *La duración del bloque de observación.* Normalmente este suele durar hasta que la conducta se haya estabilizado, sin embargo, en nuestro caso, debido a la duración del periodo de prácticas nuestra observación durará aproximadamente 5 semanas.

- *La duración de las sesiones de observación.* El tiempo que vamos a destinar será una sesión los lunes y otra los miércoles. Si la sesión dura 50 minutos aproximadamente, dedicaremos 40 a observar y 10 minutos a anotar en el registro.
- *La distribución de las sesiones de observación y el escenario.* Por lo general, y si no hay ninguna actividad que altere el orden habitual de las clases, la observación será llevada a cabo en el aula ordinaria. Sin embargo, las horas de observación pueden variar pero teniendo en cuenta el no realizar la observación el lunes en la primera hora ni el viernes en la última ya que se encuentran más alterados.
- *Los instrumentos de registro.* En nuestro caso y como ya hemos explicado arriba usaremos el registro de frecuencias que nos va a permitir anotar la aparición o no de ciertas conductas que nos interesa observar.
- *La conducta del observador.* Como hemos mencionado, nuestra actuación durante la intervención será participante puesto que estaremos comprometidos en la situación a la vez que realizamos la observación. Además, procuraremos hacerlo siempre de manera discreta evitando que los dos sujetos de la observación se percaten para poder evitar cambios en sus comportamientos.

Todo esto en cuanto a la observación que se va a seguir. Respecto a la organización de las sesiones de intervención estas se van a desarrollar todos los jueves a última hora puesto que es la sesión que la tutora me ha dejado libre. Esta tiene una duración de 50 minutos aproximadamente y se desarrolla en el aula ordinaria de 1ºA. La intervención durará cinco semanas de las cuales las cuatro primeras serán dedicadas a la aplicación de técnicas de IECS y la quinta a la realización de una celebración con toda la clase. Por otro lado, los instrumentos que se usarán serán diversos, de elaboración propia y se irán explicando a lo largo de las sesiones. Por último, añadir que la actuación de la

tutora y mía en la intervención será participante puesto que colaboraremos junto a los alumnos en el proceso.

A continuación en las Figuras 2 y 3 se muestra el cronograma que estaba previsto seguir durante los meses de Marzo y Abril y cómo se van a distribuir tanto las sesiones de observación como las de aplicación de la IECS.

## MARZO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
						1
Observación 2	3	Observación 4	Aplicación IECS 5	6	7	8
Observación 9	10	Observación 11	Aplicación IECS 12	13	14	15
Observación 16	17	Observación 18	19	20	21	22
Observación 23	24	Observación 25	Aplicación IECS 26	27	28	29
Observación 30	31					

Festivos
  Puente día del padre

**Figura 2.** Cronograma del mes de Marzo.

## ABRIL

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
Observación		Observación 1	Aplicación IECS 2	3	4	5
Observación 6	7	Observación 8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
Observación 20	21	Observación 22	Aplicación IECS 23	24	25	26
27	28	29	30			

Festivos
  Semana Santa

### **Figura 3.** Cronograma del mes de Abril.

#### *2.1.4. Formulación de objetivos*

En función de las necesidades específicas que se observan en el aula se realizarán los objetivos de la intervención. Una vez formuladas de manera precisa las conductas que queremos conseguir que aumenten o reduzcan en ambos alumnos, pasaremos a decidir a dónde queremos llegar. Para ello debemos tener un objetivo claro, es decir, lo que el sujeto, al finalizar la intervención, será capaz de hacer. Es importante que sean observables y comprobables, además de razonables, esto es, que estén al alcance de los sujetos. En cualquier caso, estas necesidades específicas deben ser replanteadas en términos de proyectos de mejora y abordarlos como objetivos a conseguir.

En primer lugar se hablará de qué objetivos específicos que se pretenden conseguir con la aplicación de la IECS en Julia, después en Lucas y finalmente de los objetivos generales que se quieren lograr en el aula.

#### *Objetivos específicos con Julia*

Con la aplicación de la IECS se pretende que Julia gane autoestima y autoconfianza en sí misma para que de este modo aumente y mejore las relaciones con sus compañeros y profesores. Con autoconfianza hacemos referencia a perder el miedo a hablar delante de sus compañeros o a expresar sentimientos y emociones tanto negativas como positivas. También que se dé cuenta y sienta que sus compañeros la valoran y la quieren, que no tenga miedo de iniciar una conversación o un juego por temor a ser rechazada. Además, se pretende que sea feliz, que venga al colegio con ganas, que disfrute y coopere con toda la clase como si todos fuesen uno.

#### *Objetivos específicos con Lucas*

Con Lucas uno de los objetivos principales es que mejore las relaciones con sus compañeros. Con esto hacemos referencia a que los respete y trate con cariño, que muestre una actitud positiva y alegre, que comparta con ellos, que trabaje de manera colaborativa en clase y que se involucre en los juegos que



se realizan. Además, se pretende que gane confianza y seguridad para mostrar sus sentimientos y emociones.

En segundo lugar, respecto a lo académico, simplemente se pretende que preste mayor atención a los consejos que se le dan puesto que estos son para su beneficio.

### *Objetivos generales con la clase*

Respecto a la clase en general el objetivo es conseguir en primer lugar que los alumnos respeten los turnos de palabra, escuchen con mayor atención a sus compañeros y que por lo tanto no hablen cuando no se debe y levanten la mano para ello. Por otro lado, se pretende mejorar el respeto entre compañeros valorando la amistad, queriendo a sus amigos, demostrándolo mediante buenas acciones como ayudando a recoger, jugando con todos, ayudando en las tareas cuando alguien lo necesita y haciendo uso de la palabra y el diálogo cuando surge algún problema, dando cariño y compartiendo. Otro objetivo es que se preocupen más por cuidar los materiales de la clase y los suyos propios, recogiendo y dejándolos en el sitio correspondiente.

## **2.2. Puesta en práctica de la intervención**

### *2.2.1. Elección del tema*

Una vez identificados los objetivos del proyecto, el paso siguiente será elegir un tema que sirva de hilo conductor para la intervención. Este debe captar la atención y el interés del alumnado, además de dar lugar a la imaginación y que resulte motivador para ellos. El tema debe dar pie a que surjan objetivos y mejoras propios de la clase en la que se va a intervenir.

Desde el primer momento tuve claro que la temática tenía que ser sobre la Pantera Rosa, teniendo en cuenta que en los ratos libres de clase el alumnado siempre pide poder ver algún capítulo de la serie. Supe que sería un tema motivador y que les iba a mantener atentos.

Para poder entender esta intervención tengo que aclarar que en la serie hay dos personajes principales, la Pantera Rosa y el detective. Este último siempre va detrás de la primera para intentar detenerla porque en ocasiones hace gamberradas. Por ello, se ha decidido enlazar la serie con la clase aprovechando esos “malos comportamientos” de la Pantera y diciendo que han influenciado a la clase de 1ºA y por eso en ocasiones no se comportan del todo bien.

### 2.2.2. Primera sesión

**Tabla 7.** Actividades y objetivos de la primera sesión.

<i>Primera sesión: jueves 5 de marzo de 2020</i>	
<p><i>Actividades de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inmersión en la propuesta de intervención y en la temática.</li> <li>• Explicación de la misión al alumnado.</li> <li>• Realizar una proyección al futuro.</li> <li>• Anotación de las ideas de los alumnos sobre objetivos a conseguir.</li> <li>• Explicación del funcionamiento de la caja de las pruebas.</li> </ul>	<p><i>Objetivos de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Captar la atención y colaboración de los alumnos.</li> <li>• Que ellos mismos planteen los objetivos de la intervención.</li> <li>• Que reflexionen sobre sus conductas propias y las de los demás.</li> <li>• Que los alumnos se involucren con el bienestar de la clase.</li> <li>• Que se fijen y piensen en las conductas positivas de los compañeros.</li> </ul>

El comienzo de la intervención tuvo lugar por la tarde, exactamente a última hora, de 15:40 a 16:30, en el aula habitual de 1ºA. Conforme fueron llegando los alumnos a la clase se les pidió que colgasen las mochilas, puesto que venían de educación física, y se fuesen colocando en círculo sentados en el suelo. Para tener el suficiente espacio, antes de empezar la clase la profesora

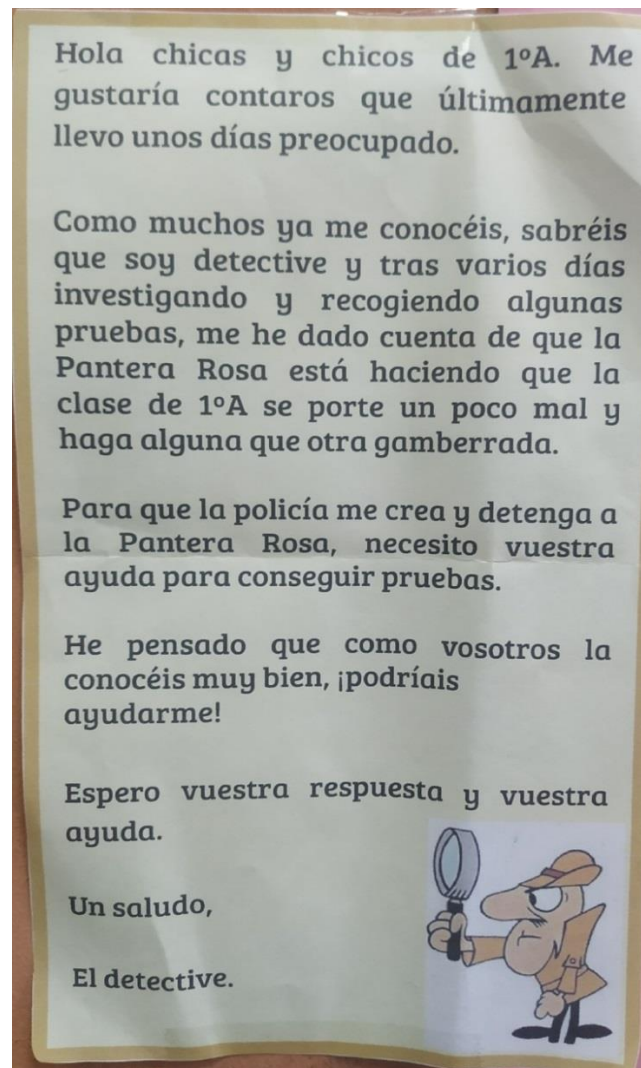
y yo nos encargamos de retirar las mesas hacia el fondo para poder entrar todos.

Una vez sentados y relajados comenzamos a hablar sobre un hecho que había ocurrido en la clase anterior que no era del todo correcto. Como de costumbre, siempre que sucede algún problema del tipo que sea, se pone en común para que los alumnos sean conscientes y ellos mismos aporten soluciones. Mientras hablábamos el tema, en la sesión anterior, me había coordinado con la tutora de la otra clase para que a los 5 minutos de empezar tocara la puerta y metiese un sobre por la rendija de esta y además dejase fuera un papel grande enrollado y una bolsa con una caja metida dentro de tal forma que no se viese. Al llamar a la puerta, todos los alumnos estaban esperando como de costumbre a que alguien abriera, pero al ver que no era así y que además habían metido un sobre por debajo de la puerta, todos estaban asombrados e intrigados. Una de las alumnas, decidió levantarse a coger el sobre y le dijimos que abriera la puerta para ver si había alguien. Dudosa y un poco asustada decidió abrirla y vio que no había nadie pero que habían dejado algo que no se terminaba de ver bien qué era. Lo cogió y se acercó con las tres cosas al círculo. Todos los alumnos, atónitos, empezaron a especular sobre quién había podido ser. Unos decían que el conserje, otros que alguna profesora, otros alguien misterioso y así un largo etcétera.

Era el momento de abrir el sobre y ver qué contenía. En la parte exterior de este podía leerse: “Carta para los alumnos de 1ºA”. Todos pedían poder abrirlo y de manera aleatoria se eligió a una alumna para que lo abriera y lo leyera. Al abrirlo se encontró dos cosas, una pequeña nota y una carta. En la carta, un detective, que rápidamente reconocieron quién era, había escrito un largo texto (Figura 4<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> A lo largo de la segunda parte del trabajo se irán intercalando las imágenes y fotos de materiales usados en el aula con el texto para una mejor comprensión de la intervención realizada. Por lo tanto, las imágenes serán adjuntadas como Figuras.



**Figura 4.** Carta del detective para los alumnos de 1ºA.

En la nota ponía: “Os dejo una foto de la Pantera Rosa para que no se os olvide quién es” (Figura 5).



**Figura 5.** Foto adhesiva de la Pantera Rosa colocada en clase.

Todos se quedaron bloqueados y no sabían qué responder, no se podían creer lo que estaba sucediendo, el detective de su serie favorita, la Pantera Rosa, había contactado con ellos para una misión.

Una vez leída la carta y la nota se les preguntó: “Pero... ¿Vosotros a quién queréis ayudar realmente, al detective o a la Pantera Rosa?” (Figuras 6 y 7) y todos, al unísono respondieron que a la Pantera Rosa puesto que era su personaje favorito. Por ello, la foto de la Pantera que era adhesiva decidieron pegarla en el fondo de la clase en un rincón escondida por si volvía a aparecer el detective para que no la pudiese encontrar. Todos se mostraron muy colaborativos y todos querían ayudar a colocarla.



**Figura 6.** Alumnos atentos a la pregunta.

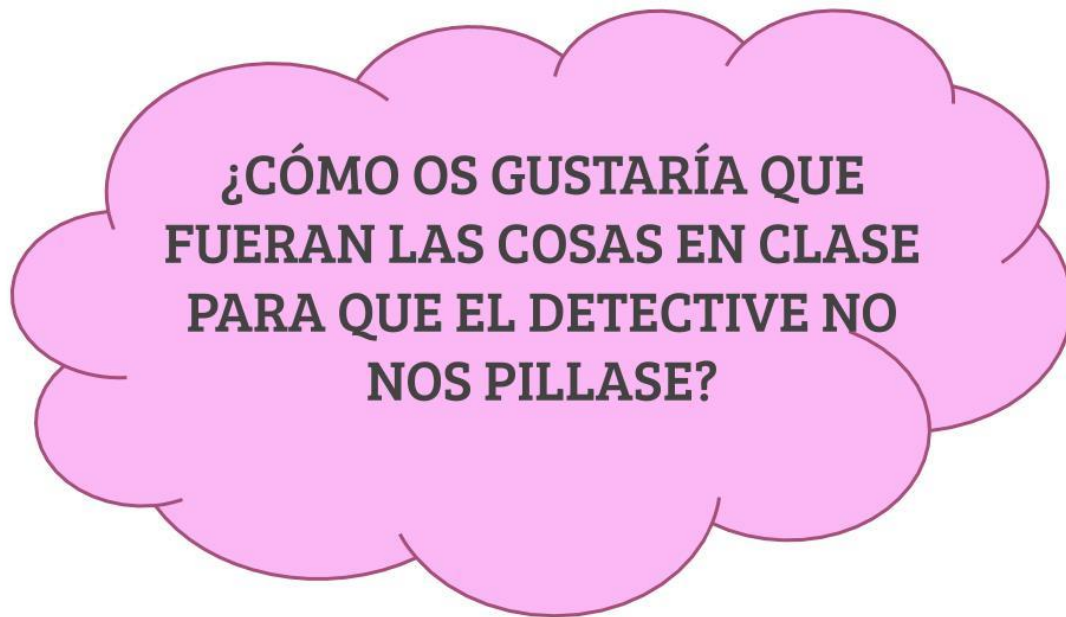


**Figura 7.** Alumnos respondiendo a la pregunta y observando la foto.

A continuación, comencé a explicar que para poder ayudar a la Pantera necesitábamos conseguir pruebas positivas y buenas de comportamiento en nuestra clase para que el detective no pudiese arrestarla. Teníamos que

ayudarle entre todos y conseguir ser la mejor clase del mundo. Todos estaban de acuerdo con la propuesta y se mostraron muy emocionados y comprometidos con ayudar y colaborar en esta misión de la mano de la Pantera.

Seguido de esto, saqué una cartulina rosa grande donde se podía leer un título con el siguiente mensaje: “¿Cómo os gustaría que fueran las cosas en clase para que el detective no nos pillase?” (Figura 8).



**Figura 8.** Título usado en la cartulina.

Realicé una proyección al futuro con esta pregunta, haciéndoles imaginar cómo les gustaría que fuera nuestra clase siendo la mejor del mundo, qué comportamientos y acciones sucederían en esta para que el detective no nos pillase y les pedí que levantando la mano y en orden fuesen respondiendo a la pregunta (Figuras 9 y 10). Mientras, las ideas que iban aportando las iba escribiendo en la cartulina. No se les puso ninguna condición, simplemente que reflexionasen y fuesen diciendo ideas. Además, mientras iban levantando la mano y dando ideas, alguno de ellos dijo haber visto por la ventana asomado al detective espiándonos y también por la calle cuando volvían de la sesión

anterior de gimnasia. Estos comentarios aportaron aún más intriga y misterio a todo lo que estaba sucediendo.



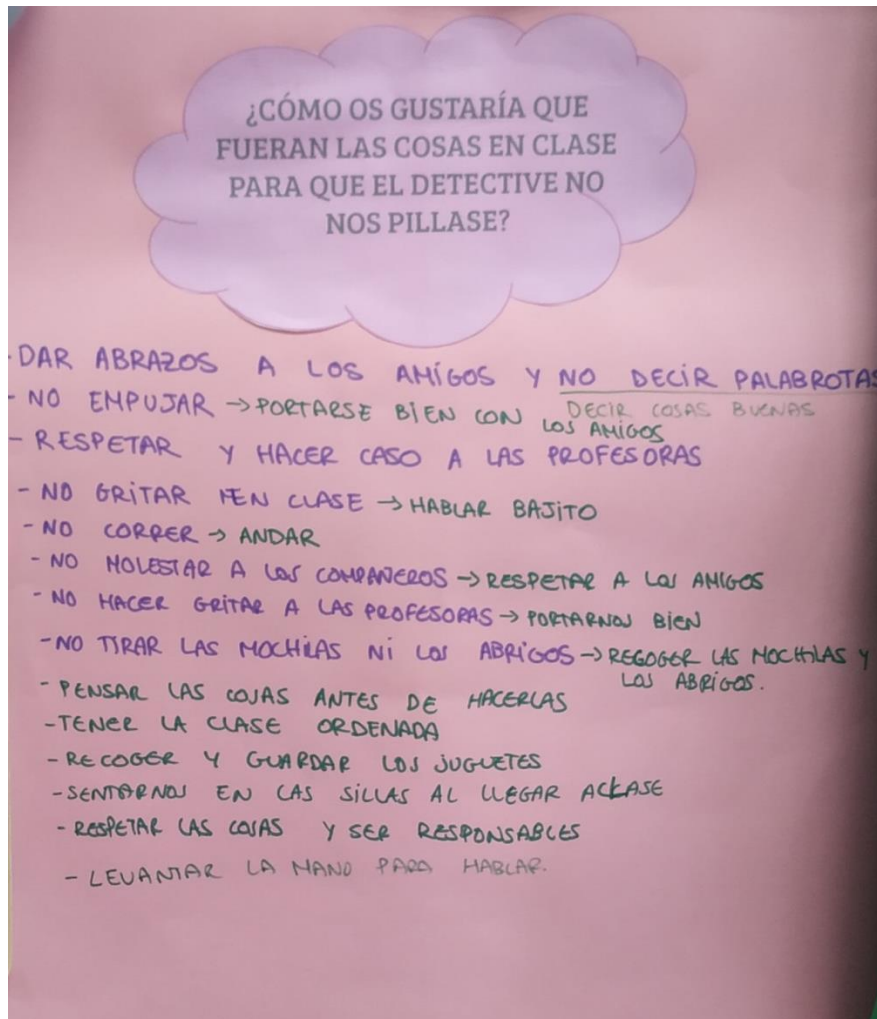
**Figura 9.** Alumnos ayudando a colocar la cartulina.





**Figura 10.** Alumnos aportando ideas.

Cuando ya hubo suficientes ideas y no se les ocurrían más, nos dimos cuenta de que muchas de estas estaban planteadas en negativo como por ejemplo: “No gritar en clase”, “No correr”, “No molestar a los compañeros”, “No hacer gritar a las profesoras” o “No tirar las mochilas ni los abrigos”. Puesto que uno de los aspectos más importantes de la IECS es el lenguaje, es importante y fundamental intentar no hablar en negativo, es decir, no decir cuál es el problema que tenemos o lo que no hacemos bien sino hablar de las soluciones, de lo que podríamos hacer en un futuro cercano para conseguirlo. Por todo esto, les expliqué que necesitaba que las ideas que me habían dicho en negativo las pusieran en positivo (Figura 11).



**Figura 11.** Cartulina con las aportaciones de los alumnos.

Les dije cuáles eran puesto que son alumnos de 6 años y sino no terminaban de entender la idea y además les di un ejemplo para que a partir de ahí comenzaran a decirlas. En las siguientes líneas recogeré algunas de las ideas de lo que íbamos diciendo. “A” será alumno/a y “P” profesora.

P: Vale de acuerdo, estas son vuestras ideas y propuesta pero ahora necesito que aquellas que están en negativo como por ejemplo “No empujar”, me las digáis en positivo, por ejemplo “Portarse bien con los amigos”. Ahora seréis vosotros quienes convirtáis el resto de frases negativas a positivas. En vez de no gritar en clase, ¿qué haríais?

A: Pues...por ejemplo podríamos hablar en voz baja y solo cuando sea nuestro turno.

A: ¡Sí! Y levantando la mano para hablar.

P: Genial, me parecen unas ideas fantásticas. La siguiente, ¿qué haréis en vez de correr?

A: ¡Pues súper fácil!

P: Anda, ¿sí? ¿El qué? Cuéntanos.

A: Pues andar y estar formales y atentos en la fila, esperando a la profesora.

P: Guau, buenísima aportación. ¿Y de qué más estaría orgullosa la Pantera?

A: Pues de que en vez de molestar a los compañeros los respetaríamos, les daríamos abrazo, dibujos, podríamos ayudarnos a hacer las tareas, y...

A: ¡Sí! También podríamos jugar todos juntos en el patio sin tener que discutir.

A: También podríamos portarnos mejor para que las profesoras estén contentas y no tengan que chillar y también tener recogidas las mochilas.

A: ¡Sí y los abrigos!

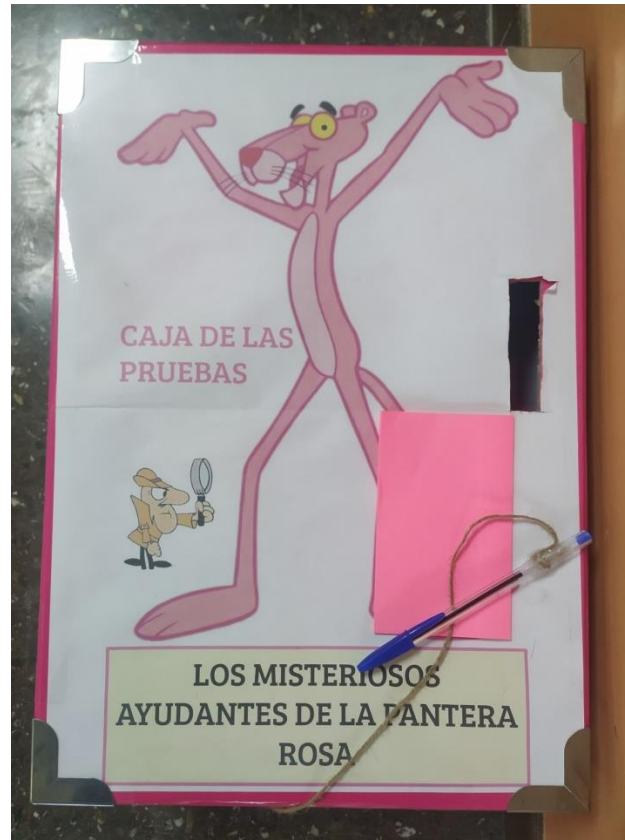
P: Madre mía, chicos, veo que habéis entendido la misión súper bien. Seguro que conseguimos que la Pantera le pierda la pista a ese detective. Seréis los mejores ayudantes y por supuesto conseguiréis ser la mejor clase del mundo.

(...)

A través de esta proyección al futuro, se consiguió que los propios alumnos fuesen los que planteasen los objetivos que se querían conseguir y de hecho coincidieron con los objetivos que se habían establecido en el punto 2.1.4, que tanto la profesora como yo habíamos considerado importantes para mejorar el ambiente del aula y a su vez el bienestar de Julia y Lucas.

Una vez marcados los objetivos a conseguir decidimos pegar la cartulina en la pared de clase para que no se olvidasen y pudiesen leerla en caso de duda.

Para seguir la sesión pasamos a abrir la bolsa y ver qué contenía. Todos los alumnos se mostraron en todo momento boquiabiertos y con muchas ganas y curiosidad y al sacarla se encontraron una caja grande de color rosa con una ranura, un dibujo de la Pantera y un mensaje que decía: “CAJA DE LAS PRUEBAS” “LOS MISTERIOSOS AYUDANTES DE LA PANTERA ROSA” (Figuras 12 y 13).



**Figura 12.** Caja de las pruebas usada durante la intervención.



**Figura 13.** Caja de las pruebas.

Atado a la caja había un bolígrafo y dentro de esta un block de *post-its* de color rosa. Al leer el mensaje intuyeron que los misteriosos ayudantes de la Pantera Rosa iban a ser ellos por lo que la emoción aumentó. Entonces, pasé a explicarles cual iba a ser la función de esta caja de las pruebas. En base a la proyección al futuro que habíamos realizado y apuntado en la cartulina sobre cómo conseguir ser la mejor clase y ayudar a la Pantera, les dije que a lo largo de la semana y hasta el jueves siguiente debían estar atentos a los momentos en los que algún compañero realizase alguna acción positiva. Si era así, debían acercarse a la caja de las pruebas, anotar lo que había sucedido, doblar el posit por la mitad e introducirlo en el interior de la caja a través de la ranura. Se les explicó que el jueves siguiente leeríamos en alto las notas depositadas. El fin de esta caja era poder hablar el siguiente jueves sobre los aspectos positivos de las mejorías, concretando las descripciones y atribuyendo control a los propios alumnos sobre su esfuerzo, además de intentar mejorar el clima en el aula y las relaciones entre ellos.

Los alumnos estaban tan motivados y tenían tantas ganas de participar que nada más acabar la sesión ya tenían cosas para apuntar y meter en la caja de las pruebas (Figuras 14 y 15). Todos querían ayudar a la Pantera y se estaban

involucrando mucho en la misión. Visto el éxito tuvimos que acordar con ellos que máximo podía haber dos personas donde la caja, uno apuntando y el otro esperando, el resto debería esperar sentado en el sitio para guardar orden. Además, también se les explicó que las acciones debían ser de otros compañeros, por ejemplo: “Aroa<sup>2</sup> ha ayudado a Iker a recoger las pinturas” y esto lo apuntaría Eva que es la que lo ha visto. Por lo tanto, no valía poner acciones de uno mismo.



**Figura 14.** Alumnos escuchando las explicaciones sobre el funcionamiento de la caja de las pruebas.

---

<sup>2</sup> Para mantener la identidad del alumnado los nombres usados a lo largo del trabajo serán ficticios.



**Figura 15.** Alumnos realizando preguntas sobre la caja de las pruebas.

Durante el viernes y la semana siguiente tuvimos que reponer los *post-its* porque había tenido tanto éxito y todos estaban tan involucrados que se habían agotado. Además, un alumno preguntó a ver si también se podían poner cosas de las profesoras y por supuesto dijimos que sí, ya que también estábamos involucradas en el bienestar de la clase y en la misión de ayudar a la Pantera y conseguir ser la mejor clase. También, preparé diferentes dibujos de la Pantera para que ellos mismos coloreasen en sus ratos libres y así poder llenar la clase de color y con dibujos temáticos.

Cabe señalar que esta sesión tenía pensado haberla cerrado hablando sobre la celebración final, de qué les gustaría hacer y cómo les gustaría organizarla cuando hubiésemos conseguido ganar la misión. Con esto, pretendía aumentar aún más la motivación del alumnado pero fue tal el éxito que tuvo todo lo anterior que no hizo falta y decidí dejarlo para la siguiente sesión. Además, debido a la escasez de tiempo no hubiésemos podido hablarlo con detalle.

## 2.2.3. Segunda sesión

**Tabla 8.** Actividades y objetivos de la segunda sesión.

<i>Segunda sesión: jueves 12 de marzo de 2020</i>	
<p><i>Actividades de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una puesta en común de las mejorías.</li> <li>• Lectura de dos cartas misteriosas</li> <li>• Revisión de las notas introducidas en la caja de las pruebas y puesta en común.</li> <li>• Concreción de las conductas anotadas en los <i>post-its</i>.</li> <li>• Realizar atribuciones de control a los alumnos por sus mejorías.</li> <li>• Explicación de la nueva misión para la siguiente semana.</li> <li>• Conocer el funcionamiento de una escala de avance.</li> <li>• Anotar los avances conseguidos entre todos en la cartulina.</li> </ul>	<p><i>Objetivos de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener la motivación y participación de los alumnos.</li> <li>• Que reflexionen y valoren el comportamiento de la clase.</li> <li>• Que aprendan a hablar de soluciones en vez de problemas, positivando las conductas.</li> <li>• Que se autovaloren y aprendan a reconocer sus propios éxitos y los de los compañeros.</li> <li>• Mejorar la autoconfianza de los alumnos.</li> </ul>

Antes de que llegase la sesión del jueves, que es cuando se pone en práctica la intervención, revisé todas las notas que habían introducido a lo largo de la semana en la caja de las pruebas. Eran tantos los *post-its* con cosas positivas que habían echado que la habían llenado. Fui leyendo una por una y anotando en un folio todos los nombres que iban saliendo para asegurarme de que al menos todos recibían una nota positiva. Me di cuenta de que faltaban dos



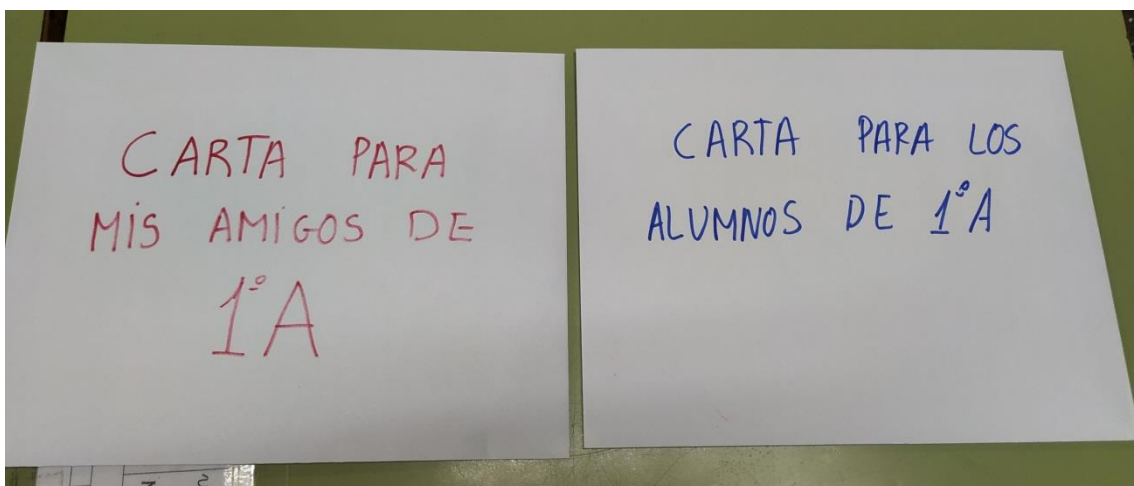
alumnos, aspecto que me extrañó porque eran dos alumnos, chicos, que tenían buen comportamiento en clase y además se relacionaban con el resto de compañeros. Por estos motivos, no le di importancia y decidí escribir una nota positiva para cada uno sobre conductas que había observado yo sobre ellos en esa semana. Por otro lado, además de los nombres, también fui anotando las conductas positivas que iban saliendo para ver cuales se repetían y así luego en la intervención leer solo una de cada y no estar repitiendo las mismas ya que el tiempo de la sesión era bastante escaso. Al revisar las notas, aparte de los nombre de los alumnos de 1ºA salieron también el de la tutora y el mío y el de una chica y un chico de la clase de 1ºB. En el caso de Lucas los dos *post-its* escritos sobre el decían: “Lucas ha compartido sus cromos de fútbol” “Lucas me ha ayudado a recoger las pinturas de clase”. Se puede ver que la acción de compartir es una de las que pretendíamos que mejorase este alumno, además de socializar más con sus compañeros, por lo que vemos que las expectativas se estaban cumpliendo. En cuanto a Julia, esta obtuvo dos notas que decían:” Julia me ha dado un abrazo” y “Julia me ha hecho un dibujo”. En este caso vemos dos conductas que tiene que ver con lo social, relacionarse y dar cariño a los compañeros, por lo que también cumplen con lo que pretendíamos en los objetivos. Estas notas reflejan una mejora y participación activa por parte de los dos alumnos en la puesta en marcha de la intervención. Finalmente la lista que obtuve, quitando las conductas que se repetían, fue la siguiente:

- Dar la mano para jugar.
- Ayudar a hacer la tarea y leer.
- Decir que alguien es bueno/a en algo, por ejemplo en matemáticas.
- Dar abrazos.
- Hacer un dibujo a alguien.
- Ayudar a montar un juego.
- Estar muy concentrada trabajando.
- Decir cosas cariñosas.
- Jugar juntos.
- Ayudar a recoger.
- Compartir las cosas.

- Felicitar a los amigos.
- Ayudar en alguna asignatura.
- Levantar la mano para hablar.
- Tratar bien a los compañeros.
- Dejar material a los amigos.
- Recoger el material propio.
- Subir las sillas.
- Tratar bien a los compañeros.
- Esforzarse en algo.
- No dejar solos a los compañeros.

Como se puede ver, habían entendido bien el hecho de poner las conductas en positivo y solo una la escribieron en negativo. Finalmente, introduje las que íbamos a leer todos juntos en la caja y el resto las guardé en una bolsa aparte.

Por otro lado, antes de que llegasen a clase preparé dos sobres (Figura 16) que dejé colocados por la clase y también pinté en el suelo unas huellas de la Pantera Rosa que iban desde la entrada hasta la caja de las pruebas, de tal forma que pareciese que allí había estado la Pantera mirando las notas que habían escrito.

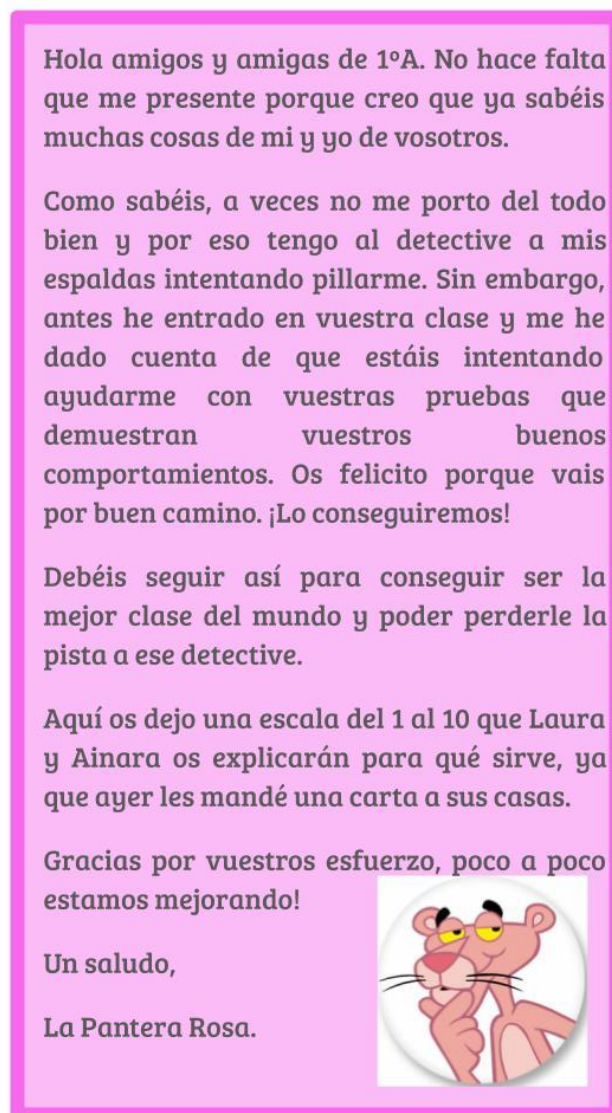


**Figura 16.** Cartas encontradas en el aula.

Conforme fueron llegando a clase, los primeros que iban entrando se quedaron sorprendidos con las huellas y fueron avisando al resto de compañeros para que se fijasen y no las pisasen. Entre ellos comentaban que la Pantera Rosa había estado en su clase y que además había estado leyendo las notas que habían escrito. Una vez que ya habían entrado todos les pedimos que se sentasen en círculo como el jueves anterior pero algunos de ellos encontraron los sobres y emocionados nos los trajeron al círculo. Todos querían abrirlos y ver qué contenían. Uno tenía escrito en color rosa en la parte externa: “Carta para mis amigos de 1ºA”, por lo que intuyeron que podía ser de la Pantera. El otro sobre, en color azul tenía escrito: “Carta para los alumnos de 1ºA”, que por descarte dijeron que podría haberla mandado de nuevo el detective.

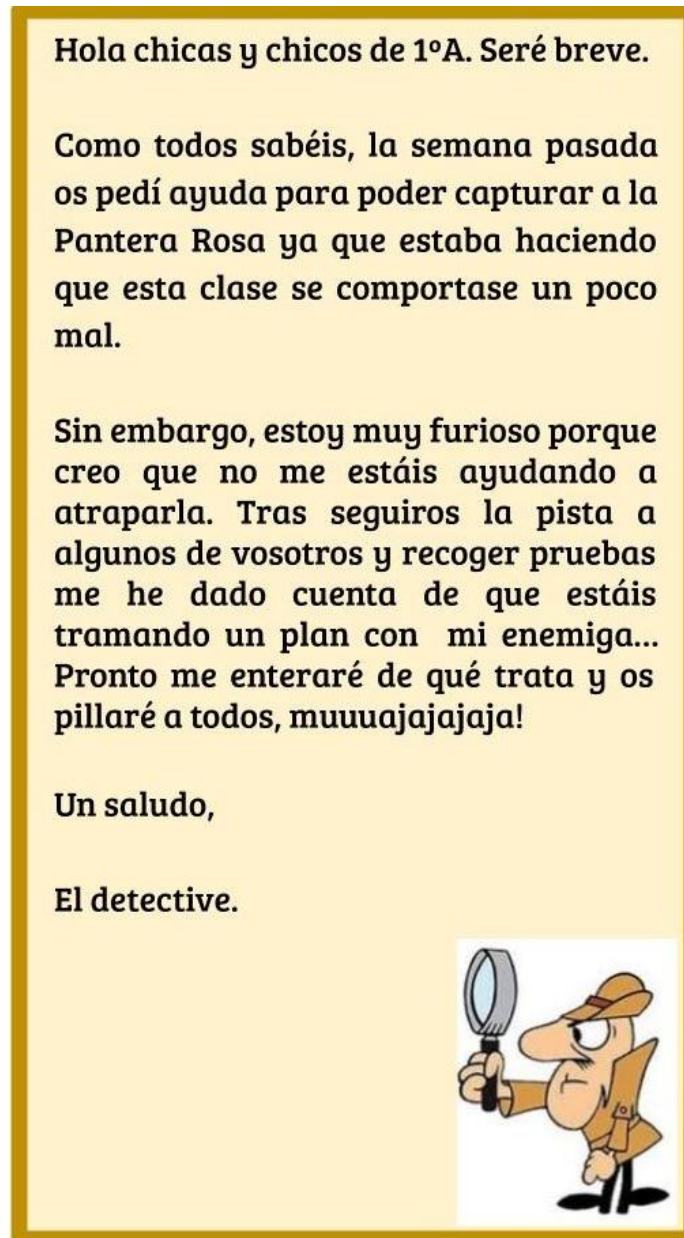
Una vez todos calmados, en silencio y sentados en el círculo comencé a explicarles que había leído las notas que habían depositado en la caja de las pruebas y les felicité por su gran trabajo, esfuerzo e implicación en la misión. Recalqué que todos habían recibido notas positivas por lo que la tutora y yo estábamos muy orgullosas. Eso significaba que todos habían puesto de su parte para conseguir mejorar la conducta y el bienestar de la clase.

Como estaban impacientes por ver qué contenían los sobres decidimos abrirlos primero y después ya haríamos la lectura y revisión de las notas. Primero quisieron abrir el que se suponía que era de la Pantera y en este encontraron una carta (Figura 17).



**Figura 17.** Carta de la Pantera Rosa para los alumnos de 1ºA.

Ahora entendían del todo por qué estaban esas huellas al entrar en clase. Además, sorprendidos preguntaron acerca de la carta que nos había llegado a la tutora y a mí a casa y les dijimos que más adelante les explicaríamos. Todos estaban muy contentos y emocionados porque estaban consiguiendo ayudar a la Pantera y ser mejor clase. Seguido abrieron el otro sobre y en este encontraron otra carta (Figura 18), esta vez del detective.



**Figura 18.** Carta del detective para los alumnos de 1ºA.

Al leerla pudieron darse cuenta de que el detective estaba furioso y enfadado porque no le estaban ayudando a él sino a la Pantera. Todos empezaron a reírse disimuladamente y a decir que no pensaban ayudarle.

A continuación pasamos a hacer una puesta en común de las mejoras que se habían producido desde la primera sesión. Todos en círculo y con la caja de las pruebas en medio fuimos sacando las notas, que había seleccionado con antelación, y leyéndolas en voz alta. Se sentían muy orgullosos y satisfechos de que saliesen sus nombres en las notas y poco a poco, con nuestra ayuda,

fuimos concretando las descripciones vagas (“Aquí pone que Mireia ha estado muy concentrada trabajando. ¿En qué lo habéis notado? ¿Mireia, cómo lo conseguiste?”; “O sea que Eneko trata bien a Iker. ¿Y en qué lo habéis notad? ¿Eneko, cómo se te ha ocurrido esa idea tan buena? ¿E Iker cómo se ha sentido, cómo ha reaccionado cuándo le has tratado así?”); aprovechando las descripciones para atribuir control y hacerlas más interaccionales (“Además, Noa prestó sus cromos y sus juguetes a Silvia, genial. ¿Qué te pareció eso Silvia? ¿Cómo te sentiste? ¿Y tú Noa?”; “Aroa, tu levantaste la mano para hablar, me parece muy buena idea. ¿Cómo lo conseguiste, cuál es la clave?”); convertir las conductas negativas en positivas (“Así que Aitor no dejó solo a Lucas, y en lugar de eso, ¿Qué hiciste Aitor? Lucas, ¿qué te pareció que Aitor hiciese eso?”). En el caso de Lucas y Julia cuando se les preguntó sobre las notas que hacían alusión a ellos ambos se pusieron un tanto nerviosos. Cuando pregunté a Lucas sobre cómo se había sentido al compartir con sus compañeros este resaltó que bien, que el resto también había compartido con él y entre todos habían hecho intercambios. En cuanto a Julia, al preguntarle por el abrazo que había dado y el dibujo que había realizado a algún compañero esta respondió que se había sentido contenta porque ella también recibió uno y además una compañera le ayudó a hacer un ejercicio. No quisieron aportar nada más y tampoco quise insistirles para sacarles más detalles. Para mí esto ya era un gran avance teniendo en cuenta sus personalidades.

Una vez leídas todas las notas pasamos a desenroscar la escala que había mencionado la Pantera en la carta. Se trataba de una escala de avance gigante dividida en secciones del 1 al 10 y personalizada con la temática que además era adhesiva para poder pegarla en el suelo<sup>3</sup> y que los alumnos pudiesen interactuar con ella físicamente. Pedí a dos voluntarios y en el fondo de la clase en un hueco que había libre en el suelo la pegamos.

Seguido, los llamé a todos para que se acercasen al fondo de la clase y ahí les expliqué el funcionamiento de la escala. El 1 representaba el peor momento en

---

<sup>3</sup> Debido a la situación por el COVID-19 no se pudo volver a las aulas y por lo tanto no existen fotos de los materiales usados en esta sesión.

el que ha estado esta clase en cuanto a comportamientos y actitudes y el 10 cuando consiguiesen ser la mejor clase del mundo y superar la misión. Entonces les hice la siguiente pregunta: “Del 1 al 10, ¿dónde creéis que está la clase ahora mismo?”. Les pedí que durante un minuto en silencio reflexionasen. Después, una vez que lo habían pensado, les pedí que se colocasen en el número que habían elegido y el resultado fue el siguiente:

- Número 10: 5 alumnos
- Número 9: 3 alumnos
- Número 8: 4 alumnos
- Número 7: 3 alumnos
- Número 6: 4 alumnos
- Número 4: 2 alumnos

Los resultados fueron positivos y con puntuaciones elevadas. Hubo alumnos que aun siendo de los más disruptivos y alborotadores se colocaron en números como el 9 o el 10. Sin embargo, no dije nada y actué con normalidad sin sorprenderme. A continuación les pedí que se girasen hacia atrás y se situasen en un punto inferior al que habían elegido. En grupos, según la cifra que habían seleccionado les pregunté qué cosas creían que habían mejorado con respecto la sesión anterior, recalcando que quería respuestas formuladas en positivo. Estas respuestas las iba apuntando en el apartado “Hoy” de una cartulina en grande que había dividido en cinco columnas (Figura 19<sup>4</sup>).

---

<sup>4</sup> La figura 19 no se corresponde con la imagen real debido a que no se pudo sacar la foto por el cierre del colegio debido al COVID-19. No obstante se ha realizado una representación digital que se intenta asemejar a la cartulina real.



**Figura 19.** Cartulina para anotar los avances y las mejorías.

Algunas de las repuestas fueron: “Ahora levantamos más la mano para hablar” “Hablamos más bajo” “Vamos andando y con cuidado por la clase” “Ahora jugamos todos con todos” “Nos abrazamos más” “Recogemos los materiales y abrigos” “Ayudamos a los compañeros cuando van más atrás en las tareas” “Compartimos nuestros cromos”. A todas estas respuestas les iba preguntando: “¿Y cómo lo habéis conseguido? ¿Cómo os sentís? ¿Qué habéis puesto de vuestra parte?”, para poder realizar una atribución conductual de las mejorías. El siguiente paso fue pedirles que diesen media vuelta y se colocasen un punto más arriba que el que habían elegido al comienzo. Ahora debían responder a la siguiente pregunta: “¿Qué ha cambiado? ¿Qué cosas serían de un punto más? ¿Qué cosas mejorarían respecto al punto anterior?”. Esto lo iba escribiendo en el apartado “Jueves 26” de la cartulina. Algunas de las respuestas fueron: “Pensar antes de hablar” “Todo está bien, ya no se puede hacer mejor” “Decir cosas bonitas a los amigos” “Compartir más los materiales” “Ayudar más a los amigos” “Dar más abrazos” “Levantar más la mano” “Compartir nuestro almuerzo” “Compartir el material” “Cuidar a los amigos”.



Una vez rellena la cartulina decidimos colgarla en la pared de la clase para que tuvieran presentes las conductas que estarían dentro de un punto más. Su misión para la siguiente semana sería estar atentos de los compañeros y compañeras de su mismo grupo con respecto al número que habían elegido en la escala para ver cuándo actuaban como si estuvieran en un punto más y seguir anotándolo y metiéndolo en la caja de las pruebas. Con esta escala se buscaba consolidar las mejorías, viendo que cosas habían mejorado respecto de la primera sesión, realizando atribuciones de control y elogios y posteriormente, imaginando cómo sería un punto más. No se trata de que los alumnos realicen cambios excesivamente ambiciosos y poco alcanzables sino pequeños pasos que sean razonables.

Debido a la escasez de tiempo no pudimos hablar de la celebración por lo que decidí posponerla para el siguiente jueves.

#### 2.2.4. Tercera sesión<sup>5</sup>

**Tabla 9.** Actividades y objetivos de la tercera sesión.

<i>Tercera sesión: jueves 26 de marzo de 2020</i>	
<p><i>Actividades de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar atribuciones de control y elogios personales por sus mejorías.</li> <li>• Reflexionar sobre las mejoras respecto del jueves pasado.</li> <li>• Trabajar en equipo por</li> </ul>	<p><i>Objetivos de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los alumnos se atribuyan a ellos mismos sus mejoras.</li> <li>• Que se mantengan motivados y con ganas de superar la misión</li> <li>• Que todos los alumnos se</li> </ul>

<sup>5</sup> A partir de este punto todo lo que se exponga serán propuestas de intervención. Debido al COVID-19 los colegios han permanecidos cerrados, no obstante, contaré lo que me hubiese gustado poner en práctica durante las siguientes sesiones. De todos modos, hay que tener en cuenta que en una intervención centrada en soluciones la programación se va variando en función de cómo respondan los alumnos.

<p>conseguir una misma meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar la escala de avance.</li> <li>• Realizar una proyección al futuro.</li> <li>• Anotar los avances conseguidos entre todos en la cartulina.</li> <li>• Pensar cada uno su misión individual para la semana siguiente.</li> </ul>	<p>sientan parte de un mismo equipo, con un mismo objetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un ambiente cooperativo y colaborativo.</li> <li>• Que los alumnos sean críticos.</li> <li>• Que reflexionen sobre qué les gustaría mejorar de ellos mismo.</li> </ul>
---	---

Para la tercera sesión tenía pensado preparar una bolsa grande que estuviese cerrada, de tal forma que no se viese el interior, y en la que pusiese “Para mis amigos de 1ªA por su gran esfuerzo. ¡Seguid así!” y firmado la Pantera Rosa. Esta la colocaría en mitad del aula para que llamase la atención de los alumnos conforme fuesen entrando a clase. Sin embargo, no podrían descubrir lo que habría en el interior hasta que la tutora y yo lo dijésemos.

A continuación, seguiríamos el mismo esquema que en sesiones anteriores, los alumnos se colocarían en círculo alrededor de la caja de las pruebas, les daría las gracias por la gran colaboración que estarían haciendo y por el esfuerzo y comenzaríamos a hablar de las notas introducidas a lo largo de la semana y de las sensaciones y experiencias de los propios alumnos. Estas, con antelación, habrían sido analizadas por mí con el fin de extraer conclusiones sobre las nuevas mejoras y avances conseguidos y con el fin también de poder realizar atribuciones de control de las conductas positivas a los alumnos. Además, con la lectura de las notas podríamos seguir mejorando en la positivación de conductas así como en el uso de un lenguaje centrado en soluciones que consiguiese animar y motivar al alumnado a seguir por ese camino.

Una vez realizado lo anteriormente dicho pasaríamos a colocarnos todos al fondo de la clase de manera ordenada y les realizaría la siguiente pregunta: “La semana pasada elegisteis un número de la escala en la que considerabais que

se encontraba la clase en cuanto a vuestro comportamiento. A lo largo de esta semana habéis estado esforzándoos para mejorar un poquito más, por ello os pregunto... ¿dónde diríais que están ahora las cosas?”. Les dejaría un minuto para reflexionar y a continuación les pediría que se situasen en el número de la escala que considerasen. En mi cuaderno iría apuntando el número de niños colocados en cada número, para posteriormente poder sacar conclusiones y resultados y contrastar las respuestas con el jueves anterior. A continuación, empezaría a preguntar por grupos, según el número que hubiesen escogido, preguntas del tipo: “Los que habéis escogido el número 9, ¿qué acciones positivas entrarían en ese número? Respecto a la semana pasada ¿Qué aspectos creéis que hacéis ahora que antes no hacíais? Y mirando hacia el futuro... ¿Qué cosas creéis que se pueden mejorar en esta clase para que funcione mejor y consigamos llegar un punto más arriba en la escala? Las respuestas a esta última pregunta las iría escribiendo en la columna “Jueves 2” de la cartulina (Figura 19). De esta manera quedaría reflejado lo que se esperaba que los alumnos consiguiesen para el jueves siguiente, siendo ellos mismos, mediante las preguntas realizadas en la escala, los creadores de sus propios objetivos y metas a conseguir. Una vez finalizado esto, realizaríamos una nota media de la clase y la apuntaríamos en la cartulina, teniendo en cuenta las puntuaciones de la escala. Con esto, pretenderíamos que los alumnos viesen la actividad como algo grupal, en donde todos son participantes activos y todos tienen que poner de su parte y trabajar de manera cooperativa para llegar al 10.

Seguido les pediría que se sentasen de nuevo en el círculo y les repartiría un lápiz y un *post-it* a cada uno de ellos. A continuación, les diría que esta semana la Pantera nos habría mandado una carta a la tutora y a mí con una nueva misión muy especial y personal. Cada uno, de manera individual, tendría que escribir en la hoja repartida qué cosa, que todavía no hayan conseguido hacer para mejorar el ambiente de clase, les gustaría conseguir personalmente para el jueves siguiente, como por ejemplo: “Levantar más la mano para hablar” “Jugar con todos mis amigos” “Querer a mis compañeros” “Ayudar a los demás en las tareas o juegos”, etc. Yo me encargaría de guardar los papeles y revisarlos. Les explicaría que en esta misión especial tendrían que estar

centrados en su propia conducta para ver si cada uno consigue lo que se propone. Por otro lado, tendrían que estar atentos del resto de compañeros para intentar adivinar su misión secreta, es decir, se iban a convertir en detectives. En el caso de saberla o intuirlo deberían escribir quién y qué misión tiene e introducirla en la caja de las pruebas. Además, para mantener el interés de los alumnos les repartiría a cada uno de ellos una lupa de papel pequeña y plastificada, de parte de la Pantera, para que observasen con más atención.

Por otro lado, para pasar a trabajar las cualidades personales de los alumnos les repartiría una ficha a cada uno (Figura 20) donde les pediría que durante el fin de semana pusieran su nombre, dibujasen su propia cara y la pintasen. Por otro lado les pediría que buscasen en internet o preguntasen a sus familiares qué es una cualidad y buscasen ejemplos de estas. Al jueves siguiente, trabajaríamos con esa ficha.

<b>MI NOMBRE ES:</b>	
<b>MIS CUALIDADES</b>	
<u>LAS QUE YO VEO</u>	<u>LAS QUE MIS COMPAÑEROS VEN</u>

**Figura 20.** Ficha sobre las cualidades.

Observando que el grupo iría mejorando el comportamiento y subiendo en la escala de avance pasaría a dedicar el último rato de la sesión a hablar y organizar una celebración. Hablaríamos de cómo les gustaría que fuese, qué les gustaría que hubiese y a quién les gustaría invitar una vez consiguiesen entre todos llegar al 10 en la escala y haber cumplido la misión. Hablar de esto supone una motivación extra y además transmite un mensaje valeroso de que confiamos en la capacidad que tienen como grupo para alcanzar los objetivos que se proponen.

Por último, pasaríamos a abrir lo que tanto llevarían esperando, la bolsa misteriosa que la Pantera nos habría dejado. Al abrirla, se encontrarían con los típicos bollos de la Pantera Rosa como regalo por su esfuerzo y se les repartiría uno a cada uno.

#### 2.2.5. Cuarta sesión

**Tabla 10.** Actividades y objetivos de la cuarta sesión.

<i>Cuarta sesión: jueves 2 de abril de 2020</i>	
<p><i>Actividades de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en común de las misiones individuales secretas.</li> <li>• Realización de la escala de avance.</li> <li>• Anotación de las mejoras en la cartulina.</li> <li>• Puesta en común sobre qué es una cualidad.</li> <li>• Reflexión y anotación de dos cualidades que cada alumno ve de sí mismo.</li> <li>• Lectura de las cualidades y mención de dos cualidades</li> </ul>	<p><i>Objetivos de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es una cualidad.</li> <li>• Que los alumnos descubran sus propias cualidades y las de los demás.</li> <li>• Mantener la motivación y colaboración de los alumnos.</li> <li>• Que reconozcan sus propios méritos y los de sus compañeros.</li> <li>• Que los alumnos sientan que la clase es un equipo.</li> <li>• Que se autoconozcan y se valoren.</li> <li>• Que confíen en sí mismos.</li> </ul>

<p>más que los alumnos ven de sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de un mural con las fichas de las cualidades.</li> <li>• Reflexión sobre el mantenimiento de los avances en el futuro.</li> </ul>	
--	--

Si la pandemia de COVID no hubiera llevado a suspender las clases, habría revisado de antemano, antes de la cuarta sesión, los papeles de la caja de las pruebas para ver si alguno de ellos habría conseguido adivinar la misión secreta de alguno de sus compañeros. Por otro lado, habría pedido en secretaría un tipo de papel que sirve para realizar murales.

Conforme llegasen a clase, como de costumbre, les pediría que se fuesen sentando en círculo y que trajesen la ficha que les repartí el jueves anterior. A continuación, preguntaría: “¿Alguno de vosotros ha conseguido descubrir la misión secreta de algún compañero?”. Seguido, pasaríamos a leer los papeles introducidos en la caja de las pruebas que serían del tipo: “La misión secreta de Ana creo que es ayudar a los demás en matemáticas” o “Luis está intentando compartir más sus cosas” y los alumnos mencionados dirían si es correcto o no. Una vez hecho esto, cada uno tendría que decir de manera individual si habría conseguido su objetivo o no. Después, sacaría los papeles que me dieron en la sesión anterior donde apuntaron su misión y los leería en alto para que intentasen adivinar de quiénes eran. Por ejemplo: “Mi misión secreta es intentar escuchar más a las profesora cuando explica en la pizarra” y entre todos tendrían que decir un nombre. Conforme fuesen saliendo iríamos colocando las misiones en el apartado “Jueves 23” de la cartulina (Figura 19) para que no se olvidasen de su objetivo a pesar de haberlo conseguido algunos de ellos. En caso de no haberlo conseguido hablaríamos entre todos sobre cómo podríamos ayudarlo y qué podríamos poner cada uno de nuestra parte.

Una vez hecho esto, volveríamos a la escala y les preguntaría: “Después de todo lo que habéis ido consiguiendo jueves tras jueves, ¿en qué número de la escala creéis que esta la clase hoy? ¿De qué estáis más orgullosos y

contentos?” En mi cuaderno iría apuntando los resultados para poder contrastarlos con días anteriores y ver si realmente estaría teniendo efecto la intervención. Además, realizaría la nota media de la clase y la apuntaríamos en la cartulina.

Por otro lado, recogería las fichas e iríamos viendo uno a uno los dibujos realizados. Seguido les preguntaría: “¿Alguno ha buscado qué es una cualidad? ¿Me sabría decir algún ejemplo?”. Hablaríamos entre todos sobre las cualidades y pondríamos varios ejemplos reales de cualidades para que lo entendiesen bien. Después, les pediría que rellenasen el apartado de “Mis cualidades: Las que yo veo” con dos cualidades que ellos creyesen que tienen. A continuación irían saliendo al centro del círculo a leerlas en alto y los compañeros tendrían que añadir dos cualidades más, que irían escritas en el apartado “Las que mis compañeros ven”. El objetivo de esta ficha sería ver qué cualidades personales les estarían permitiendo conseguir las mejorías y ayudar en la misión. Además, les haríamos sentir que cada uno de ellos son protagonistas, únicos y piezas imprescindibles para crear la mejor clase fomentando así la valoración hacia uno mismo, la confianza en sus capacidades y la autoestima. Una vez realizado esto con cada alumno, colocaríamos las fichas en un mural como presentación de los alumnos de 1ºA y lo colgaríamos en el pasillo (Figura 21).



**Figura 21.** Mural de las cualidades de los alumnos de 1ºA.

También, hablaríamos de cómo podríamos hacer para mantener en el futuro los avances conseguidos. Podríamos crear una señal, una personaje, una palabra o lo que se les ocurriese para poder avisar a un compañero cuando se estuviese olvidando de portarse bien.

Por último, les pediría, para el próximo miércoles, que rellenasen una ficha (Figura 22) como reflexión final para revisar sus percepciones sobre las mejoras, los objetivos alcanzados, la utilidad de la intervención y qué se habrían llevado de todo esto. Al pedirla en miércoles haría fotocopias de todas para poder analizar los resultados y así poder devolvérselas el jueves. Además realizaría en una cartulina grande un resumen de todo lo mencionado en las fichas de manera que lo tuviesen presente en clase y no se les olvidase una vez terminada la intervención.

<b>FICHA DE REFLEXIÓN</b>	
★	<p><b>¿QUÉ HE APRENDIDO DURANTE ESTAS SEMANAS?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
★	<p><b>¿QUÉ HE MEJORADO DE MÍ MISMO?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
★	<p><b>¿QUÉ COSAS HA MEJORADO LA CLASE?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
★	<p><b>¿QUÉ LES RECOMENDARÍAS TÚ A LAS OTRAS CLASES PARA QUE MEJORARAN COMO GRUPO?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**Figura 22.** Ficha de reflexión para el alumnado.



## 2.2.6. Quinta sesión

**Tabla 11.** Actividades y objetivos de la quinta sesión.

<i>Quinta sesión: jueves 23 de abril de 2020</i>	
<p><i>Actividades de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de la celebración escogida por los alumnos.</li> <li>• Entrega de paquetes personalizados a cada alumno por su esfuerzo, participación y superación de la misión.</li> <li>• Realización de una foto de todo el grupo.</li> </ul>	<p><i>Objetivos de la sesión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un clima positivo en el aula.</li> <li>• Que los alumnos se sientan protagonistas de los méritos alcanzados.</li> <li>• Que se sientan un equipo fuerte y capaz.</li> <li>• Mantener su motivación para que continúen así en el futuro.</li> <li>• Que disfruten de la celebración tras el trabajo y esfuerzo realizado.</li> </ul>

Esta sesión estaría dedicada a la celebración escogida por los alumnos para que pudiesen celebrar y disfrutar una vez alcanzados los objetivos y superada la misión. Además, haríamos una foto de grupo para que colocasen en la clase bajo el título de “Los mejores ayudantes de la Pantera y la mejor clase del mundo”.

Por último, de antemano, habría realizado unos paquetes personalizados para cada uno de ellos donde habría metido un diploma con la temática de la Pantera donde pusiese que habría superado la misión, una carta de agradecimiento de mi parte por el esfuerzo, unas fichas de goma eva adhesiva con las cualidades demostradas a lo largo de la intervención para que las pudiesen pegar donde quisiesen y unas chuches.

**2.3. Valoración de los registros**

En relación a los registros (Tablas 5 y 6) elaborados para poder llevar un seguimiento de Lucas y Julia, estos solo se pudieron aplicar durante las dos primeras semanas, es decir, un total de cuatro días, por lo que no se pudo poner en marcha la intervención en su totalidad y constatar los resultados que esperábamos. No obstante, durante esas dos semanas de observación obtuvimos algunos resultados (Figuras 23, 24, 25 y 26). Como se puede ver en los anexos, en ambos casos se observa un ligero aumento de ciertas conductas positivas, que es lo que se pretendía conseguir. Además, con tan solo dos semanas tampoco se pueden sacar conclusiones ni realmente decir si estos aumentos fueron causados por la intervención o no. Hubiese sido necesario poder realizar todas las observaciones junto a las intervenciones para haber podido sacar conclusiones reales.

**Nombre:** Julia **Fechas:** 2 de marzo de 2020/ 4 de marzo de 2020 **Lugar:** 1ºA **Actividad:** Proyecto de clase **Sesión:** 2º **Inicio:** 9:50 **Final:** 10:40 **Observadora:** Ainara

Adaptación social	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación	X X X	X
2. Seguimiento de conversación	X	
3. Actividad social		
4. Afrontamiento		X
5. Negociación		X
6. Expresión emocional	X X	X
7. Participación en clase		
8. Actitud		
9. Seguridad		
10. Opinión	X	

**Observaciones:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Figura 23.** Registro completado de Julia: primera semana.

Nombre: Julia Fechas: 9 de marzo de 2020/ 11 de marzo de 2020 Lugar: 1ªA Actividad: Proyecto de clase Sesión: 2ª Inicio: 9:50 Final: 10:40 Observadora: Ainara

Adaptación social	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación	X X	X X X
2. Seguimiento de conversación	X	
3. Actividad social		X X
4. Afrontamiento	X	X X
5. Negociación	X	X X
6. Expresión emocional	X	
7. Participación en clase		
8. Actitud		X
9. Seguridad		
10. Opinión	X	X X

Observaciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Figura 24.** Registro completado de Julia: segunda semana.

Nombre: Lucas Fecha: 2 de marzo de 2020/ 4 de marzo de 2020 Lugar: 1ºA. Actividad: Proyecto de clase Sesión: 2ª Inicio: 9:50 Final: 10:40 Observadora: Ainara

Adeptación social	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación		X
2. Seguimiento de conversación	X	X
3. Actividad social		
4. Afrontamiento		
5. Negociación		X X
6. Expresión emocional		
7. Participación en clase		
8. Actitud		
9. Seguridad		
10. Opinión	X	X X
11. Compartir		
12. Contacto visual	X	
13. Buen trato		X X
Atención		
14. Atención en clase	X X	X X
15. Dudas		
16. Atención tareas		X

Observaciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Figura 25.** Registro completado de Lucas: primera semana.

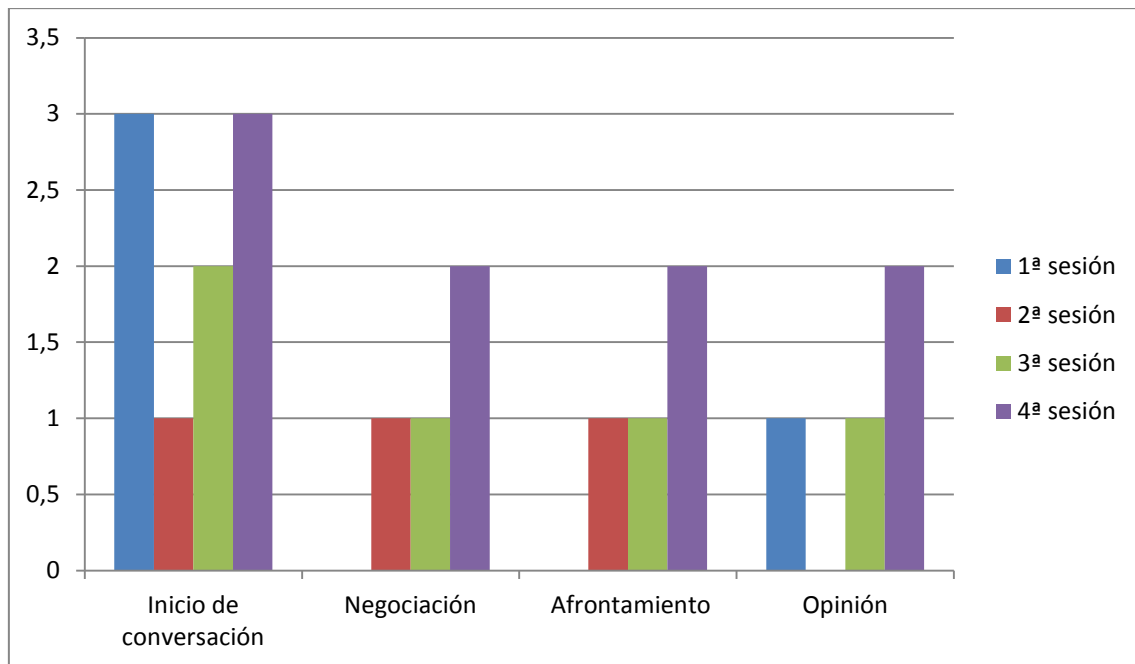
Nombre: Lucas Fechas: 9 de marzo de 2020/ 11 de marzo de 2020 Lugar: 1ºA Actividad: Proyecto de clase Sesión: 2ª Inicio: 9:50 Final: 10:40 Observadora: Ainara

Adaptación social	Lunes	Miércoles
1. Inicio de conversación	X X	X X X
2. Seguimiento de conversación	X X	
3. Actividad social		X
4. Afrontamiento		
5. Negociación	X	X X
6. Expresión emocional		
7. Participación en clase		
8. Actitud		
9. Seguridad	X	X
10. Opinión	X X	X X X
11. Compartir		
12. Contacto visual	X	
13. Buen trato	X	X
Atención		
14. Atención en clase	X X	X
15. Dudas		
16. Atención tareas	X	X

Observaciones: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

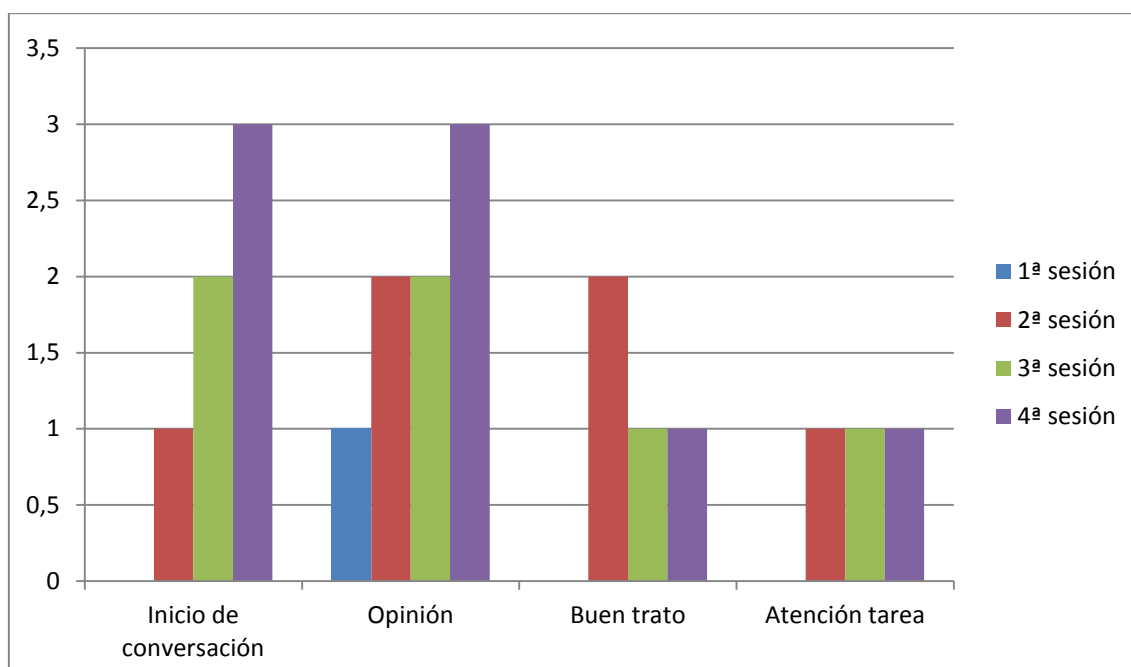
**Figura 26.** Registro completado de Lucas: segunda semana.

Para representar de manera ilustrativa algunos de los datos obtenidos en los registros he seleccionado las cuatro conductas que he considerado más representativas de cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta que son las que más aumento han experimentado, y las he expresado mediante dos graficas en las figuras 27 y 28.



**Figura 27.** Gráfica ilustrativa de las conductas de Julia.

La figura 27 representaría las cuatro conductas que se han seleccionado de Julia. Por un lado, podemos ver que todas estas o bien han sufrido un ligero aumento respecto de la primera sesión o bien se han mantenido, por lo que podemos decir que los datos son positivos puesto que es lo que se buscaba. Por otro lado, se puede observar que en algunas sesiones la conducta no se ha manifestado, no obstante estos casos solo han tenido lugar dentro de las dos primeras sesiones de observación, cuando la intervención centrada en soluciones todavía no se había puesto en marcha en el aula.



**Figura 28.** Gráfica ilustrativa de las conductas de Lucas.

La figura 28, correspondiente a las cuatro conductas observadas en Lucas durante las cuatro sesiones, muestra también un sutil aumento respecto de la primera sesión en los cuatro casos. Las dos primeras conductas van en aumento progresivo, la tercera sufre una caída pero luego se mantiene y la última conducta, “Atención tarea”, aumenta respecto de la primera sesión pero se mantiene constante en las otras tres sesiones.

Si no se hubieran suspendido las clases, el resultado esperado hubiera sido que tanto Julia como Lucas mejorasen su integración y relación con el resto de la clase, ganasen más confianza en sí mismos y más autoestima, se hubiesen dado cuenta de sus capacidades y cualidades y de su importante papel como parte del equipo que forma la clase. Además, habrían aprendido a escuchar y a ser escuchados, a ver las acciones positivas de sus compañeros y que ellos viesen las de ellos, a valorar los pequeños avances y resaltar siempre las mejorías, sintiéndose partes imprescindibles de la clase y todo esto a su vez beneficiando al resto del aula, a las profesoras y al clima en general. En el caso de haber puesto en práctica la intervención, en las gráficas y registros se habría podido ver un aumento progresivo de las conductas positivas.

## 2.4. Reflexión

Con la aplicación de la intervención en el aula buscábamos una mejora general del ambiente de clase al mismo tiempo que beneficiábamos a dos alumnos en particular, Julia y Lucas. Trabajando aspectos como ayudar a los compañeros en tareas o juegos, elogiarse entre ellos, darse cariño, jugar todos juntos, ayudar a recoger, compartir entre todos o respetarse pretendíamos mejorar la integración de ambos alumnos al resto de la clase y la autoconfianza en sí mismos. Pudimos observar que eran dos alumnos que necesitaban un impulso para poder unirse al resto de la clase por lo que la IECS la vimos como una oportunidad de hacer que se uniesen más entre todos. Compartir un mismo objetivo, la misión de la Pantera, hizo, aunque solo fuese en dos sesiones, que los alumnos pusiesen todo de su parte por conseguirlo y además no hubo hueco para las discusiones o problemas ya que sabían que si esto sucedía, la misión no se completaba, no ayudaríamos a la Pantera y el detective ganaría. Verles tan ilusionados, sorprendidos y con tantas ganas de colaborar hizo que mis ganas de seguir adelante con este TFG aumentaran. Y es que solo puedo decir que he tenido una clase maravillosa, que me ha enseñado mucho en poco tiempo y que no ha dejado de sorprenderme. Han conseguido transmitirme su magia y su ilusión, además de darme su cariño. Solo tuve que realizar la primera sesión de intervención para darme cuenta de la capacidad de imaginación que poseen.



## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A lo largo de la carrera hemos cursado una gran variedad de asignaturas que nos han aportado muchos conocimientos de cara a nuestro futuro en la educación. Sin embargo, "Técnicas psicológicas de intervención en la escuela" hizo que la percepción que hasta entonces tenía sobre la manera de abarcar los problemas cambiase por completo. Me resultó tan interesante que tuve claro, que si podía, mi Trabajo de Fin de Grado lo enfocaría en esta dirección. Ahora puedo afirmar que gracias al Trabajo de Fin de Grado he podido centrarme y formarme más en la Intervención Escolar Centrada en Soluciones.

A pesar de no haber podido realizar la intervención en su totalidad, el hecho de haber tenido que investigar, leer y resumir para poder crear el Marco Teórico me ha permitido entender y ver más de cerca qué es la IECS, cómo funciona, de dónde surge, dónde se puede aplicar y de qué manera o con qué planteamientos guarda relación. La eficacia y rapidez de los resultados que se obtienen con la aplicación de esta intervención resulta asombrosa y para ello me remito a los estudios leídos sobre diversas aplicaciones y a la breve intervención que pude poner en práctica en el aula.

Por otro lado, a lo largo de mi estancia en el aula durante el periodo de prácticas he podido darme cuenta de la cantidad de respuestas negativas y de "noes" que usamos inconscientemente con el alumnado haciéndoles sentir incapaces y frustrándoles. Soy consciente de que el lenguaje es algo que cuesta cambiar y que muchas veces no nos damos cuenta del efecto que pueden causar nuestras palabras en los demás. De hecho, uno de los cambios más potentes y que más me imponían antes y durante la intervención era cuando me tenía que enfrentar a este cambio en el lenguaje: ¿Y si no sé responder en positivo a los alumnos? ¿Y si me quedo en blanco y sin querer respondo en negativo? ¿Estaré preparada para enfrentarme a esta intervención? Son muchas las preguntas que te surgen, por ello desde mi experiencia creo que hay que estar preparado, leer intervenciones que ya se hayan puesto en práctica y realizarte un pequeño guion con diferentes opciones que te puedan servir como apoyo. Conforme vas aplicando el

lenguaje positivo te das cuenta de la capacidad de los alumnos de ofrecer alternativas, de su disposición ante cualquier propuesta, de la capacidad de ver las acciones positivas propias y de los demás, etc. Y entonces es cuando la intervención empieza a cobrar sentido, cuando ves resultados prácticamente instantáneos y positivos, a un alumnado motivado y con ganas de seguir adelante y un ambiente de aula que mejora por segundos. Y es que este tipo de cambios son necesarios, no solo en la educación, sino también en cualquier otro ámbito. En mi caso he tenido la suerte de haber conocido la IECS gracias a la mención que escogí en Pedagogía Terapéutica (PT), sin embargo, creo que tanto esta como muchas otras metodologías deberían ser conocidas por todo el profesorado e incluso por otras carreras. El alumnado y los contextos que rodean la escuela son muy variados por lo que conocer diferentes enfoques y maneras de trabajar nos permitirá dar una más respuesta ajustada a cada situación y persona. Trabajar desde lo que funciona, resaltar las mejorías, felicitar, atribuir los méritos a las personas o elogiar las buenas acciones son pequeñas acciones que llevan a generar grandes cambios en cualquier entorno.

Tras la realización de la intervención puedo decir que me he encontrado aspectos más sencillos y otros más complejos. Por un lado, la elección de la temática de la Pantera Rosa no me resultó complicada escogerla ya que a todos los alumnos de mi clase les encantaba ver episodios de estos dibujos. Sin embargo, suele ser algo que cuesta bastante decidir puesto que tiene que ser algo motivante y que enganche a todos o a la mayoría de los alumnos para conseguir que se involucren y realmente haya resultados. Por otro lado, la tutora me puso muchas facilidades en cuanto a sesiones y materiales y en todo momento me ofreció su ayuda y colaboración. Además, casi todos los alumnos colaboraron al 100% desde el primer instante, con muchas ganas, con motivación y con ilusión, lo que hizo que todo fluyese y a mí me resultase más sencillo de aplicar. En cuanto a los aspectos más complejos, por un lado me resultó complicado adaptar mi lenguaje habitual al lenguaje centrado en soluciones, es decir, a intentar hablar de lo que funciona o puede funcionar y no del problema, a positivar las conductas, a no utilizar un no por respuesta o a realizar preguntas al alumnado que permitiesen concretar y detallar más las

situaciones y acciones. A esto se le sumaba además que eran niños de seis años por lo que el lenguaje no podía ser muy complejo, sino fácil de comprender para que pudiesen realizar la intervención de manera efectiva. Por ello, muchas cosas de la IECS tuve que adaptarlas a un lenguaje más sencillo.

Para acabar, decir que a pesar de haber realizado una intervención breve debido a las circunstancias por el COVID-19, la tutora me afirmó que el alumnado estaba más motivado y dispuesto que nunca y veía resultados muy positivos en las dos intervenciones realizadas. Además, los alumnos se mostraron ilusionados en todo momento, mejorando su comportamiento de manera notable y creando un ambiente de aula más positivo. Del mismo modo yo también sentí que el proyecto tuvo una acogida inmejorable por ambas partes, profesorado y alumnado, lo que me ilusionó y motivó a seguir con más ganas. A partir de ahora no dudaré en aplicar la IECS en el aula y en la vida en general, porque el lenguaje positivo, el reconocimiento del esfuerzo propio y el de los demás o los elogios nos permiten crear un ambiente y unas relaciones más provechosas y positivas.



## REFERENCIAS

Ayala, J. (2018). ORÍGENES DE LA TERAPIA BREVE CENTRADA EN SOLUCIONES. Recuperado a partir de:  
<https://www.ayalajorge.com/blog/origenes-de-la-terapia-breve-centrada-en-soluciones/>

Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona: Herder.

Beyebach, M. (2015). *La intervención escolar centrada en soluciones: fundamentos teóricos y técnicas de aplicación*. (Apuntes). Universidad Pública de Navarra, España.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), 58-65.

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Uteha.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México, D.F.: Progreso.

De Shazer, S. (1991). *Putting difference to work*. Nueva York: Norton.

De Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. Nueva York: Norton [trad. cast.: *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona: Gedisa, 1999].

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

---

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

Fernie, L., Cubeddu, D. (2016) WOWW: A solution orientated approach to enhance classroom relationships and behaviour within a Primary three class. *Educational Psychology in Practice*, 32, 197-208.

Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., y Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11 (4), 411-434.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Furman, B. (2017). *Habilidades para niños: Un nuevo método para ayudar a los niños a superar sus problemas emocionales y de comportamiento*. Barcelona: Herder.

García de Vinuesa, F., González, H., y Pérez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La intervención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Madrid: Alianza.

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.

Gobierno de España (2015). J.S. Bruner y su aportación a la Educación. Recuperado a partir de: <http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2015/10/01/j-s-bruner-y-su-aportacion-a-la-educacion/>

González, MT. y Juárez, LL. (2016). Análisis funcional en terapia breve cognitivo-conductual centrada en soluciones. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19, (3), 1027-1047.

---

Guerri, M. (s.f). Terapia Breve Centrada en Soluciones. Recuperado a partir de:  
<https://www.psicoadictiva.com/blog/terapia-breve-centrada-en-soluciones/>

Haley, J. (1976). *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Herrero de Vega, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones*. Barcelona: Herder.

Hoffman, L. (1990). Constructing realities: an art of lenses. *Family Process*, 29, 1-13.

Huoliang Gong, PH.D y Weisu Hsu, PH.D. (2016). The effectiveness of solution-focused group therapy in ethnic chinese school settings: A meta-analysis. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67, 383-409.

Kamii, C. y López, P. (2014). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Journal for the study of Education and Development*, 5, 3-32.

Kelly, M.S. y Bluestone-Miller, R. (2009). Working on What Works (WOWW): Coaching teachers to do more of what's working. *Children and Schools*, 31, 35-38.

Kelly, M.S., Kim, J.S., y Franklin, C. (2008). *Solution-focused Brief Therapy in schools: a 360-degree view of research and practice*. New York: Oxford University Press.

Kim, J.S., Franklin, C., Zhang, Y., Liu, X., Qu, Y. y Chen, H. (2015). Solution-Focused Brief Therapy in China: A meta-analysis. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 24, 187-201.

Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions: A Solution Focused Guide to Improving Student Behaviour, Grades, Parental Support and Staff Morale*. Carmarthen: Crown House.

Navarro Góngora, J. (1995). La entrevista: formatos y aplicaciones. En J. Navarro Góngora y M. Beyebach (Eds.). *Avances en terapia familiar sistémica* (pp. 23-40). Barcelona: Paidós.

Peña, B. y Limongi, M.C. (2017). Métodos conductistas en la escuela del siglo XXI. *Universidad Espíritu Santo*.

Ramírez, J. y Rodríguez, J.C. (2012). El proceso en psicoterapia combinando dos modelos: centrado en soluciones y cognitivo conductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, 610-635.

Saborio, A. (2019). Teorías del aprendizaje según Bruner. Recuperado a partir de: <https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html>

Scottish Government (2011). Summary Statistics for Schools in Scotland, No.2. 2011 Edition. Recuperado a partir de: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0039/00392529.pdf>

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta- De Agostini.

Van Arcken, H. (2012). La escuela nueva. Recuperado a partir de: <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-nueva/>

Van Swet, J., Wichers-Bots, J., y Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 909-923.



Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.

Watson, J. B. (1945). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Watzlawick, P. (1984). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J.H., y Fisch, R. (1974). *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.