

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**¿Mejora el uso de herramientas de Disciplina Positiva la convivencia
en el aula?
-Estudio de caso-**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

-ESPECIALIDAD: FOL-

2017/2018

Índice de contenidos

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTO, ORIGEN Y BASES DE LA DISCIPLINA	
POSITIVA	7
2.1.1.REVISIÓN HISTÓRICA: APORTACIÓN DE MONTESSORI, DEWEY,	
VIGOTSKY Y PIAGET	7
2.1.2.LA TEORÍA ADLERIANA Y EL APORTE DE DREIKURS.	8
2.1.3.DISCIPLINA POSITIVA HOY: JANE NELSEN	11
2.1.4.INVESTIGACIÓN EN NEUROCIENCIA APLICADA A LA	
EDUCACIÓN.....	12
2.2. ANÁLISIS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE DISCIPLINA	
POSITIVA.	13
2.2.1.INVESTIGACIÓN SOBRE DISCIPLINA POSITIVA	13
2.2.2.INVESTIGACIÓN SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS	15
3. HIPÓTESIS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	19
4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:	20
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	20
4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	20
4.3. METODOLOGÍA.....	20
4.4. TEMPORALIZACIÓN.... ..	23
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS	25
6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	33
7. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA	39
8. ANEXOS.....	42

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Este trabajo tiene como objetivo investigar desde el punto de vista teórico y llevado a la práctica en un centro de Madrid (España), si los principios y las técnicas de Disciplina Positiva pueden mejorar la convivencia en el aula en la etapa de Educación Secundaria. Para ello, nos planteamos la siguiente hipótesis que queremos verificar: los estudiantes no tienen del todo desarrolladas habilidades de resolución de conflictos, por lo que la Disciplina Positiva puede mejorar significativamente la convivencia en el aula. La Disciplina Positiva es una metodología educativa, un enfoque pedagógico, basado en la psicología individual de Alfred Adler, que empodera a los docentes a construir el sentimiento de comunidad (pertenencia y contribución) de los alumnos, mejora el respeto mutuo y el desarrollo de competencias a largo plazo como la resolución de conflictos, así como la conexión entre el adulto y el estudiante, tal y como se ha probado en otros países. Para verificar la hipótesis se plantea una propuesta de intervención que será evaluada posteriormente. Finalmente destacaremos las principales conclusiones obtenidas en el estudio, resaltando los puntos fuertes y débiles de la investigación y destacando algunas líneas de investigación futuras.

Palabras clave: Disciplina Positiva, Psicología individual, convivencia, educación secundaria, resolución de conflictos, sentimiento de pertenencia, competencias sociales, valores transversales.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to research, both theoretically and practically, if Positive Discipline techniques and principles can improve classroom cohabitation in a school in Madrid (Spain). Therefore, we consider this hypothesis: Students don't totally fulfil the necessary skills on conflict resolution and Positive discipline can significantly improve class cohabitation. Positive discipline is an educational approach based on Alfred Adler's Individual Psychology. It empowers teachers to build their students' sense of community (belonging and contribution), prepare them for successful living, building long-term skills, and improves mutual respect, as well as student-teacher connection.

Key Words: Positive Discipline, Individual Psychology, Classroom cohabitation, Secondary Education, Conflict resolution, sense of belonging, social skills, transversal values.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos en un contexto de cambio en el paradigma educativo, surgen nuevas formas de entender la educación, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, el aula invertida, y el aprendizaje a partir de la gamificación o ludificación del aula, todo ello acompañado de la implantación de las TIC. Sin embargo, se ha observado que, a pesar de cambiar la forma de dar clase, se siguen repitiendo ciertos patrones que dificultan que los adolescentes puedan resolver conflictos de forma autónoma, empática y asertiva.

La LOMCE (Ley orgánica N°8, 2013) es una ley que anima a los docentes a trabajar por competencias y no tan solo por contenidos, por lo que nos proporciona un marco ideal para llevar a cabo actividades que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias que perduren toda la vida, tanto académica como laboral y personal.

El conflicto es parte de nuestra vida a todos los niveles, social, familiar, afectivo, escolar y profesional y la práctica de habilidades encaminadas a trabajar su resolución, debería ser una de las competencias clave del sistema educativo.

El cambio de modelo educativo es a la vez reto y oportunidad para el desarrollo de las habilidades encaminadas a la resolución de conflictos. Con esta investigación se espera demostrar como la Disciplina Positiva puede ser una ayuda para cambiar ciertas prácticas educativas e introducir algunas nuevas que permitan a los estudiantes tener más control sobre la resolución de conflictos, al tiempo que permita a los profesores lograr una mayor conexión con los alumnos. Sobre todo, puede permitir el desarrollo de habilidades que les ayuden a resolver los conflictos, sintiéndose parte del grupo y logrando así un mayor interés social, reflejado en forma de sentido de pertenencia y contribución.

En otros países se han llevado a cabo algunos estudios al respecto que han demostrado que es posible tener relaciones más respetuosas entre adultos y niños, pero en España no ha tenido tanta presencia, y es por eso por lo que es necesaria una investigación aplicada a nuestro contexto social y educativo.

En los estudios analizados, se enfatiza la reunión de aula como un sistema adecuado para favorecer la aparición de las habilidades de resolución de conflictos, cooperación y comunicación asertiva. Gfroerer, Nelsen y Kern (2013) enfatizan la necesidad de utilizar recursos que permitan el desarrollo del sentimiento de pertenencia en los alumnos, entendido como conexión y contribución con sus compañeros de clase. Para ello, argumentan que es esencial no solo la reunión de aula, sino también el uso del aliento, el tiempo fuera positivo para la gestión de conflictos desde la calma y el desarrollo de la responsabilidad individual de cada alumno. Se implantará progresivamente este sistema con los alumnos, pues para poder realizar una reunión de aula será necesario trabajar previamente una serie de competencias y de habilidades esenciales -que son las siguientes-:



Figura 1: Habilidades esenciales para realizar una reunión de aula
Fuente: Elaboración propia

En base a dichas habilidades se va a elaborar la propuesta de intervención. Está previsto que las reuniones de aula empiecen a celebrarse a mitad del segundo trimestre, pues para ello deben tener interiorizadas las habilidades y pasos previos para llevarlas a cabo. Los adolescentes están en un momento del desarrollo muy egocéntrico y a la vez necesita mucho apoyo de su grupo social, la reunión de aula permite unir ambas necesidades: Por un lado, pueden expresar sus problemas de forma asertiva y, por otro, el grupo, una vez normalizado -que haya alcanzado los objetivos de convivencia deseados-, puede arroparle para poder llevar a cabo dicha exposición.

Al mismo tiempo se realizarán actividades que les permitan relativizar los problemas, siendo estos en la etapa de la adolescencia, percibidos como más importantes y relevantes de lo que en realidad son. También, si la agenda lo permite, se les va a mostrar ejercicios de regulación emocional y relajación, que, teniendo en cuenta que su sistema límbico está más desarrollado que su corteza prefrontal (es decir, su cerebro puede hacer razonamientos complejos gracias al aumento de la mielinización, pero no regular bien las emociones intensas), es muy necesario durante la adolescencia.

En primer lugar, se va a investigar el marco teórico – teniendo en cuenta los estudios previos y, sobre todo, los nuevos estudios-. Después se diseñará la metodología de investigación, definiendo tanto la propuesta de intervención como los instrumentos para su evaluación, teniendo especialmente en cuenta las observaciones previas a los alumnos y las posibles variables contaminantes, y finalmente se elaborarán las conclusiones y líneas futuras de forma crítica y constructiva.

La estructura del trabajo será la siguiente:



Figura 2: Resumen de la investigación
Fuente: Elaboración propia

2. MARCO TEÓRICO

Se ha realizado un proceso de revisión de la bibliografía existente que permita exponer la justificación teórica de este hecho. La revisión se ha efectuado de lo general a lo particular, partiendo de los clásicos como Montessori, Dewey, Vigotsky y Piaget e incorporando las aportaciones de los autores más significativos de esta metodología (Alfred Adler, Rudolf Dreikurs y Jane Nelsen). Posteriormente se llevó a cabo el análisis de los trabajos previos más relevantes, tanto sobre Disciplina Positiva como aspectos relacionados con ella.

2.1 Introducción: Concepto, origen y bases de la Disciplina Positiva

2.1.1. Revisión histórica: Aportación de Montessori, Dewey, Vigotsky y Piaget

En estos momentos estamos en un proceso de cambio de paradigma educativo, pasando de la enseñanza directa a una enseñanza centrada en el alumno, referencias en el campo de este tipo de enseñanza son Montessori, Dewey, Vygotsky y Piaget, aunque el aprendizaje centrado en el alumno tiene una amplia trayectoria, apareciendo ya en las obras de Froebel (1778). Sus modelos pedagógicos proponían un docente que actúa más como guía que como ponente, cediendo el control sobre el aprendizaje a los alumnos, valorando así el desarrollo de su autonomía y la libertad.

Jean Piaget y Lev Vygotsky, ya apostaban por un tipo de aprendizaje constructivista en el que el propio alumno puede construir su aprendizaje, aunque entre ellos existían ciertas diferencias¹, especialmente respecto al papel del juego en el desarrollo del niño (Tzuo, 2007). También John Dewey y María Montessori influyeron sobre el punto de vista del aprendizaje centrado en el niño con algunas diferencias²: en un aula Montessori, el adulto no interrumpe al niño mientras que para Dewey esa interrupción era necesaria.

¹ Para Piaget (Teoría cognitivo-constructivista) el desarrollo lleva al aprendizaje, mientras que para Vygotsky (Teoría social constructivista) el aprendizaje llevaba al desarrollo, pero ambos enfatizaban la cooperación y la interacción entre iguales como forma de optimizar el aprendizaje, es decir, de las relaciones sociales que también tienen gran importancia para la Disciplina Positiva.

² Para Montessori, los niños aprendían solos siguiendo su maestro interior y unas ventanas de oportunidad de aprendizaje (periodos sensibles), por lo que era de vital importancia facilitar a los niños un ambiente adecuado en el que poder elegir su trabajo libremente, mientras que, para Dewey, los niños y los adultos elegían juntos que experiencias serían mejores para el particular momento de aprendizaje que atravesará el alumno.

En todos los casos, la libertad de los niños era muy alta, pero eso no hacía que la legitimidad del docente de mantener el orden en el aula decreciera, más bien lo contrario, la autoridad del docente era impulsada al ceder ese poder a los niños. Tzuo (2007) resuelve que los mejores resultados se obtienen cuando los alumnos tienen mucha libertad, pero los docentes también mantienen el control (al contrario que en *laissez-faire*, por ejemplo). Esto es exactamente lo que propone la Disciplina Positiva, lograr el punto de equilibrio entre amabilidad y firmeza, entre libertad y orden, que para cada sistema será distinto, Tzuo termina animando a los profesores a “crear su propia clase centrada en el alumno a través de la incorporación de múltiples teorías de distintas, preciosas, creativas y armoniosas formas” (Tzuo, 2007, traducido, p7). Stoll Lillard (2008) afirma que la interacción con un adulto autoritativo (firme y amable a un tiempo) “está asociada con resultados óptimos en el desempeño de los niños” (traducido, p.33)

2.1.2. La teoría adleriana y el aporte de Dreikurs.

Para Alfred Adler, psiquiatra vienés nacido en 1870 y padre de la Psicología Individual, todos los seres humanos son seres orientados hacia una finalidad; todos y cada uno de los **comportamientos** están encaminados hacia una dirección, las metas que nos atraen, ya que nos movemos guiados por una intencionalidad, lo que creemos que nos va a permitir sobrevivir mejor, sin la cual “la actividad del individuo carecería de sentido. Todo apunta hacia el hecho de que el establecimiento de ese fin tiene que tener lugar al principio de la vida, durante la etapa formativa de la niñez” (Adler, 1999, p.31). Por este motivo es de vital importancia la labor educativa, tanto en la escuela como en la familia.

En la introducción del libro *Comprender la vida* (Adler, 1999), Colin Brett nos argumenta cuales fueron los pilares fundamentales de la teoría adleriana en el ámbito de la educación: “el desarrollo de la autoconfianza en el niño, el uso de las consecuencias naturales como método disciplinario, que un niño no debe tener miedo a su profesor y que los niños deben ser educados para la vida en comunidad” (p.26). Y es que la visión del mundo de los niños y adolescentes es distinta a la de los adultos, sus percepciones tienden a ser muy precisas, sin embargo, sus interpretaciones no son tan afinadas, ya que son descifradas en base a sus experiencias previas, sus interpretaciones se convierten en creencias, en ocasiones erróneas, y en base a estas creencias toman decisiones, que muchas veces no serán muy adecuadas. Así

es como "perciben las situaciones de acuerdo con sus esquemas personales de percepción, es decir, ven el mundo a través del prejuicio de sus propios fines e intereses"(Adler, 1999, (p.32).

Este concepto, el principio de la lógica privada, es clave para entender que los alumnos no tienen malos comportamientos, sino tan solo que es la forma que tiene su mente de intentar sobrevivir de la mejor forma posible. Para Adler todos los seres humanos están movidos por el *Gemeinschaftsgefühl* - sentimiento de comunidad, traducido literalmente del alemán- o interés social. Toda la psicología adleriana gira en torno a este principio, el más importante "de nuestra educación (...). Solo las personas valientes, que confían en si mismas, y que sienten que su hogar es el mundo pueden sacar partido tanto de los problemas como de las desventajas de la vida" (Adler, 1999, p. 39).

La propuesta de Adler para trabajar este interés social en el aula es a través del aliento, de ofrecer a los alumnos, en vez de reproches o halagos vacíos, un tipo de feedback que evalúe el proceso y el esfuerzo y no el resultado, que les empodere, que les haga sentirse parte de la sociedad a la que pertenecen, que sientan que pueden contribuir, que se sientan útiles, que adapten sus patrones mentales para que sean constructivos para los demás. De esta forma, otra idea básica de la obra de Adler es que los castigos y las recompensas no son útiles para educar a los niños. "No se consigue nada por medio del castigo, las reprimendas y los sermones" (p.35). Las personas nos movemos con una finalidad, la que ha determinado nuestra lógica privada, por eso ni el castigo, ni el premio pueden modificar, al menos a largo plazo, los patrones de comportamiento de ninguna persona. Adler argumentaba que utilizar castigos puede ocasionar que esos patrones de comportamiento se enquisten o se intensifiquen, logrando el efecto contrario que persiguen.

Adler hace referencia también al error como motor del aprendizaje, "Todos cometemos errores, pero lo importante es que podemos corregirlos" (p.33). Debería ser prioridad del docente tomar consciencia de esta imperfección y reunir el valor necesario para reconocer estos errores, validarlos y enmendarlos: compartirlos, haciendo partícipes de ellos a los alumnos para poder enfocarse en soluciones.

Para Adler, la psicología individual tiene como meta la adaptación social, por tanto, su forma de entender la educación debe ir encaminada a ayudar al niño a adaptarse al sistema social en el que ha nacido. Quizás, si la situación familiar no es la adecuada, la escuela sea el único lugar donde un alumno puede experimentar estos deseables valores. Por ello, para Adler era de vital importancia que la escuela tuviera en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, debería ser un lugar donde se pudieran tratar, comprender y resolver los problemas de los alumnos, y los docentes deberían interiorizar que los comportamientos responden a su lógica privada y a sus prioridades de estilo de vida, por lo que, a la hora de iniciar un cambio conductual, es necesario que empiecen por trabajar el interés social de los niños y en ningún caso intentar modificar comportamientos a través del uso del castigo y la represión.

El sentimiento de pertenencia y la motivación fueron ya relacionados ya por Maslow (1962, en Gfroerer et al, 2013), pues solo una vez satisfecha la necesidad de pertenencia podría surgir la necesidad de conocimiento. Goodenow y Grady (2004), estudiaron las relación entre la pertenencia a la escuela y la motivación académica en adolescentes, concluyendo que “la pertenencia a la escuela estaba significativamente asociado con varias medidas relacionadas con la motivación- expectativas de éxito, valoración del trabajo escolar, motivación escolar general y el esfuerzo auto evaluado” (traducido, p.61), esta correlación era mayor entre las chicas que entre los chicos, debido a que “las chicas pueden sentir presión para adoptar comportamientos estereotipadamente femeninos y pasivos en lugar de enfocarse en el trabajo académico” (Goodenow y Grady, 2004, traducido, p 69). La pertenencia sería un factor protector contra el stress y mejoraría la resiliencia de los alumnos (Marsac et al, 2013 y Koralek, 1999, en Gfroerer et al, 2013).

Por otro lado, Dreikurs, discípulo de Adler e impulsor de la teoría adleriana en EE.UU. y el término “*Educación Democrática*”, sostenía que existen cuatro metas equivocadas³, que las personas adoptan cuando se sienten desalentados -cuando han desarrollado un sentimiento de inferioridad y buscan compensarlo- y que consiste en actuar erróneamente para llegar a conseguir la conexión que no

³ Son las siguientes: búsqueda de atención: "solo siento que pertenezco cuando me prestan atención", poder mal dirigido: "pertenezco solo cuando estoy al mando", venganza: "siento que no pertenezco y por eso intento hacerte daño" y deficiencia asumida (darse por vencido): "me rindo, no sé hacerlo y no lo voy a intentar, haga lo que haga no vas a tenerme en cuenta".

han conseguido de otra forma. Dreikurs proponía asimismo evitar el uso de premios y castigos cuando se dan estas conductas, al ser soluciones cortoplacistas que no acaban con el problema, y, en su lugar, ayudar a los alumnos a conseguir un sentimiento de pertenencia e importancia, -lo que genera resultados positivos duraderos y a largo plazo y el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida- a través de la motivación, pero “desgraciadamente, aquellos que necesitan aliento, seguramente lo consigan en último lugar porque se comportan de una manera que nuestra reacción hacia ellos les empuja aún más hacia el desaliento y la rebelión”-(Dreikurs, 2004, traducido, p. 75).

Para Oberst (s.f.), el aporte de Adler y Dreikurs no puede entenderse tampoco sin una interacción continua y consciente con el niño: “Que disfruten padres e hijos, maestros y alumnos, es la mejor base para una relación de calidad, para tener y aumentar la confianza y el respeto mutuos y para actuar de manera correctiva y eficaz cuando surja algún problema”. Oberst (s.f., p. 26).

2.1.3. Disciplina Positiva hoy: Jane Nelsen

La Dra. Nelsen, impulsora del movimiento Disciplina Positiva junto con Lynn Lott, y autora de *Cómo Educar con firmeza y cariño* afirma que hay tres estilos educativos principales⁴, tanto para padres como para docentes. La Disciplina Positiva sería el estilo educativo que buscaría el equilibrio entre el orden y la libertad y que es el que promueve el desarrollo de relaciones horizontales entre niños y adultos, pues no incluye la culpa, ni la vergüenza, ni el dolor como motores de la motivación, sino que busca resultados positivos a largo plazo, responsabilidad y colaboración a través del respeto mutuo a través de cinco criterios⁵ clave que han sido tenidos en cuenta a la hora de realizar la propuesta de intervención.

Nelsen coincide con Dreikurs en cuál es la mejor forma de motivar a los alumnos: favoreciendo la motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de vida. Para ello propone

⁴ Control excesivo (orden sin libertad, que genera en los hijos o alumnos rebeldía o sumisión), Permisividad (libertad sin orden, sin límites, que es humillante para adultos y para los niños, ya que crea codependencia y no favorece la independencia ni la colaboración) y Disciplina Positiva.

⁵ Son los siguientes: 1/ Ayuda a los alumnos a sentirse conectados (que se sientan partes de la familia o la clase, que pertenecen, que son importantes).2/ Es respetuosa y alentadora (al mismo tiempo es amable y firme, para los adultos y para los alumnos).3/ Efectiva a largo plazo (los métodos conductistas como los premios y los castigos funcionan bien a corto plazo, pero no son útiles para plazos más amplios).4/ Enseña habilidades sociales y de vida (que permiten a los alumnos formar una personalidad íntegra, viendo el error como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso). 5/ Anima a los alumnos a descubrir sus capacidades (es una pedagogía basada en el aliento, que lleva a los niños a un uso constructivo de su autonomía).

centrarse en las conductas positivas, no en las negativas, y reorientar estas últimas, reparar los errores, pasar tiempo especial, invertir tiempo en enseñarles, organizar tablas de rutinas, valorar los errores como oportunidades de aprendizaje, usar las preguntas de curiosidad, tanto para explorar las consecuencias de sus actos como para motivar a los niños, y algo que resulta esencial, pasar tiempo especial con ellos, así como las reuniones de aula, que son un punto clave para que la Disciplina Positiva funcione. Todo ello ha sido también tenido en cuenta a la hora de realizar la propuesta de intervención.

2.1.4. Investigación en neurociencia aplicada a la educación.

La neuropsicoeducación es una ciencia que está en constante evolución, y que está aportando información muy valiosa sobre cómo aprende el cerebro, especialmente durante la pubertad, “la reorganización sináptica en el córtex parietal y frontal durante la adolescencia produce implicaciones en los procesos sociocognitivos que dependen de estas regiones cerebrales, tales como mentalizarse, tomar perspectiva y otros procesos relacionados” (Choudhury, S., Blakemore S. y Charman, T.; 2006, traducido, p.170).

Uno de los descubrimientos más característicos son las neuronas espejo, que están relacionadas con el aprendizaje, nos permiten sentir las emociones que experimentan los demás, por lo que el docente debe actuar desde la calma y no desde la ira si quiere conectar con sus alumnos. Los adolescentes no tienen suficientes mecanismos para la regulación emocional ya que "la integración es necesaria para que el cerebro funcione debidamente, pero esta parte (corteza prefrontal) que es la que consigue la integración, en los niños está en una construcción de alrededor de 25 años" (Moya, 2017, p.17).

Otro descubrimiento importante es relativo a la relación entre stress y aprendizaje, si los alumnos no sienten que pertenecen, su cerebro se sentirá amenazado e invertirá los recursos en defenderse de esa amenaza en vez de en aprender. “El medio social del aula puede explicar cambios en la eficacia de los estudiantes respecto a su profesor, el desempeño, el aprendizaje autorregulado y el comportamiento disruptivo” (Ryan, A., Patrick, H., 2001, traducido, p. 454). Por eso, plantear un clima positivo en el aula debe ser un objetivo prioritario para cualquier docente, no solo para mejorar la convivencia en el aula, sino también para maximizar el aprendizaje, pues "si no se ve capaz aumenta el

cortisol y, por lo tanto, tiene efectos nocivos sobre funciones cognitivas como la capacidad de aprender y memorizar aspectos cognitivos-ejecutivos" (Moya, 2017, p.28).

Finalmente, como propone Siegel (2015), una de las habilidades que podemos practicar en la educativa de la adolescencia es trabajar en la integración cerebral, es decir, conectar las distintas partes del cerebro.

2.2 Análisis de la literatura científica al respecto de la Disciplina Positiva.

El análisis del marco teórico se ha efectuado desde una doble perspectiva: Por un lado, se han revisado estudios relativos a la aplicación de la Disciplina Positiva de forma específica y por otro lado se han revisado aspectos relacionados a través de estudios relativos a la convivencia en el aula, la resolución de conflictos y el clima emocional en el aula.

2.2.1. Investigación sobre Disciplina Positiva:

Se han encontrado documentos relativos al uso de Disciplina Positiva en el aula y en el ámbito familiar. Los estudios que se referían al uso de la Disciplina Positiva en el ámbito familiar, aunque muy interesantes y valiosos han sido en su mayoría descartados para este trabajo, quizás puedan retomarse en una segunda línea de investigación respecto de la colaboración entre escuela y familia para maximizar el potencial de esta sinergia educativa en el alumno. En general los estudios comprobaron que los sujetos con padres autoritativos (que encuentran el equilibrio entre la firmeza y el cariño) tenían menos riesgo de consumir drogas (Baumrind, 1991; Jackson et al., 1998; Radziszewska et al 1996; Simons-Morton et al, 2001), más posibilidades de tener éxito académico (Cohen, 1997; Deslandes et al, 1997; Dornbusch et al., 1987; Lam, 1997) y una mejoría significativa respecto de la toma de decisiones en familia., siendo los padres menos autoritarios y pudiendo resolver más problemas juntos. La familia es sin duda algo a valorar a la hora de evaluar los programas de mejora de la convivencia en el aula (Stanley, 1978).

Deslandes et al (1997) afirman que “los adolescentes que percibían a sus padres como firmes, amables, involucrados y democráticos tenían mejores resultados en la escuela que sus compañeros” (traducido, p.200). García-Hierro y Cubo (2009), en su estudio sobre convivencia escolar también argumentan que “debemos considerar el papel fundamental que tienen los padres en la educación de sus

hijos” (p.52). Páez et al (2006) asocia el apego seguro -que derivaría de la paternidad autoritativa resultante de la Disciplina Positiva- “moderadamente a la salud mental concebida como balanza de afectos positiva y satisfacción vital, mientras que el apego temeroso es un claro factor de riesgo para la salud mental” (p.10). Familia y escuela, en definitiva, siempre deberían ir de la mano. Sin embargo, cuando las condiciones familiares no son óptimas, la escuela pública debería servir para paliar esas diferencias y formar personas competentes y resilientes a pesar de sus orígenes familiares.

Respecto a los estudios sobre Disciplina Positiva en el aula, se han encontrado pocos y a pequeña escala los más recientes. Todos aportan resultados muy satisfactorios relativos a la implantación de las dinámicas de Disciplina Positiva, aportando que la intervención mejoraba significativamente el comportamiento (Nelsen, 1979), disminuían el vandalismo y las expulsiones (Platt, 1979), disminuían las agresiones físicas y verbales (Browning, Davis, Resta, 2000), y se produjo una mejora de la interacción positiva (Potter, 1999).

Sin duda, la herramienta de Disciplina Positiva más estudiada ha sido **la reunión de clase**, que una vez implementadas en el aula permitía que los alumnos tomaran parte activa del proceso, generando más motivación y pertenencia. Una alumna afirmaba que “Cuando resolvemos problemas juntos, tenemos más de una idea. Si no funciona, tenemos otras que probar. Si intentáramos resolver los problemas por nosotros mismos, solo podríamos hacer una cosa”. (Browning, Davis, Resta, 2000, traducido, p.238). Testimonios similares han sido aportados por Edwards, D. (2003), Platt (1979), Esquivel, A. (s.f.) y Potter (1999), que además afirmaba que también en alumnos con necesidades especiales se producía un aumento en la participación verbal, un descenso de la hiperactividad y disminuía el aislamiento respecto del resto de los alumnos. Y es que, dado el contexto actual cada día más diverso, la reunión de aula es especialmente importante ya que permite una mayor inclusión de las minorías y de los estudiantes alienados (Edwards, D; Mullis, F., 2003)

2.2.2. Investigación sobre aspectos relacionados con la Disciplina Positiva:

Respecto a la **convivencia en el aula**, parece que la armonía en el aula tiene una incidencia clara en el aprendizaje, y en esta convivencia el docente juega un papel esencial. Para Fan (2012) la calidad entre las relaciones entre el docente y el alumno tiene influencia en los resultados académicos.

El rol del docente es de vital importancia para ello, un interesante estudio (Pineda-Alfonso y García- Pérez, 2016) expone el proceso que atravesó un profesor de Ciencias Sociales y sus alumnos por el que pasaron de unas relaciones autoritarias a unas más democráticas. En este contexto, el docente intentaba llevar a cabo actividades innovadoras, pero seguía manteniendo las mismas estructuras de poder, por lo que sus intentos no funcionaban como esperaba. Progresivamente, siendo el propósito “no reprimir, ni evitar los conflictos, a través del control, la vigilancia y el castigo, sino permitir su expresión verbalizada, para poder trabajarlos y aprender de ellos” logró un cambio en la conducta: “escapar del callejón sin salida de unas relaciones de poder en el aula alienantes para ambas partes, pues los alumnos aprenden mejor cuando son respetados y reconocidos en sus intereses” (Pineda-Alfonso y García- Pérez, 2016, p.1087). Otro estudio que analizó la convivencia en el aula en nuestro país partía de la premisa de que dar clase, especialmente en los primeros cursos de ESO “se está convirtiendo en una tarea compleja para el profesorado que tiene que dedicar parte de su tiempo –el 15% según TALIS 2009- a poner orden en el aula debido a las conductas disruptivas del alumnado”. (Pareja, J y Pedrosa, B., 2012, p.470).

Respecto al **clima emocional del aula**, es revelador el artículo de Reyes et al (2012) en el que se relaciona el clima, el compromiso del estudiante y el logro académico y concluye que las clases con buen clima emocional se caracterizaban por un gran sentido de conexión y pertenencia y respeto, a pesar de que el compromiso decrecía en la adolescencia debido a un desfase entre las necesidades de desarrollo y el clima de aprendizaje: “las clases que puntuaban más alto en clima emocional tendían a promover el compromiso del estudiante en el aprendizaje, lo que lleva a un mayor logro académico” (Reyes et al, 201, traducido, p 708). El estudio apunta también que este clima emocional es modulado principalmente por el docente y que es algo para tener en cuenta en la formación inicial.: “el éxito académico es contingente a los componentes emocionales de aprendizaje y motivación. Estos resultados tienen implicaciones para el desarrollo y formación de los docentes” (Reyes et al, 2012, traducido, p.710).

Esta correlación entre el sentimiento de pertenencia y el éxito académico ya había sido demostrada por otros autores (Blum, 2005; Resnick et al., 1997; Goodenow, 1993; Battistich, 2001), argumentando además este último que las intervenciones encaminadas a la conexión podrían reducir el riesgo de comportamientos socialmente arriesgados, protegiéndoles hasta la adolescencia.

Sobre la **resolución de conflictos**, los estudios también arrojan información sobre la intervención temprana, parece que los estudiantes que tuvieron comportamientos poco adaptativos con sus compañeros en los primeros cursos mantendrían sus comportamientos a lo largo de su vida académica. (Lalongo, N., Vaden-Kiernan, N., and Sheppard, K.2006).

Es posible además que pueda pensarse que cuando un alumno tiene un comportamiento disruptivo, es necesario trabajar solo con él, sin embargo, Dupre et al (2007) afirman que “se puede conseguir el mismo cambio en los sistemas que en el nivel individual si los investigadores se centran en lograr un cambio de sistema” (traducido, p.278). La competencia del docente en este sentido como impulsor de un cambio social es evidente, sin embargo, este tipo de competencias no se enseñan en la formación necesaria para dar clase en secundaria. Palomera, Fernández-berrocal y Brackett, (2008) afirman, no obstante, “que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (p.441).

El bienestar docente está también relacionado con la autoeficacia percibida, es decir, el docente que no confía en su habilidad de mantener la clase en orden puede acabar desmotivado y además, “los profesores dudan de su habilidad de mantener el orden en clase, así que hacen aún menos para resolver el problema” (Brouwers, A y Tomic, W., 2000, traducido, p.240) Este stress docente también es apuntado por Malinen y Savolainen, (2016) y por Pareja, J, y Pedrosa, B., (2012), junto con la falta de motivación hacía temas que consideraran extraacadémicos (valores transversales, no de contenidos) y la falta de trabajo cooperativo docente, como causa de falta de implicación a la hora de generar cambios en la escuela.

En ausencia de una formación inicial más diversa, especialmente en Secundaria, en el momento actual los docentes tienden a mantener el control de la clase con las técnicas que usaron con ellos, es decir, usando un sistema de premios y castigos que, atendiendo a Kohn (1997) puede no ser lo más adecuado ya que las recompensas provocan que “las personas pierdan el interés en lo que quiera que se les esté premiando por hacer. (...) La pregunta que los educadores tienen que hacerse no es como de motivados están sus estudiantes, sino como motivar a sus estudiantes.” Kohn (1997, traducido, p.2).

Parece que los estudiantes tampoco conocen otra forma de velar por la convivencia, tal y como apuntan García-Hierro, M; Cubo, S (2009): “Llama la atención el modo que tienen de ver la disciplina. Para ellos todo se basa en técnicas coercitivas, concretadas en castigos, amonestaciones. Esto se pudo observar principalmente en la actividad en la que ejercieron de profesor.” Sin embargo, estas prácticas no logran conexión entre docente y alumno, más bien todo lo contrario, lo que supone un escollo para el aprendizaje “Por ejemplo, los adolescentes que veían a sus profesores como mezquinos o tiranos describían su trabajo académico como obligado e irrelevante, mientras que los estudiantes que tenían relaciones positivas con sus profesores veían las tareas como divertidas y significantes” (Walker, J., 2009, traducido, p.127).

Otro de los objetivos de la investigación es conocer si realmente es valioso invertir el escaso tiempo de clase en dinámicas que trabajen competencias encaminadas a mejorar la convivencia y no solo los contenidos. Para Pérez de Guzmán et al (2011), después de realizar un estudio en 41 centros, este temor es habitual, pero el tiempo invertido merece la pena: “Somos conscientes que la participación de los alumnos en la construcción de la convivencia es más lenta que la imposición de las normas; ahora bien, este proceso es a la larga mucho más eficaz” (p.113).

Parece que lograr encontrar el equilibrio entre la educación centrada en el alumno, la libertad del adolescente, y el estilo educativo autoritativo (que es firme y amable al mismo tiempo, que mantiene el orden sin usar premios y castigos y busca la motivación intrínseca) no solo es algo prioritario, sino posiblemente uno de los retos educativos más importantes a los que se enfrenten los docentes este siglo.

Por todo ello, considerando que los argumentos que encontramos a favor en la evidencia científica revisada son numerosos, y, que, además, actualmente estamos inmersos en un proceso de cambio educativo, desde la enseñanza directa a otras metodologías educativas que dan mayor protagonismo al alumno en su proceso de aprendizaje – como aprendizaje cooperativo, gamificación, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, *flipped classroom* (clase invertida), entre otros- se pone en evidencia la necesidad de habilidades efectivas de manejo del aula (Emmer, E., Stough, L., 2001).

La tónica general es la tendencia hacia una pedagogía más dinámica, en la que los alumnos puedan sentirse más conectados con sus aprendizajes y que permitan lograr un mayor sentido de pertenencia y contribución en su aula. De esta forma, la Disciplina Positiva puede aportar mucho a este cambio metodológico, ya que permite trabajar las competencias necesarias para que los alumnos puedan trabajar de esta forma (autonomía, resolución de conflictos, responsabilidad, búsqueda de soluciones, cooperación, habilidades de comunicación y trabajo en equipo, respeto mutuo y solidaridad, así como la valoración de la diversidad), lo que necesariamente tiene que llevar un tiempo: “A convivir se aprende conviviendo y esto implica no sólo aspectos cognoscitivos, sino también afectivos y actitudinales, que tan solo se aprenden si se vivencian en grupo.” Pérez de Guzmán et al (2011, p.113),

Además, la convivencia en los centros suele ser un desafío habitual para la comunidad educativa y es posible que con los instrumentos adecuados al servicio de profesores y alumnos existan verdaderas oportunidades de aprendizaje de competencias que les serán útiles para toda la vida. En definitiva, construir un sentido de comunidad es esencial para crear un entorno positivo para el aprendizaje y podemos integrarlo en las actividades del aula de forma orgánica y espontánea “aquí, el aprendizaje socioemocional no se ve como un añadido para el profesor, sino que es la forma en que las relaciones, rutinas y procesos son establecidos para que cada uno se sienta cuidado, respetado y valorado”. (Norris, 2013, traducido, p.315)

Por todo ello, el estudio de la Disciplina Positiva en la escuela española puede ser un tema muy interesante para estudiar de forma sistemática.

3. HIPÓTESIS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La investigación parte de la siguiente **hipótesis**: Los estudiantes no tienen del todo desarrolladas las habilidades suficientes de resolución de conflictos por lo que la Disciplina Positiva puede mejorar significativamente la convivencia en el aula.

Uno de los motivos para esta falta de habilidades de resolución de conflictos es que en rara ocasión se les ha dado la oportunidad de resolverlos por si mismos y, quizás es esta falta de autonomía lo que los lleva a no ser capaces de resolverlos de forma asertiva. En todo caso, ya que la Disciplina Positiva mejora el sentimiento de pertenencia al grupo y permite el desarrollo de habilidades de comunicación, es posible que su uso mejore significativamente la percepción sobre la resolución de conflictos en un aula determinada.

De esta forma, los **objetivos** que se esperan conseguir son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL: Evaluar la utilidad del uso de técnicas de Disciplina Positiva en el desarrollo de las actividades del aula de los cursos de 4º de ESO C y de 4º de ESO D del Colegio Las Rosas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Son tres:

- Conocer si los estudiantes realmente tienen herramientas que les permitan poder resolver los conflictos de forma respetuosa y asertiva.
- Investigar las bases de la Disciplina Positiva y establecer las posibles causas por las que los estudiantes pueden sentirse desalentados, sin sensación de pertenencia o ganas de contribuir a su grupo.
- Describir cuales pueden ser las dinámicas y actividades provenientes de la Disciplina Positiva que pueden ser utilizadas en el aula teniendo en cuenta las posibles dificultades de los docentes a la hora de terminar el currículo impuesto por las autoridades educativas.

En base a estos objetivos, se ha elaborado **una propuesta de intervención**, que consistirá en trabajar con los alumnos una serie de dinámicas y actividades basadas en la Disciplina Positiva y comprobar mediante una serie de instrumentos si es o no eficaz para la convivencia en el aula.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Contextualización

El centro educativo Las Rosas es un centro concertado situado en el barrio de las Rosas en Madrid, ensanche residencial de nueva creación y mayor valor adquisitivo que el Distrito de San Blas al que pertenece⁶. Cuenta con varias etapas educativas: Primer Ciclo de Infantil, Segundo Ciclo de Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. El nivel socio cultural de dicho centro es medio-alto por lo general. El centro es de línea 3 y cuenta con una totalidad de 1106 estudiantes (304 de ellos son de ESO). La propuesta educativa se va a centrar en los cursos de 4º de la ESO C y 4º de la ESO D, que cuentan con 21 alumnos en ambos casos.

4.2. Población y muestra

La **población a investigar** será el colectivo adolescente que cursa estudios de enseñanza secundaria. Los candidatos para participar en dicha propuesta serán seleccionados por MUESTREO NO PROBABILISTICO, siendo una MUESTRA INTENCIONADA de los siguientes candidatos: Alumnos de 4º ESO C y 4ª ESO D del colegio Las Rosas. Se va a centrar en estos cursos especialmente porque la ratio es menor que en el resto de los cursos de ESO y eso favorecerá previsiblemente que el tiempo de ejecución de las dinámicas sea óptimo, facilitando así que el profesor de la asignatura y tutor de las prácticas pueda llevar a cabo su programación didáctica sin que se produzca una merma en la progresión de los contenidos.

4.3 Metodología

Teniendo en cuenta cuales son los objetivos de la investigación y las características de las cuestiones planteadas, la **metodología** utilizada en esta investigación estará basada en la perspectiva socio-crítica por su utilidad para mejorar la práctica y evaluar procesos de cambio: Para Sandín (2003), la investigación-acción no tiene por finalidad acumular “conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la

⁶ Diagnóstico de sostenibilidad del distrito de San Blas, 2005,

toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (p. 161). Concretamente va a optarse por una perspectiva multimétodo que combina la investigación del marco teórico, la observación de la muestra adolescente, entrevistas en profundidad y cuestionarios, y una propuesta de intervención, enmarcada dentro del proceso de investigación-acción, cuya efectividad tratará de probarse. De esta forma, la complementariedad de los distintos procesos nos dará la mayor información posible. Por ello, utilizaremos una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa.

Para analizar la incidencia de la propuesta de intervención, se analizarán los datos obtenidos de los instrumentos de recogida de información que se refieren a continuación en los sujetos participantes:

A. SUJETOS QUE PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN O INTERVENCIÓN

- Alumnos: cuestionario y entrevistas personales (o petición de feedback anónimo)
- Tutor de prácticas: cuestionario y entrevista personal
- Tutores de 4º ESO C y 4ª ESO D: cuestionario y entrevista personal
- Resto de profesores de ambos cursos: cuestionario. (alrededor de 10 profesores)
- Entrevista a expertos: Nuria Font, Úrsula Oberst y Annabella Shaked (psicólogas adlerianas).

B. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Serán varios los sistemas de recogida de datos para su posterior evaluación, combinando sistemas cuantitativos y cualitativos para maximizar la recogida de la información respecto a las muestras.

- **CUANTITATIVOS:** Se pasarán diversos cuestionarios a los docentes relacionados con el grupo y los estudiantes (Ver anexo 2). Dicho cuestionario se ha basado en uno similar elaborado por la Consejería de Educación de Cantabria, 2016 ⁷, teniendo también muy en cuenta el Positive Discipline Parenting Scale -PDPS-, cuestionario realizado por la

⁷ Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria

Asociación de Disciplina Positiva y validado por Carroll, P y Hamilton, W. (2006). Ha sido adaptado para poder ser más sencillo (preguntas más cortas y simplificadas y con cuatro opciones de respuesta para evitar que el alumno elija siempre la opción central) y responder a los objetivos de la investigación de la siguiente forma:

OBJETIVO GENERAL: evaluar la utilidad del uso de técnicas de Disciplina Positiva en el desarrollo de las actividades del aula de los cursos de 4º de ESO C y de 4º de ESO D **Relacionado con todas las preguntas al verificar la progresión entre pretest y postest.**

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Conocer si los estudiantes realmente tienen herramientas que les permitan poder resolver los conflictos de forma respetuosa y asertiva. **Relacionado con las preguntas 4,5,6,8,9,18,19.**
- Investigar las bases de la Disciplina Positiva y establecer las posibles causas por las que los estudiantes pueden sentirse desalentados, sin sensación de pertenencia o ganas de contribuir a su grupo. **Relacionado con las preguntas 1,2,3,7,9,10,17,18,19,21,22,23, 24,25**
- Describir cuales pueden ser las dinámicas y actividades provenientes de la Disciplina Positiva que pueden ser utilizadas en el aula teniendo en cuenta las posibles dificultades de los docentes a la hora de terminar el currículo impuesto por las autoridades educativas. **Relacionado con las preguntas 5,11,13,14,15,16,18,19,20**
- **CUALITATIVOS:** Con el uso de la metodología cualitativa se prevé completar la información recogida por los cuestionarios, pues permitirá descubrir patrones de comportamiento y enriquecer la investigación con la visión de expertos.
 - **Entrevista personal en profundidad:** tanto para los tutores de ambos grupos, como para el tutor de prácticas, se realizará una entrevista personal para comprobar en qué medida consideran

que ha podido influir las prácticas y experiencias trabajadas con los alumnos. (Ver anexo 3).
También se realizará con los alumnos, quizás sustituyéndolo por un feedback anónimo.

- **Entrevista en profundidad a varios referentes de esta metodología:** para completar todas las lagunas que puedan derivar de lo escaso en el tiempo de esta investigación, contaré con la ayuda de una entrenadora de Disciplina Positiva con amplia experiencia implantándola en su centro (Barcelona) y dos psicólogas adlerianas (Ver anexo 3).
- **Cuaderno de campo y cuadro de observación:** recopilación de información al observar a los alumnos durante los meses de prácticas. El cuaderno de campo, con amplio espacio para las anotaciones y basado en la técnica de observación propuesta por la pedagogía Montessori (Joosten,2016) será usado las primeras sesiones y después se pasará al cuadro de observación por su mayor practicidad (Ver Anexo 4 y 5).

4.4 TEMPORALIZACIÓN

La **temporalización** de la investigación se producirá de septiembre a abril y será previsiblemente la siguiente:

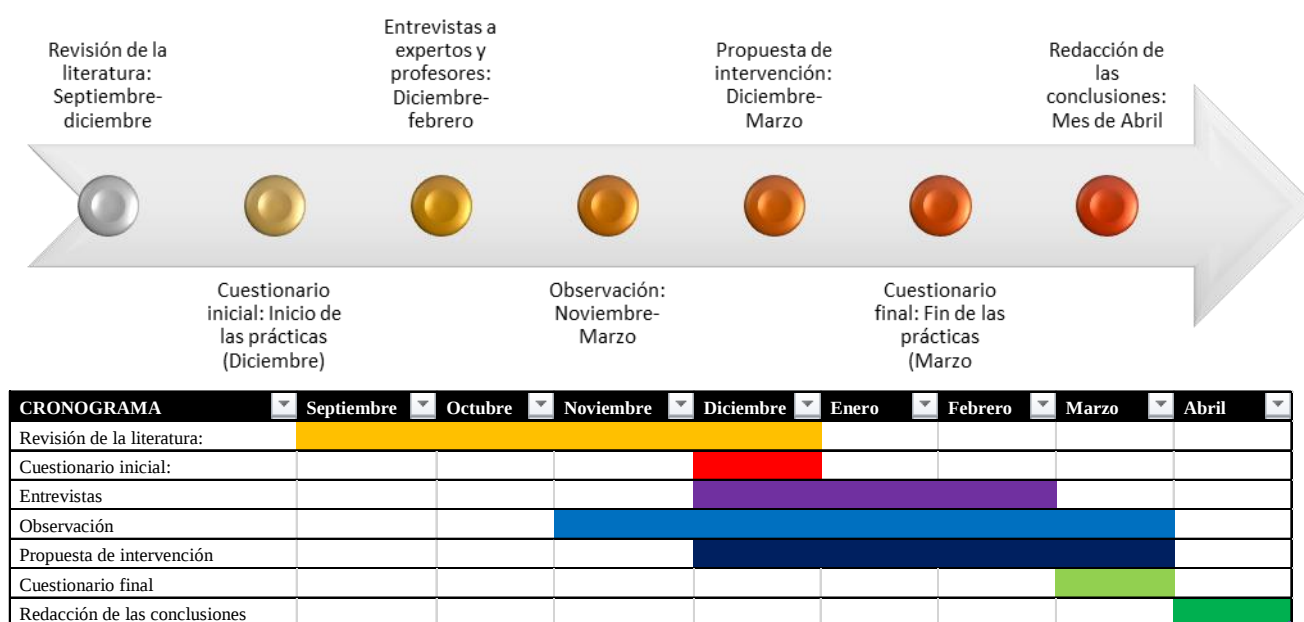


Figura 3: Resumen de temporalización
Fuente: Elaboración propia

La **propuesta de intervención**, teniendo en cuenta que según la programación de la asignatura será necesario trabajar de forma cooperativa, estará encaminada a practicar competencias encaminadas a lo siguiente: Autoconocimiento de los alumnos, juegos de cohesión, valoración de la diversidad, la resolución de conflictos y práctica de habilidades esenciales de cara a la reunión de aula. (Las actividades se pueden consultar en los anexos 6 y 7).

En esta temporalización se tendrán en cuenta las siguientes **variables contaminantes**⁸ que **pueden alterar la investigación**, respecto de tres ámbitos:

- **Centro:** Falta de actitud proactiva hacia la investigación, no autorización de los cuestionarios, negativa del tutor a probar cosas nuevas, programación poco flexible. Se prevé superarlas con una adecuada comunicación y/o flexibilidad a la hora de gestionar los tiempos del cronograma.
- **Alumnos:** Falta de interés y participación, faltas de asistencia, muestra poco significativa, *efecto testing*⁹ y falta de fiabilidad del cuestionario (instrumentalización), huelgas, excursiones y vacaciones. La superación de dichas variables es diversa, se intentará superar con la flexibilidad de la temporización y el esfuerzo por motivar a los alumnos para que participen en las actividades haciéndolas muy atractivas. El *efecto testing* y la fiabilidad del cuestionario intentará minimizarse con la aplicación de otros instrumentos de evaluación y respecto de la poca significatividad de la muestra solo podrá superarse en una investigación posterior más ambiciosa.
- **Tiempo:** Poco acierto a la hora de calcular los tiempos de las dinámicas y poco espacio temporal para ver resultados significativos. La superación de dichas variables es también diversa, se intentará superar la primera solicitando la cooperación a los alumnos, para la segunda variable solo se podrá superar con una investigación más larga posterior a la entrega del TFM.

⁸ Aquella variable que “sin que el investigador lo quiera, añade sus efectos a los de la variable independiente y falsea así los resultados finales que se recogen en la variable dependiente”. (Bisquerra, 2009, p.175)

⁹ “Ocurre cuando al aplicar un test o cuestionario, este afecta a los sujetos produciendo resultados superiores solo por el hecho de haberles aplicado un test previamente”. (Bisquerra, 2009, p.182)

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

Respecto de los **datos cuantitativos**, para el tratamiento estadístico de las encuestas se utilizó la prueba de Wilcoxon¹⁰, que permite determinar si existen diferencias significativas entre los resultados pre y post test, y, por tanto, responder al objetivo general de evaluar la utilidad del uso de técnicas de Disciplina Positiva en el desarrollo de las actividades del aula. Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS v.22.

Los resultados se considerarán significativos cuando $p < .05$, hecho que se produjo en las respuestas 4 ($p < .004$) y 5 ($p < .010$) del test. Siendo por tanto los datos de los cuestionarios de los alumnos en parte estadísticamente significativos, a pesar de que la muestra no era excesivamente grande, procederemos también a examinar este objetivo en profundidad desde los datos obtenidos a través de la investigación cualitativa.

Por el contrario, no obtuvimos ningún resultado significativo en las pruebas de profesorado. Esto no necesariamente es indicativo que la hipótesis alternativa sea falsa. Los resultados negativos podrían ser debido a que la muestra analizada es pequeña, o a la complejidad de los datos que son difíciles de modelar estadísticamente. Como consecuencia, también hemos analizado los datos a través de métodos cualitativos.

Sobre los **datos cualitativos**, las entrevistas han sido transcritas y analizadas y los cuadros de observación y cuadernos de campo han sido revisados y comparados con las categorías de los cuestionarios. (Ver anexo 9). En los cuadros de observación y cuadernos de campo se ha podido ver una evolución muy clara respecto de las habilidades de los estudiantes a la hora de resolver conflictos que coincide con los resultados de los cuestionarios. Las entrevistas con los tutores confirman asimismo estas relaciones como veremos a continuación.

Si retomamos los objetivos específicos de este trabajo fueron tres:

¹⁰ La prueba de Wilcoxon es un método no paramétrico para analizar dos muestras no relacionadas. “Estos contrastes permiten comprobar si hay diferencias entre las distribuciones de dos poblaciones a partir de dos muestras dependientes o relacionadas; es decir, tales que cada elemento de una muestra está emparejado con un elemento de la otra, de tal forma que los componentes de cada pareja se parezcan entre sí lo más posible por lo que hace referencia a un conjunto de características que se consideran relevantes” Fuente: http://www.ub.edu/aplica_infor/spss/

1. Primer objetivo: Conocer si los estudiantes realmente tienen herramientas que les permitan poder resolver los conflictos de forma respetuosa y asertiva.

Para dar respuesta a este objetivo nos centramos en las preguntas 4,5,6,8,9,18,19 del test. Tanto la pregunta cuatro como la cinco están enclavadas en este objetivo.

Respecto de la pregunta 4 “*Creo que los alumnos conocemos de forma explícita las normas de la escuela y las consecuencias de su transgresión*” se puede observar como la mayoría de los alumnos afirman que su información al respecto es mayor. Los primeros días se trabajaron mucho las normas, tanto del centro, impuestas, como las que se pondrían en marcha durante la intervención, elegidas y eso ha quedado reflejado en los resultados, al principio solo el 60% de los alumnos se encuadraban en las categorías afirmativas.

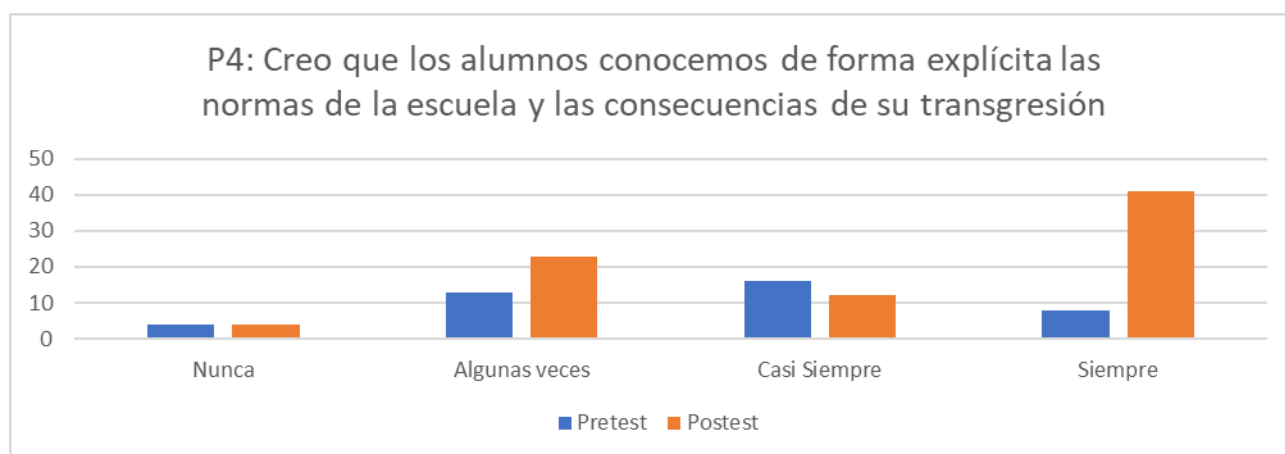


Figura 4: Gráfico de resultados 1 El eje vertical indica el número de los alumnos que dan una respuesta al evento (Nunca-Siempre, eje horizontal). Este esquema se repite para el resto de gráficos.
Fuente: Todos los gráficos de este apartado son de elaboración propia

Respecto de la pregunta 5, “*Conozco algunas dinámicas para resolver positivamente conflictos*” es clave para la investigación.

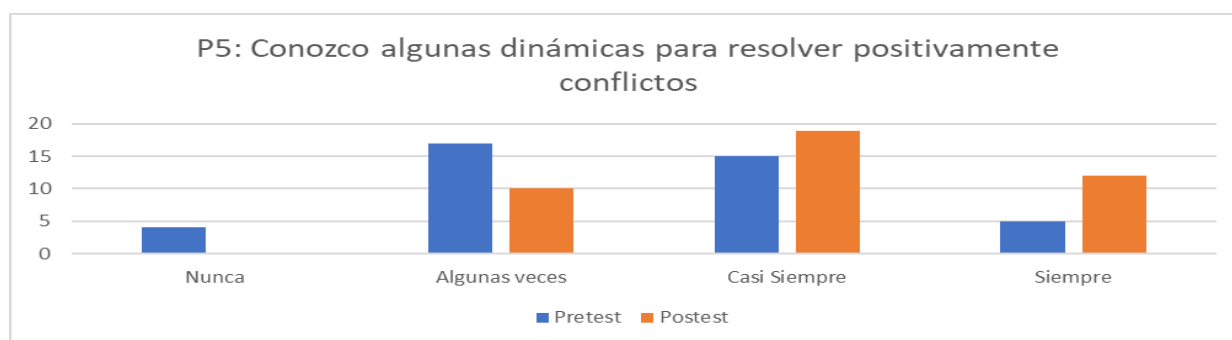


Figura 5: Gráfico de resultados 2

Como se puede ver en el gráfico, la mayoría de los alumnos adquirieron nuevas habilidades, la respuesta “Nunca” paso de ser el 10% a eliminarse por completo y la respuesta siempre pasó a ser el 12% al 29%, las respuestas intermedias también variaron significativamente. La media pasó a ser del 2.5 a 3.05.

Tomando en cuenta los datos cualitativos, respecto al primer objetivo, el tutor de prácticas afirma que si tenían **habilidades de resolución de conflictos** pero que no habían tenido oportunidad de ponerlas en práctica "les faltaba una orientación para saberlas utilizar y un contexto donde practicarlas" y que "al darles esa oportunidad han podido usarlas de forma práctica" lo mismo sucede respecto a la **cooperación**” ya entienden el concepto de colaboración y cooperación y están trabajando en ello". Los tutores de grupo valoraron en la entrevista muy positivamente el uso de las herramientas de Disciplina Positiva con los alumnos también.

2. Segundo objetivo: Investigar las bases de la Disciplina Positiva y establecer las posibles causas por las que los estudiantes pueden sentirse desalentados, sin sensación de pertenencia o ganas de contribuir a su grupo.

Las preguntas 1,2,3,7,9,10,17,18,19,21,22,23,24,25 y su tratamiento estadístico con Wilcoxon son las que responden a la concretización de este objetivo, ninguna de las preguntas que dieron resultados significativos están encuadradas en este objetivo. Sin embargo, para este objetivo es clave la pregunta número 7, como podemos ver en el gráfico, los resultados son dispares, mostrando la diferencia pre-postest (eje vertical) para cada alumno (eje horizontal).

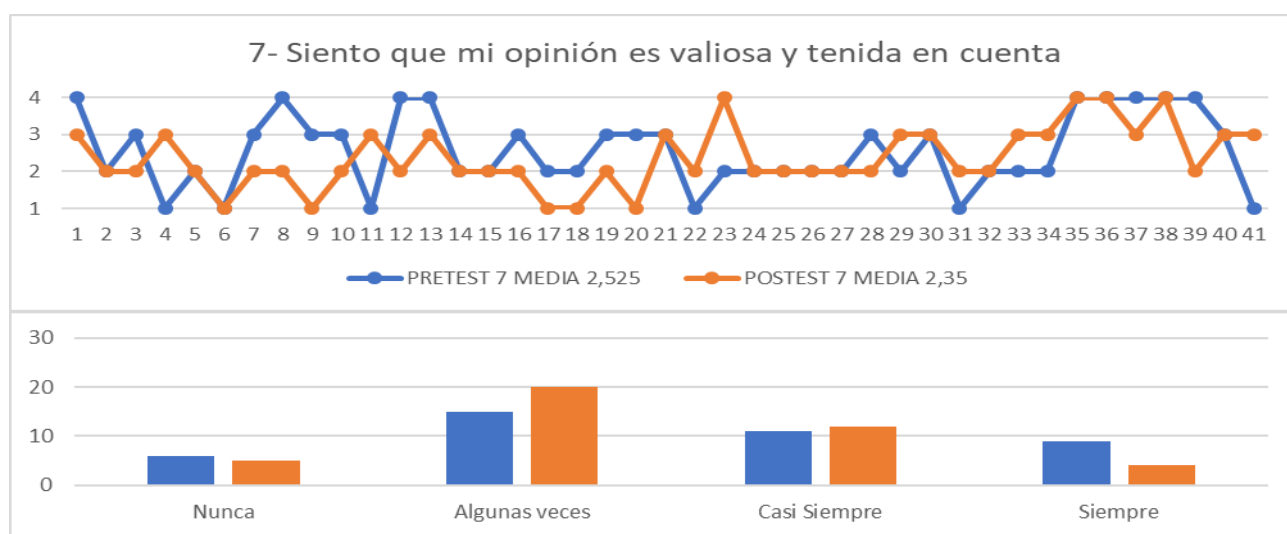


Figura 6: Gráfico de resultados 3

A pesar que los resultados de los tests estadísticos no son concluyentes, parece apreciarse una tendencia en los estudiantes a sentir que su opinión es menos valiosa y tenida en cuenta después de la intervención, comparando estos resultados con los datos cualitativos que concluyen que si se han sentido escuchados y partícipes durante las sesiones, se ha llegado a la conclusión de que, después de ver el ejemplo de unas relaciones más horizontales en el aula, han sido más conscientes de que su participación en el centro no es tenida en cuenta, con comentarios del tipo “si a los padres no los escuchan, que son los que pagan, a nosotros menos”.

Desde el punto de vista cualitativo, sobre **el motivo del comportamiento disruptivo**, los tutores -de prácticas y de grupo- afirman que es debido a "principalmente aburrimiento y falta de motivación, reclamar la atención que no tienen en otros contextos y saber reconocer cuál es su lugar, su sitio", a la "falta de interés sobre determinadas materias o unidades concretas y a las horas que pasan en el Colegio, la adolescencia, carencia de habilidades personales desarrolladas" y a "las desigualdades entre ellos y por estar muchas horas juntos". Todo ello se ha podido comprobar como tal en las observaciones a los alumnos y además se ha percibido un gran cambio, influido en parte por el proceso de innovación metodológica que se ha llevado a cabo a la vez. Respecto a su **sentimiento de pertenencia**, los tutores afirman que ha mejorado el grado de cohesión: “es bastante alto (lo cual coincide con el resultado del sociograma realizado la 2ª EVA)”. El tutor de prácticas afirma que "tras la realización de las prácticas se ha notado una mayor cohesión interna y una mayor relación entre todos los alumnos" pero también hay una doble variable clase/centro "se sienten muy desalentados y desconectados del centro. Si bien he observado un gran cambio a nivel de cohesión de grupo, ahora soy muy consciente de que no tienen sensación de pertenencia, ni contribución con el centro educativo". Es curioso comprobar como N. Font (anexo 3) observa justo el sentimiento contrario en su centro, gran cohesión como colegio, pero no como clase, quizás por los esfuerzos del centro en global para lograr dicha cohesión. Para el tutor de prácticas, "la influencia del uso de dinámicas de Disciplina Positiva en el aula ha sido muy positiva, y su alcance se queda corto, es necesario que este tipo de políticas se lleven a cabo a nivel de centro y no solo de aula".

3. **Tercer objetivo: Describir cuales pueden ser las dinámicas y actividades provenientes de la Disciplina Positiva** que pueden ser utilizadas en el aula teniendo en cuenta las posibles dificultades de los docentes a la hora de terminar el currículo impuesto por las autoridades educativas.

Para ello enunciamos y respondimos a las preguntas 5,11,13,14,15,16,18,19,20 y fueron una vez más analizadas con el mismo estadístico, la pregunta cinco, analizada anteriormente, si fue estadísticamente significativa. Por otro lado, para analizar el objetivo, son claves las preguntas 11 y 16, en ambas se observa la diferencia entre el pre y posttest: se ha aumentado la cooperación y la solidaridad en la clase.

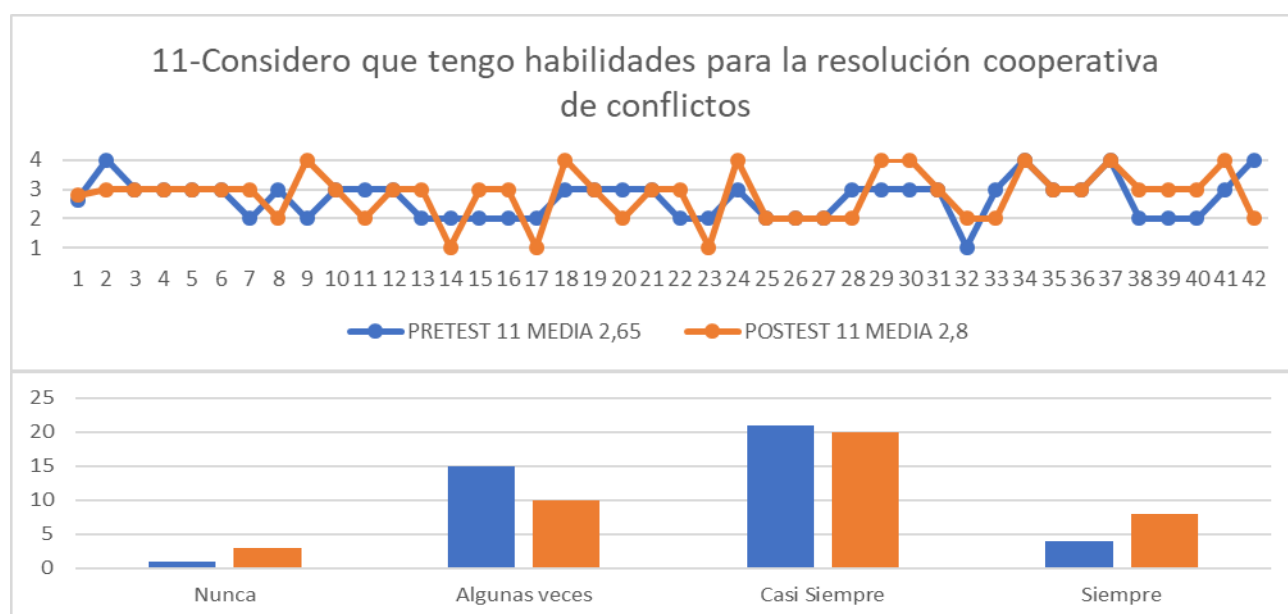


Figura 7: Gráfico de resultados 4 (Elaboración propia)

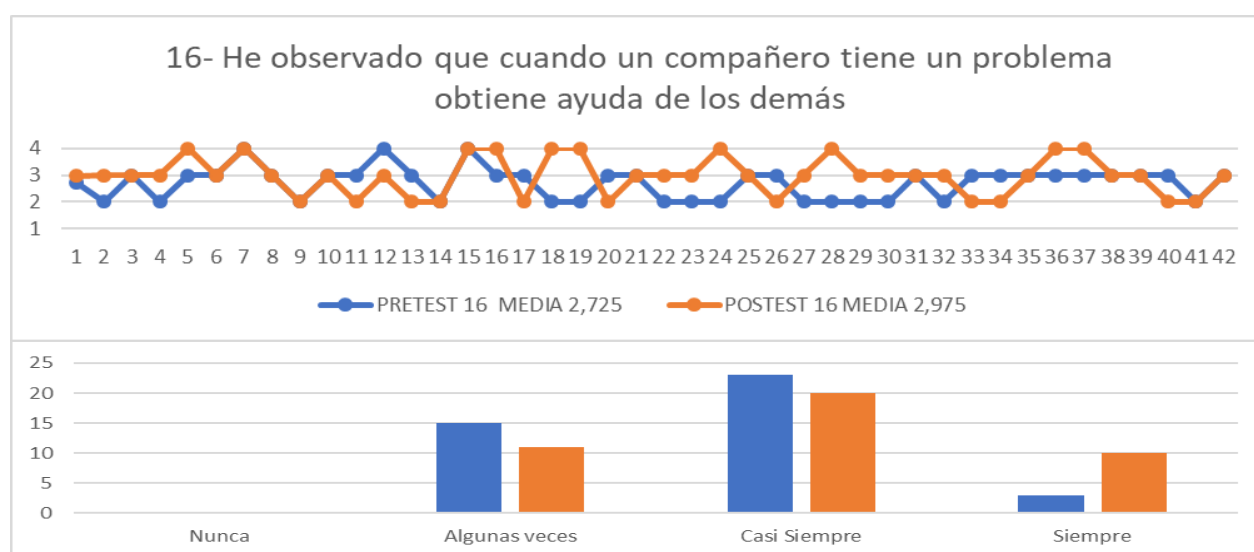


Figura 8: Gráfico de resultados 5

Desde el punto de vista cualitativo, sobre las **dinámicas usadas y al retraso a la hora de impartir contenidos**, el tutor afirma que "las dinámicas practicadas, han sido muy útiles también porque me han permitido conocer mucho más a los alumnos, sus motivaciones y necesidades" y que, aunque se ha retrasado bastante respecto de la programación "teniendo en cuenta los beneficios tanto para los alumnos de forma individual, como para su cohesión a nivel de grupo, el balance es mucho más que positivo".

Para analizar el **objetivo general** tras comparar las situaciones pre y post test solo encontramos diferencias estadísticamente significativas en las preguntas 4 y 5. Interpretando estos resultados desde el punto de vista cuantitativo no podemos llegar a resultados muy robustos.

Sin embargo, hay una pregunta clave que nos hace pensar en resultados alentadores, con la pregunta 17, los alumnos se mostraron por lo general más optimistas respecto de la convivencia del aula y dos sujetos de la muestra que la calificaron en el pretest como “nunca es buena” cambiaron de opinión, así como varios sujetos la calificaron en el postest como “siempre es buena”, tal y como vemos en el gráfico siguiente:

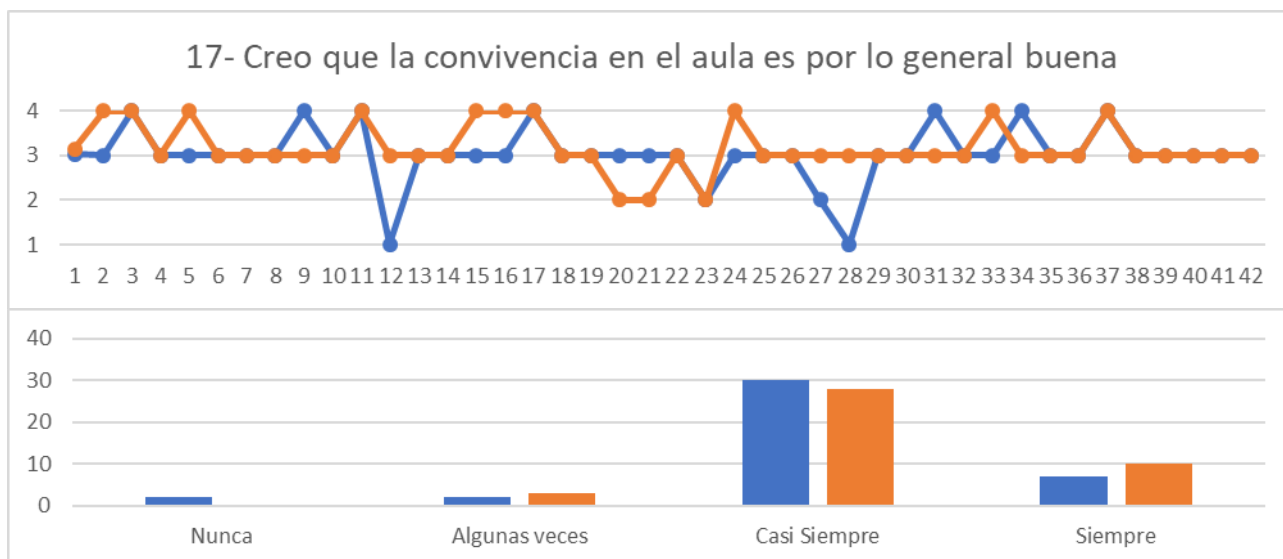


Figura 9: Gráfico de resultados 2

De esta forma, si tomamos en cuenta solo los datos cuantitativos, no podemos afirmar categóricamente que los estudiantes efectivamente han encontrado en la Disciplina Positiva una forma de resolver los conflictos de forma respetuosa y asertiva. Sin embargo, completando con la información

tomada de los datos cualitativos, si podemos afirmar que el uso de herramientas de Disciplina Positiva ha sido valorado positivamente por los alumnos, ahora son más conscientes de las habilidades necesarias para la resolución de conflictos. Los estudiantes entendieron que la propuesta de intervención era progresiva: "durante tus clases hemos seguido una trayectoria que nos ha permitido resolver conflictos, entender el carácter de las personas, etc." También que la reunión de aula sería la herramienta más importante para lograr dichas habilidades tal y como se infiere de las siguientes declaraciones, respecto de varios ítems: **Cooperación:** "para mí me ha servido mucho y quiero dar las gracias a B por enseñarme a cooperar, ¡muchas gracias!"; **pertenencia, significado y metas erróneas:** "por primera vez tenían en cuenta nuestra opinión", "nos sentimos más unidos", "ahora creo que ha mejorado la relación entre compañeros y estamos más unidos", "pienso que gracias a tus clases ahora podemos resolver conflictos de la mejor manera y gracias a ellas ha mejorado la convivencia en el aula", "nos han ayudado a crecer como personas y a ayudarnos a entender las personalidades de los demás, ayudando así a resolver conflictos." Y especialmente **habilidades de resolución de conflictos:** "nos han enseñado varias cosas que nos ayudaran", "cada día aprendo algo nuevo y super útil", "creo que estas sesiones nos han hecho pensar sobre como resolvemos los conflictos y ahora lo hacemos mejor", "hemos aprendido muchas formas de resolver conflictos y situaciones." "creo que en estas clases si nos has enseñado como resolver algunos conflictos", "lo que más me ha gustado ha sido que todo el mundo ha participado y hemos podido hablar de todo", "me ha ayudado a aprender a resolver mejor los conflictos" y "ahora será más fácil resolver conflictos" fueron algunos de los sentimientos expresados.

Finalmente, respecto al **objetivo general**, que además si comparamos estos resultados con los de investigaciones anteriores en Disciplina Positiva son bastante similares a los que nos encontramos reflejados en el marco teórico, **la Disciplina Positiva es, en definitiva, útil para el desarrollo de habilidades sociales y de vida** y por tanto puede **mejorar la convivencia en el aula de secundaria de forma significativa.**

6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Los resultados obtenidos con la investigación coinciden en gran parte con lo que se había investigado en el marco teórico. Recuperando el propósito del estudio, se propuso determinar si las dinámicas de Disciplina Positiva podían mejorar las habilidades de resolución de conflictos en el aula, habida cuenta de los comentarios de los alumnos tras la finalización de las dinámicas, así como de las observaciones realizadas, dicho objetivo fue ampliamente conseguido. El resultado más obvio que emerge de este estudio es que la inmensa mayoría de los estudiantes reconocían que ahora tenían mayores habilidades sociales gracias a la práctica de las dinámicas de Disciplina Positiva llevadas a cabo.

Otro de los objetivos específicos era saber si los estudiantes tenían herramientas que les permitan poder resolver los conflictos de forma respetuosa y asertiva, información que se recogió en las observaciones a estudiantes: si las tenían, pero no las ponían en práctica. Este hallazgo fue confirmado por el tutor de prácticas, validando así la hipótesis inicial, aunque no les era posible llevarlas a la práctica, en parte debido al contexto en el que se encontraban, en parte porque los alumnos consideraban que los profesores se centraban demasiado en los contenidos y poco en el desarrollo de estas habilidades, salvo en el caso del profesor-tutor, del que se escuchaban comentarios tipo “Miguel Ángel es el único que nos escucha y nos pide opinión”.

También era objeto de esta investigación establecer las posibles causas por las que los estudiantes pueden sentirse desalentados, sin sensación de pertenencia o ganas de contribuir a su grupo. Especialmente en las reuniones de aula se verbalizó de forma muy concreta que el centro no tenía nunca en cuenta su opinión, ni la de sus padres, ni la del consejo escolar. No se sentían valorados, ni escuchados, no sentían pertenencia al colegio como grupo. Sin embargo, aunque es cierto que en el aula existían grupos diferenciados, si tenían concepto de ellos mismos como grupo, sentimiento que se fue acrecentando según fueron avanzando las sesiones de Disciplina Positiva. Uno de los estudiantes incluso agradece estas sesiones porque ha aprendido a cooperar en vez de competir, algo en lo que se incidió mucho durante las semanas que duró la intervención.

Por otro lado, este proyecto se llevó a cabo también para diseñar y evaluar **cuáles pueden ser las actividades provenientes de la Disciplina Positiva que pueden ser utilizadas en el aula**, dichas dinámicas

se encuentran recogidas en los Anexos 6 y 7, y fueron tomadas de los libros y materiales de Disciplina Positiva para el aula, adaptándolas al contexto particular en el que nos encontramos: adolescencia tardía, alumnos de 4ºESO de entre 16 y 18 años.

Retomando la hipótesis planteada al comienzo de este estudio, ahora es posible afirmar que, a pesar del tiempo invertido en llevar a cabo dichas dinámicas, restándoselo a la impartición de contenidos de la asignatura, teniendo especialmente en cuenta que dicho grupo de alumnos tendría que realizar una prueba objetiva (Reválida) a final de curso, **la valoración del coste de oportunidad por parte del tutor de prácticas y tutores de los alumnos ha sido positiva.**

Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que el hábitat natural en el que deberían llevarse a cabo dichas dinámicas es durante el tiempo de tutoría. Para Nuria Font, que implantó la Disciplina Positiva en el proyecto de Secundaria de su colegio, el trabajo con los alumnos no resta ni un solo minuto a la impartición de contenidos porque se lleva a cabo en la hora de tutoría. No obstante, para este contexto no es posible, ya que el centro cuenta con su propio plan de acción tutorial, que no es evaluado muy positivamente por los alumnos, puesto que consideran que siguen sin poder tratar sus verdaderos problemas en este espacio temporal.

Retomando la hipótesis/pregunta planteada al comienzo de este estudio, ahora es posible afirmar que **la Disciplina Positiva puede mejorar significativamente la convivencia en el aula.** Sin embargo, la intervención en solo dos aulas, solo con un profesor y solo durante unos meses no es suficiente. La intervención debería ser mucho más ambiciosa, trabajando con todos los docentes, en un proyecto global de todo el centro y durante al menos tres cursos para ver resultados mucho más significativos. Nuria Font afirma “que es un proyecto, como es un cambio cultural, que necesita mucho apoyo, mucho apoyo al profesorado, poco a poco, no tener prisa, el dar recursos, el dar tiempo, el ofrecer formación a estos profesores de manera continuada”

De esta forma, aunque se ha demostrado que el uso de técnicas de Disciplina Positiva promueve la adquisición de habilidades sociales y resolución de conflictos, verificando la hipótesis inicial, si dichas habilidades solo pueden llevarse a cabo en una asignatura, siendo el resto de las asignaturas y el centro un entorno hostil, los alumnos no sentirán pertenencia, ni podrán contribuir a su realidad, algo de vital importancia

para todos los seres humanos. El tutor de prácticas es, sin embargo, optimista y cree que las habilidades desarrolladas sirven también a pesar de que el cambio cultural no sea a nivel global del centro "Especialmente el cambio ha partido de los alumnos principalmente, más proclives a solucionar estos conflictos y no solo a quejarse como hacían antes."

Es necesario, por tanto, considerar una serie de **limitaciones importantes** de este estudio. En primer lugar, se tratarán los **puntos fuertes** de la misma: el tutor era receptivo a las sugerencias y la investigadora contaba con cierta experiencia en la metodología de la Disciplina Positiva. Durante las sesiones previas al inicio de las dinámicas de Disciplina Positiva, se realizó una observación meticulosa del alumnado y se comunicó al tutor de prácticas. En base a ello, se elaboró una nueva programación de las unidades didácticas con una metodología más activa y participativa. Al tener el tutor formación en Disciplina Positiva no fue necesaria la explicación de los conceptos claves de la materia, sino que se pasó directamente al debate y discusión de cuáles serían las acciones que considerar durante las sesiones. La gran capacidad de autocrítica del tutor permitió que aceptara las sugerencias de una forma muy humilde, al tiempo que puso límites muy claros en lo que podía o no podía realizar respecto a sus competencias y compromiso con el centro. Ciertamente esta situación no es extrapolable a otros contextos educativos, puesto que bien los profesores pueden sentirse cuestionados o incluso ofendidos a la hora de sugerir nuevas metodologías o su proceso de cambio desde la verticalidad a la horizontalidad puede ser mucho más lento -y no previo como era el caso-. Asimismo, la investigadora tenía ya una cierta experiencia en el manejo de grupos y en la facilitación de dinámicas de Disciplina Positiva, si bien es verdad que todas las actividades planteadas pueden encontrarse en los libros y manuales de Disciplina Positiva, es obvio que cuanto más se practica algo, mejor es la puesta en práctica de dicha disciplina. Ambos puntos fuertes de la investigación ponen de manifiesto la necesidad de una adecuada formación de los docentes en Disciplina Positiva para poder llevar a cabo la intervención en sus aulas, dicha falta de formación podría suplirse con un programa de acompañamiento en Disciplina Positiva por algún experto que siguiera de cerca el proceso.

Respecto a **los puntos débiles de la investigación**, en primer lugar, las **variables contaminantes** fueron superadas gracias a la cooperación entre investigadora, tutor de prácticas y los alumnos participantes. En

concreto, las variables contaminantes relacionadas con el centro fueron escasas, desde el principio tuvieron una actitud muy colaboradora para realizar el estudio, el tutor ya tenía formación en Disciplina Positiva y se mostraba muy predispuesto a llevar a cabo la propuesta de intervención y fue muy flexible a la hora de modificar su programación didáctica para poder dar espacio a las dinámicas y actividades. Las variables contaminantes respecto de la propia muestra no fueron tan fáciles de superar, algunos alumnos no mostraban al principio ningún interés, variable que se superó mediante el diálogo y la confianza en el proceso, además de ofrecer la alternativa de que se salieran con el tutor de prácticas fuera del aula para realizar cualquier otra actividad que desearan, no a modo de castigo sino como forma de que los que si querían participar pudieran hacerlo. Ningún alumno salió nunca, aunque quizás fue por recelo y desconfianza, y poco a poco mostraban más interés por el trabajo en el aula.

Como punto débil, no se puede obviar una limitación importante de esta investigación: su alcance no logra dar cuenta de la realidad de las aulas españolas, hay una variable contaminante de muy difícil superación y es la **poca significatividad** de la muestra, dos grupos de 21 alumnos son poco representativos. Asimismo, las variables contaminantes relacionadas con el ámbito temporal también son de difícil superación: el espacio temporal de cinco meses de intervención es bastante limitante para lograr resultados, aunque los obtenidos son bastante significativos. Estos resultados, sin duda, podrían ser objeto de escrutinio; no obstante, conforman un punto de vista muy valioso para establecer nuevas líneas de investigación, a pesar de la poca experiencia en estadística de la investigadora y que el cuestionario no fue realizado ad hoc sino adaptado, así como el tiempo empleado en llevar a cabo la propuesta de intervención, que se compensaron en cierta manera porque no hubo que trabajar primero con el docente para lograr un cambio interno, sino que se pudo pasar directamente a la acción con los alumnos. En todo caso, tal y como apuntan los expertos A. Shaked y U. Oberst (Anexo 3), es **más útil trabajar primero con los docentes para que así puedan transmitir a los alumnos el respeto y la horizontalidad** propios de la Disciplina Positiva.

Finalmente, cabe decir que **se necesita más investigación** para incrementar nuestro entendimiento sobre los factores que pueden facilitar la implantación de la Disciplina Positiva en nuestras aulas. Algunas **líneas futuras** de investigación de utilidad podrían ser las siguientes:

- **La creación de un nuevo plan de acción tutorial basado en la propuesta de intervención con técnicas de Disciplina Positiva.** Los alumnos no consideraban que el PAT actual respondiera a sus necesidades "Las clases me han gustado mucho, hemos aprendido mucho, me han parecido unas clases muy divertidas y deberían poner una asignatura para esto, aunque esté Tutoría, con estas clases he aprendido mucho más", por lo que la creación de nuevo plan de acción tutorial basado en los principios de la Disciplina Positiva podría ser de gran utilidad, al existir ya un espacio temporal donde poder llevarlo a cabo sin menoscabar el tiempo dedicado a la impartición de contenidos, propuesta llevada a cabo con éxito por Nuria Font en su centro.
- **La creación de un proyecto online de “Gamificación en habilidades sociales a través de la Disciplina Positiva”.** Debido a que es necesaria una cierta formación para poder llevar a cabo el programa y no siempre es posible que los centros cuenten con los recursos para llevarlo a cabo, se ha ideado la creación de una web (<https://sapiensjourney.weebly.com>) que permita a los tutores poder llevar a cabo estas habilidades de forma dinámica y fácil a sus aulas, mediante el sistema de gamificación o ludificación para que sea más sencillo, dinámico y atractivo para los alumnos (Ver anexo 10).
- **La creación de grupos de trabajo dentro del centro para que puedan continuar la labor realizada.** Bien es cierto que los recursos para formación de los centros están bastante limitados, se han considerado dos opciones para tener en cuenta: Financiación de la formación a través de los centros de formación del profesorado subvencionados por la Comunidad de Madrid (CRIF de las Acacias en este caso) y financiación a través de los créditos para la formación de FUNDAE (antigua Fundación Tripartita), a coste cero para centros y profesores. Con un pequeño grupo de trabajo puede iniciarse el proceso de cambio en el centro educativo a un coste muy reducido, opción también llevada a cabo por Nuria Font en su centro: formar a las docentes de forma escalonada y progresiva.
- **La formación del personal docente en técnicas de Disciplina Positiva a nivel global del centro.** Obviamente sería la opción preferible, pero también la más costosa, por lo que debemos plantearlo como un objetivo a largo plazo, salvo que el mismo interés de los docentes los animara a costearlo a un precio más reducido al ser un grupo numeroso y contar con las instalaciones del centro educativo para llevarlo a cabo.

- **La solicitud de financiación** para evaluar la creación de una asignatura llamada “Habilidades sociales y resolución de conflictos”. Los mismos alumnos argumentaron que el trabajo realizado durante la propuesta de intervención debería ser mayor en una asignatura optativa de dos horas a la semana. La creación de dicha asignatura es compleja y quizás demasiado ambiciosa, pero en todo caso, nos podríamos amparar en la misma LOMCE que describe cual es el objetivo último de la educación: “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales” y además que “el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. (Ley orgánica N°8, 2013, Preámbulo, VI.)”. Asimismo, ya que con a través de la Disciplina Positiva, los alumnos aprenden “a trabajar juntos en un grupo para solucionar problemas y resolver conflictos de forma democrática” (Gfroerer et al, 2013, traducido, p.299,) lo que les lleva a tener sentimientos de pertenencia y cohesión, se puede argumentar desde el punto de vista económico- empresarial como una forma de dotar a los estudiantes de habilidades competitivas para un nuevo tipo de empresa basada en el *win-win* (ganar-ganar) y la cooperación (Vitasek, 2016).
- **Otra solución más sencilla puede ser una actividad extraescolar con dichos contenidos.**

Por otro lado, **aunque la generalización de estos resultados está sujeta a ciertas limitaciones, la percepción del proceso por parte de la investigadora es muy positiva.** Gracias al tiempo invertido con los alumnos, logró una serie de competencias personales muy necesarias para la docencia: gestionar los tiempos adecuadamente, comprender las motivaciones de los alumnos, lograr gestionar la clase sin caer en el control sino buscar la cooperación, y, especialmente, un mayor conocimiento de los adolescentes y habilidades para la docencia en este grupo de edad.

Finalmente, y como conclusión, la Disciplina Positiva mejoró significativamente las habilidades sociales de los alumnos y, a pesar de lo limitado de la muestra, el tiempo y los sectores implicados, permitió crear un mayor sentido de pertenencia y contribución al grupo de referencia. Sin duda es necesaria es deseable una investigación más ambiciosa, pero los resultados obtenidos son más que satisfactorios.

7. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Adler, A. (1999). *Comprender la vida*. Barcelona, Editorial Paidós (Espasa).
- Ayuntamiento de Madrid, *Diagnóstico de sostenibilidad del distrito de San Blas*, (2005). Recuperado de: <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0532404.pdf>
- Battistich, V. (2001). Effects of an Elementary School Intervention on Students'. *Nance Journal of Primary Prevention*; Spring, 24(3).
- Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. *John Hopkins Bloomberg School of Public Health*. Recuperado de www.dshs.texas.gov/schoolhealth/tshac/School_Connectedness_Improving_Students_Lives_2007.pdf
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Browning, L., Davis, B., y Resta, V. (2000). What do you mean "Think before i act"?: Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 232–238.
- Carroll, P., y Hamilton, W. K. (2016). Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and Validity of a Measure. *The Journal of Individual Psychology*, 72(1), 60–74.
- Chadsey, T., y Mcvittie, J. (2006). *The Positive Discipline School*. Recuperado de: <https://positivediscipline.org/resources/documents/pdsbrchr-8-06.pdf>
- Choudhury, S., Blakemore, S.-J., y Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165–74.
- Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia_anexo2.pdf
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., y Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191–208.
- Dreikurs, R, Cassel, P. y Dreikurs, E (2004). *Discipline without tears*. Nueva Jersey, Editorial John Wiley and Sons Ltd.
- Dupre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., ... Pachan, M. K. (2007). Effects of positive youth development programs on school , family , and community systems. *Am J Community Psychol*, 269–286.
- Edwards, D., y Mullis, F. (2003). Classroom Meetings: Encouraging a Climate of Cooperation. *Professional School Counseling.*, 7(1), 20–28.

- Emmer, E. T., y Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Esquivel, A. (s.f.). *Learning through positive discipline and intrinsic motivation a teacher Inquiry Project*. Recuperado de www.positivediscipline.org/resources/Documents/LeamingThroughPositiveDiscipline.pdf
- García-Hierro García, M. Á., y Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12, 51–62.
- Gfroerer, K., Nelsen, J., y Kern, R. M. (2013). Positive Discipline: Helping Children Develop Belonging and Coping Resources Using Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294–304.
- Goodenow, C. y Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic to Academic Motivation among Urban Adolescent Students *The Journal of Experimental Education; Fall 1993*, 62(1), 60–71.
- Holliday, M. J. (2014). Authoritative parenting and outcomes of positive discipline parent training: Parenting style and perceived efficacy. *ProQuest Dissertations and Theses*, 164, 3662133. Recuperado de <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1648390208.html?FMT=AI>
- Lalongo, N., Vaden-Kiernan, N., y Sheppard, K. (1998). Early peer rejection and aggression-longitudinal relations with adolescents' behaviour. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*.
- Joosten, A. M. (2016). Observations. *NAMTA Journal*, 41(3), 23–31.
- Lasala, T., y Mcvittie, J. (2013). *Disciplina Positiva en la Escuela y el Salón de Clase Guía del Maestro Actividades para estudiantes*. Recuperado de <https://www.positivediscipline.com>
- Lasala, T., y Mcvittie, J. (2013). *Disciplina Positiva en la Escuela y el Salón de Clase Guía del líder: recursos y actividades*. Recuperado de <https://www.positivediscipline.com>
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 295, 2013, 10 diciembre. Recuperado de <http://goo.gl/xort3o>
- Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*, 1–5. Recuperado de: <http://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>
- Malinen, O.-P., y Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Marre, D., Oberst, U., Souza, A. L. De, y Galizia, M. (2016). La crianza desde la Psicología Individual de Alfred Adler. *Revista Afin*, (81), 1–13.
- Mcvittie, J. (s.f.). *Research Supporting Positive Discipline in Homes, Schools and Communities*. Recuperado <https://positivediscipline.org/resources/Documents/ResearchSupportingPositiveDisciplineinHomesSchoolsandCommunities.pdf>
- McVittie, J., y Best, A. M. (2009). The impact of Adlerian-based parenting classes on self-reported parental behavior. *The Journal of Individual Psychology*, 65(3), 264–285.

- Moya, M. (2017.). *Memoria para la formación en Neuropsicoeducación*. Recuperado de https://www.escuelainfantilgranvia.com/neuropsicoeducacion_y_disciplina_positiva/
- Nelsen, J. W. (1979). *The effectiveness of adlerian parent and teacher study groups in changing child maladaptive behavior in a positive direction*. Universidad de San Francisco, California.
- Nelsen, J, Escobar, D, Ortolano, K, Duffy, R, Owen-Sohocky, D (2001). *Positive Discipline: A Teacher's A-Z guide*. Nueva York, Editorial Three River Press.
- Norris, J. A. (2003). *Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional*, 42(4), 313–319. Recuperado de https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8
- Nelsen, J, Lott, L, Glenn, S. (2005). *Disciplina Positiva para adolescentes*. México Editorial Ruz.
- Nelsen, J, (2006). *Como educar con firmeza y cariño*. Barcelona, Editorial Medici.
- Nelsen, J., y Lorenzo, C. de. (2010). Curiosity Questions, 26–28. *Montessori Life, Fall 2010*.
- Nelsen, J., y Lorenzo, C. de. (2011). *Teacher Follow-Through and Classroom Harmony*, 36–38. Recuperado de <http://www.developingcapablechildren.com/articles.php>
- Nelsen, J, Lott, L, y Glenn, S. (2015). *Disciplina Positiva en el salón de clase*. México, Editorial Rondine.
- Nelsen, J, Groferer, K, (2017). *Positive Discipline Tools for Teachers*. Nueva York, Editorial Harmony Books.
- Oberst, Ú., y Sánchez, J. R. (2014). *Manual Introductorio a La Psicología Adleriana*, 1, 1–15. Recuperado de <https://lasindias.com/wp-content/uploads/2014/11/manual-introductorio-a-la-psicología-adleriana.pdf>
- Oberst, Ú. (s.f). *La aportación de Rudolf Dreikurs a la Psicología Adleriana “Educación Democrática” versus “educación tradicional”* 1–27. Recuperado de <http://fpcee.blanquerna.url.edu/personaicomunitat/documents/dreikurs.pdf>
- Páez, D., Fernández, I., y Campos, M. (2006). *Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar*. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1356
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, ISSN. 1696-2095. N° 15, Vol 6 (2) 2008.
- Pareja Fernández de, la R., y Pedrosa Vico, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa., 16(3), 467–491. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL14.pdf>
- Pérez de Guzmán Puya, V., Amador Muñoz, L. V., y Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (18), 99–114.
- Pineda-Alfonso, J., y García - Pérez, F. (2016). Conflicto y convivencia. *Rimie- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 1073–1091.

- Platt, A. R. (1979). *Efficacy of class meetings in elementary schools*. Recuperado de <https://www.positivediscipline.org/resources/Documents/EfficacyofClassMeetings.pdf>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 104(3), 700–712.
- Robb, E. (2015). *Adolescents' sense of belonging in the classroom*, Recuperado de <http://alfredadler.edu/sites/default/files/Robb%20MP%202015.pdf>
- Ryan, A. M., y Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, Editorial Mc Graw Hill.
- Siegel, D. J. (2015). *Tormenta Cerebral*. Barcelona, Alba Editorial.
- Stanley, S. F. (1978). Family education to enhance the moral atmosphere of the family and the moral development of adolescents. *Journal of Counselling Psychology*, 25(2), 110-118.
- Stevens, J. E. (2012). *Lincoln High School in Walla Walla, WA, tries new approach to school discipline*. Recuperado de <http://acestoohigh.com/2012/04/23/lin>
- Stoll Lillard, A (2008). *The Science behind the Genius* Nueva York, Editorial Oxford University Press.
- Talavera, E. R., Garrido, M. P., Mudarra, M. J., y Uribarri, M. (2007). *Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 5(1), 159–178.
- Tzuo, P. W. (2007). *The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories*, 35(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>.
- Universidad de Barcelona, *Manual de SPSS*. Recuperado de http://www.ub.edu/aplica_infor/spss/
- Vitasek, K. (2016). *Big Business Can Take A Lesson From Child Psychology Top* Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/katevitasek/2016/06/30/big-business-can-take-a-lesson-from-child-psychology/#2df1c6444d58>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice*, 48(2), 122–129.
- Yee, T. T. L., Stevens, C. R., y Schulz, L. L. (2016). Exploring master's student's social justice consciousness through experiential group: An Adlerian approach. *Journal of Individual. Psychology* 72(2), 90-103.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la URJC



Universidad
Rey Juan Carlos

Rectorado

D. José Luis del Barrio Fernández, Secretario del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos,

CERTIFICA

Que este Comité ha evaluado el proyecto de investigación titulado:

DISCIPLINA POSITIVA Y CONVIVENCIA EN EL AULA

Con número de registro interno: 2211201714417

y considera que:

- Se cumplen los requisitos éticos necesarios del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para los participantes.
- La capacidad de la investigadora y los medios disponibles son apropiados para llevar a cabo el estudio.

Por lo que ha decidido emitir un dictamen **FAVORABLE** para la realización de dicho proyecto, cuya investigadora principal es **BEATRIZ MUÑO MUÑOZ** de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la URJC.

Lo que firmo en Móstoles, a 5 de febrero de 2018.

Firmado: D. José Luis del Barrio Fernández

- Este informe sólo tiene validez para el proyecto o procedimiento propuesto y en las condiciones en ellos descritas. Cualquier cambio que afecte a las implicaciones éticas y/o de seguridad del mismo y de los participantes, invalida este informe y deberá ser puesto en conocimiento de este Comité de Ética para su valoración.
- El Comité de Ética de la Investigación puede instar a las autoridades autonómicas para que proceda a la suspensión cautelar de la investigación autorizada en los casos en los que no se hayan observado los requisitos que establece la legislación vigente y sea necesaria para proteger los derechos de los ciudadanos.

ANEXO 2: CARTA A LA DIRECTORA SOLICITANDO PERMISO PARA LA INVESTIGACIÓN, CONSENTIMIENTOS INFORMADOS Y CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS Y PROFESORES



Estimada Isabel,

Como sabrás, parte de los créditos del Máster de Profesorado que estoy cursando corresponden a la realización del Trabajo de Fin de Máster, para el que nos han pedido una investigación social. En mi caso, he elegido el tema de la convivencia en el aula como propuesta para mi TFM, y para ello necesito pasar, a alumnos y profesores de los grupos de 4º de ESO en los que voy a estar, unas encuestas antes y después de realizar diferentes dinámicas a lo largo de distintas sesiones. Dichas encuestas han sido revisadas y avaladas por mi tutora del Máster, Marta Gómez, Doctora en Pedagogía. Te adjunto a continuación la documentación para que puedas ver el contenido.

Muchas gracias por haberme acogido en el centro y por vuestra colaboración en esta investigación.

Atentamente,

Beatriz Muñio

AUTORIZACIÓN

Isabel Ardana, en calidad de Directora de Secundaria del Colegio Las Rosas de Madrid

AUTORIZA: SI ☒ NO ☐

a llevar a cabo la investigación de referencia en el centro.

Firma: Isabel Ardana Colchado

ENCUESTA PARA ALUMNOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a alumno/a,

Como ya sabrás estoy realizando mis prácticas del Máster de Profesorado en tu centro y con motivo de la realización de mi Trabajo de Fin de Máster **estoy realizando una investigación sobre la convivencia en el aula**. El objetivo principal es conocer cuáles pueden ser las mejores formas de favorecer un buen clima en el aula.

Es por ello por lo que **solicito tu colaboración para llevarla a cabo contestando a un breve cuestionario que tan solo te llevará unos minutos**. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo me gustaría conocer tu opinión, por lo que necesito que contestes con toda la sinceridad posible.

Las **respuestas serán CONFIDENCIALES**, no las verán tus profesores, ni tampoco otros alumnos, el tratamiento de la información será realizado únicamente por mí.

La encuesta será totalmente anónima y voluntaria, no incidirá de ninguna forma en tu evaluación. Tiene dos partes, una la harás en estos días (pretest) y para la segunda parte, volveré a pasáros el mismo cuestionario la semana que termine mis prácticas (postest). Para ello necesito que consignes en ambas un código que será la inicial de tu segundo apellido y tu día y mes de nacimiento, de esa forma podré comparar ambas encuestas manteniendo tu confidencialidad.

Por ejemplo, Pablo López Martínez, nacido el 03/12/2001 sería M0312.

Tus datos solo aparecerán en esta autorización, que se mantendrá separada del resto de información.

Por favor recuerda que **la participación es voluntaria y puedes retirar tu consentimiento en cualquier momento**, si así lo deseas, no influirá de ninguna manera en tu evaluación.

El cuestionario es acorde a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, (LOPD), y te otorga los derechos ARCO (Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición), así como el derecho de revocación del consentimiento a participar en el proyecto, en cualquier momento y sin tener que justificarlo de ninguna manera. Si tienes alguna pregunta sobre la investigación o el cuestionario tan solo tienes que escribirme a _____@alumnos.urjc.es y/o preguntarme en la sala de profesores.

Autorización

Participante_____

Fecha_____

Firma:

¡Muchas gracias por tu colaboración!

CARTA DE INFORMACION PARA LOS PADRES/TUTORES

Estimado/a padre/madre o tutor/tutora de alumno/a,

Mi nombre es y estoy realizando mis prácticas del Máster de Profesorado en el centro de su hijo. Con motivo de la realización de mi Trabajo de Fin de Máster **estoy realizando una investigación sobre la convivencia en el aula**. El objetivo es conocer cuáles pueden ser las mejores formas de favorecer un buen clima en el aula.

Es por ello por lo que he **solicitado a su hijo/a su** colaboración para llevarla a cabo contestando a un breve cuestionario que tan solo le llevará unos minutos. Las **respuestas serán CONFIDENCIALES**, no las verán sus profesores, ni tampoco otros alumnos, el tratamiento de la información será realizado únicamente por mí.

La encuesta será totalmente anónima y voluntaria, no incidirá de ninguna forma en su evaluación. No incluye ningún tipo de información personal, de especial sensibilidad, ni sobre su grupo familiar y es conforme al art. 13 del Real Decreto 1720/2007 sobre protección de datos. Sus datos solo aparecerán la autorización, documento que se mantendrá separado del resto de información.

Me gustaría informarle, por tanto, de que **la participación es voluntaria y su hijo/a puede retirar su consentimiento en cualquier momento**, y no influirá de ninguna manera en su evaluación.

El cuestionario es acorde a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, (LOPD), y te otorga los derechos ARCO (Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición), así como el derecho de revocación del consentimiento a participar en el proyecto, en cualquier momento y sin tener que justificarlo de ninguna manera.

Si tiene alguna pregunta sobre la investigación o el cuestionario tan solo tiene que escribirme a _____@alumnos.urjc.es y/o a través de Miguel Ángel Rodríguez, profesor de Ciencias Sociales del Centro y tutor de mis prácticas.

Reciba un cordial saludo,



CUESTIONARIO INICIAL-PRETEST

IDENTIFICADOR _____	Sexo: F/M _____	FECHA _____
---------------------	-----------------	-------------

(Inicial del segundo apellido + cumpleaños, Ej. Sara López Martínez, el 03/12/2001 sería M0312)

Instrucciones HOJA DE RESPUESTAS:

Para cada frase determina, de la forma más sincera posible, con qué frecuencia sucede lo siguiente, siendo:

1- Nunca 2 - Algunas veces 3- Casi siempre 4-Siempre

AFIRMACIONES	FRECUENCIA			
	1	2	3	4
1. Creo que en mi aula prima la competencia sobre la cooperación				
2. Creo que en el aula resolvemos los conflictos de forma agresiva				
3. Creo que los alumnos tienen mala predisposición para aceptar las normas de la escuela				
4. Creo que los alumnos conocemos de forma explícita las normas de la escuela y las consecuencias de su trasgresión				
5. Conozco algunas dinámicas para resolver positivamente conflictos				
6. Pienso que los alumnos podemos participar en cierto modo de las normas de la escuela				
7. Siento que mi opinión es valiosa y tenida en cuenta a la hora de relacionarme con mis profesores y compañeros				
8. Pienso que en el centro nos enseñan en las sesiones de tutoría resolución de conflictos de forma cooperativa				
9. Pienso que en el centro nos inculcan valores de cooperación y solidaridad a través de los trabajos en grupo				
10. Pienso que algunos problemas de convivencia derivan de la desmotivación de los alumnos por lo aburrido de las clases.				
11. Considero que tengo habilidades para la resolución cooperativa de conflictos.				
12. Creo que las relaciones con mis profesores y compañeros son en general positivas y me siento integrado en clase				
13. He observado que hay insultos entre los compañeros				
14. He observado que hay agresiones entre los compañeros				
15. He observado que hay humillaciones o motes entre los compañeros				
16. He observado que cuando un compañero tiene un problema, obtiene ayuda de los demás				
17. Creo que la convivencia en el aula es por lo general buena				
18. Los profesores usan sanciones (expulsar de clase, castigar) para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
19. Los profesores nos piden nuestra cooperación y aporte de soluciones para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
20. Creo que los profesores no son conscientes de todos los problemas que surgen entre los alumnos				
21. Creo que todos los profesores - no solo el tutor/a- nos ayudan a resolver nuestros conflictos de forma cooperativa				
22. Creo que los profesores nos animan a participar en la solución de problemas en el centro				
23. Creo que la resolución de conflictos de forma cooperativa es un objetivo primordial de los profesores del centro				
24. Creo que se respeta la propiedad privada del resto de alumnos				
25. Creo que se respetan las instalaciones y materiales del centro				

¡Gracias por tu colaboración!



CUESTIONARIO FINAL- POSTEST

IDENTIFICADOR _____	Sexo: F/M _____	FECHA _____
---------------------	-----------------	-------------

(Inicial del segundo apellido + cumpleaños, Ej. Sara López Martínez, el 03/12/2001 sería M0312)

Instrucciones HOJA DE RESPUESTAS:
Para cada frase determina, de la forma más sincera posible, con qué frecuencia sucede lo siguiente, siendo:
1- Nunca 2 - Algunas veces 3- Casi siempre 4-Siempre

AFIRMACIONES	FRECUENCIA			
	1	2	3	4
1. Creo que en mi aula prima la competencia sobre la cooperación				
2. Creo que en el aula resolvemos los conflictos de forma agresiva				
3. Creo que los alumnos tienen mala predisposición para aceptar las normas de la escuela				
4. Creo que los alumnos conocemos de forma explícita las normas de la escuela y las consecuencias de su trasgresión				
5. Conozco algunas dinámicas para resolver positivamente conflictos				
6. Pienso que los alumnos podemos participar en cierto modo de las normas de la escuela				
7. Siento que mi opinión es valiosa y tenida en cuenta a la hora de relacionarme con mis profesores y compañeros				
8. Pienso que en el centro nos enseñan en las sesiones de tutoría resolución de conflictos de forma cooperativa				
9. Pienso que en el centro nos inculcan valores de cooperación y solidaridad a través de los trabajos en grupo				
10. Pienso que algunos problemas de convivencia derivan de la desmotivación de los alumnos por lo aburrido de las clases.				
11. Considero que tengo habilidades para la resolución cooperativa de conflictos.				
12. Creo que las relaciones con mis profesores y compañeros son en general positivas y me siento integrado en clase				
13. He observado que hay insultos entre los compañeros				
14. He observado que hay agresiones entre los compañeros				
15. He observado que hay humillaciones o moteos entre los compañeros				
16. He observado que cuando un compañero tiene un problema, obtiene ayuda de los demás				
17. Creo que la convivencia en el aula es por lo general buena				
18. Los profesores usan sanciones (expulsar de clase, castigar) para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
19. Los profesores nos piden nuestra cooperación y aporte de soluciones para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
20. Creo que los profesores no son conscientes de todos los problemas que surgen entre los alumnos				
21. Creo que todos los profesores - no solo el tutor/a- nos ayudan a resolver nuestros conflictos de forma cooperativa				
22. Creo que los profesores nos animan a participar en la solución de problemas en el centro				
23. Creo que la resolución de conflictos de forma cooperativa es un objetivo primordial de los profesores del centro				
24. Creo que se respeta la propiedad privada del resto de alumnos				
25. Creo que se respetan las instalaciones y materiales del centro				

¡Gracias por tu colaboración!

ENCUESTA PARA PROFESORES: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a profesor/a de 4º de ESO,

Como ya sabrás estoy realizando mis prácticas del Máster de Profesorado en tu centro y con motivo de la realización de mi Trabajo de Fin de Máster **estoy realizando una investigación sobre la convivencia en el aula**. El objetivo es conocer cuáles pueden ser las mejores formas de favorecer un buen clima en el aula.

Es por ello por lo que **solicito tu colaboración para llevarla a cabo, tan solo te llevará unos minutos**. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo me gustaría conocer tu opinión, por lo que necesito que contestes con toda la sinceridad posible. No existe ningún riesgo previsible asociado a la participación.

Las **respuestas serán CONFIDENCIALES**, no las verán en el centro, ni tus compañeros, ni tampoco los alumnos, el tratamiento de la información será realizado únicamente por mí.

La encuesta será totalmente anónima y voluntaria. Tiene dos partes, una la harás en estos días y para la segunda parte, volveré a pasáros el mismo cuestionario la semana que termine mis prácticas. Para ello necesito que consignes en ambas un código, de esa forma podré comparar ambas encuestas manteniendo tu confidencialidad. Tus datos solo aparecerán en este consentimiento informado, que se mantendrá separado del resto de información.

Por favor recuerda que **la participación es voluntaria y puedes retirar tu consentimiento en cualquier momento**, si así lo deseas, sin ningún tipo de explicación.

El cuestionario es acorde a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, (LOPD), y te otorga los derechos ARCO (Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición), así como el derecho de revocación del consentimiento a participar en el proyecto, en cualquier momento y sin tener que justificarlo de ninguna manera. Si tienes alguna pregunta sobre la investigación o el cuestionario tan solo tienes que escribirme a _____@alumnos.urjc.es y/o preguntarme en la sala de profesores.

Autorización

Participante _____

Fecha _____

Firma:

¡Muchas gracias por tu colaboración!



Universidad
Rey Juan Carlos

CUESTIONARIO INICIAL- PRETEST

IDENTIFICADOR _____ * Sexo: F/M _____ Años de docencia _____ FECHA _____
(*Iniciales + año de nacimiento + clase C/D o ambos. Ej. Sergio López Martínez, el 03/12/1975 sería SLM1975C)

Instrucciones HOJA DE RESPUESTAS:

Para cada frase determina, de la forma más sincera posible, con qué frecuencia sucede lo siguiente, siendo:

1- Nunca 2 - Algunas veces 3- Casi siempre 4-Siempre

AFIRMACIONES	FRECUENCIA			
	1	2	3	4
1. Creo que en las aulas prima la competencia sobre la cooperación				
2. Creo que en el aula los alumnos resuelven los conflictos de forma agresiva				
3. Creo que los alumnos tienen mala predisposición para aceptar las normas de la escuela				
4. Creo que los alumnos conocen de forma explícita las normas de la escuela y las consecuencias de su trasgresión				
5. Creo que los alumnos conocen algunas dinámicas para resolver positivamente conflictos				
6. Pienso que los alumnos pueden participar en cierto modo de las normas de la escuela				
7. Valoro la opinión de mis alumnos en el aula y fuera de ella				
8. Pienso que los alumnos aprenden resolución de conflictos de forma cooperativa durante el horario de tutoría				
9. Pienso que a través de los trabajos en grupo los alumnos aprenden valores de cooperación y solidaridad				
10. Pienso que algunos problemas de convivencia derivan de la desmotivación de los alumnos porque se aburren en clase				
11. Considero que los alumnos tienen habilidades para la resolución cooperativa de conflictos.				
12. Creo que los alumnos se sienten integrados en la clase				
13. He observado que hay insultos entre los alumnos				
14. He observado que hay agresiones entre los alumnos				
15. He observado que hay humillaciones o moteos entre los alumnos				
16. He observado que cuando un alumno tiene un problema, obtiene ayuda de los demás alumnos				
17. Creo que la convivencia en el aula es por lo general buena				
18. Uso sanciones (expulsar de clase, castigar) para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
19. Solicito cooperación y aporte de soluciones a los alumnos para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
20. Creo que los profesores somos conscientes de todos los problemas que surgen entre los alumnos				
21. Ayudo a que los alumnos resuelvan sus conflictos de forma cooperativa				
22. Animo a los alumnos a participar en la solución de problemas en el centro				
23. Para mí, la resolución de conflictos de forma cooperativa es un objetivo primordial				
24. Creo que los alumnos respetan la propiedad privada del resto de alumnos				
25. Creo que los alumnos respetan las instalaciones y materiales del centro				

¡Gracias por tu colaboración!



CUESTIONARIO FINAL - POSTEST

IDENTIFICADOR _____ * Sexo: F/M _____ Años de docencia _____ FECHA _____

(*Iniciales + año de nacimiento + clase C/D o ambos. Ej. Sergio López Martínez, el 03/12/1975 sería SLM1975C

Instrucciones HOJA DE RESPUESTAS:

Para cada frase determina, de la forma más sincera posible, con qué frecuencia sucede lo siguiente, siendo:

1- Nunca 2 - Algunas veces 3- Casi siempre 4-Siempre

AFIRMACIONES	FRECUENCIA			
	1	2	3	4
1. Creo que en las aulas prima la competencia sobre la cooperación				
2. Creo que en el aula los alumnos resuelven los conflictos de forma agresiva				
3. Creo que los alumnos tienen mala predisposición para aceptar las normas de la escuela				
4. Creo que los alumnos conocen de forma explícita las normas de la escuela y las consecuencias de su trasgresión				
5. Creo que los alumnos conocen algunas dinámicas para resolver positivamente conflictos				
6. Pienso que los alumnos pueden participar en cierto modo de las normas de la escuela				
7. Valoro la opinión de mis alumnos en el aula y fuera de ella				
8. Pienso que los alumnos aprenden resolución de conflictos de forma cooperativa durante el horario de tutoría				
9. Pienso que a través de los trabajos en grupo los alumnos aprenden valores de cooperación y solidaridad				
10. Pienso que algunos problemas de convivencia derivan de la desmotivación de los alumnos porque se aburren en clase				
11. Considero que los alumnos tienen habilidades para la resolución cooperativa de conflictos.				
12. Creo que los alumnos se sienten integrados en la clase				
13. He observado que hay insultos entre los alumnos				
14. He observado que hay agresiones entre los alumnos				
15. He observado que hay humillaciones o moteos entre los alumnos				
16. He observado que cuando un alumno tiene un problema, obtiene ayuda de los demás alumnos				
17. Creo que la convivencia en el aula es por lo general buena				
18. Uso sanciones (expulsar de clase, castigar) para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
19. Solicito cooperación y aporte de soluciones a los alumnos para mantener el orden en el aula y creo que funciona				
20. Creo que los profesores somos conscientes de todos los problemas que surgen entre los alumnos				
21. Ayudo a que los alumnos resuelvan sus conflictos de forma cooperativa				
22. Animo a los alumnos a participar en la solución de problemas en el centro				
23. Para mí, la resolución de conflictos de forma cooperativa es un objetivo primordial				
24. Creo que los alumnos respetan la propiedad privada del resto de alumnos				
25. Creo que los alumnos respetan las instalaciones y materiales del centro				

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO 3: PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

TUTOR DE PRÁCTICAS- BATERIA DE PREGUNTAS

- 1. ¿Crees que tus estudiantes tenían habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva antes de empezar a trabajar con ellos de esta forma?**

Creo que sí que las tenían y no eran capaces de utilizarlas, les faltaba una orientación para saberlas utilizar y un contexto donde practicarlas.

- 2. ¿Crees que han mejorado en estos meses?**

Sí, porque se les ha dado la orientación y se les ha ofrecido de forma práctica los diferentes contextos donde pueden utilizar estas habilidades sociales y emocionales.

- 3. ¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?**

Principalmente aburrimiento y falta de motivación, reclamar la atención que no tienen en otros contextos y saber reconocer cuál es su lugar, su sitio. Están un poco desorientados en ese sentido, están intentando encajar y la forma de hacerlo no es la más adecuada.

- 4. ¿Crees que han disminuido en estos meses?**

Ahora son más conscientes de cuando están ellos u otros compañeros en esos tipos de comportamientos y por tanto se pueden intentar atajar antes.

- 5. ¿Crees que cada clase forma un grupo cohesionado?**

Al principio no, no había una mala relación, pero se notaban mucho los grupos internos y tras la realización de las prácticas se ha notado una mayor cohesión interna y una mayor relación entre todos los alumnos.

- 6. ¿Crees que ese sentimiento ha mejorado en estos meses?**

Si, rotundamente

- 7. ¿Crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?**

Bueno, digamos que lo hacen mejor antes, les queda trabajo por delante, pero ya entienden el concepto de colaboración y cooperación y están trabajando en ello.

- 8. ¿Crees que dichas habilidades han mejorado en estos meses?**

Sí, totalmente. Queda camino por recorrer, han comenzado a entrenar, pero de no tener esa capacidad ni para entrenar a tenerla ahora va un mundo.

9. ¿Cómo definirías las relaciones entre alumnos y profesores? ¿Qué suele provocar más conflictos entre ellos?

Creo que es una buena relación, cordial y amable, aunque se nota mucho la verticalidad de dichas relaciones y en cierto sentido, se percibe una cierta sumisión del alumno hacía lo que dictan los profesores al estar muy condicionados por las notas. No existe miedo, ni falta de respeto, pero si se percibe cierta condicionalidad en sus relaciones.

10. ¿Crees que dichos conflictos se han intensificado o suavizado en estos meses?

Creo que se han suavizado porque ahora es más fácil atajarlos a través de las habilidades de comunicación y resolución de conflictos que han aprendido. Aunque otros profesores no se hayan prestado a cooperar con ellos, muchos otros sí. Especialmente el cambio ha partido de los alumnos principalmente, más proclives a solucionar estos conflictos y no solo a quejarse como hacían antes.

11. ¿Te han sido útiles para tu práctica docente las dinámicas practicadas en el aula?

Sí, debido a mi formación en Disciplina Positiva yo ya había realizado un gran camino, y la realización de las prácticas ha permitido que el proceso pueda ir más rápido. Yo no había encontrado el tiempo de practicar con ellos las habilidades esenciales y ahora sé que es fundamental hacerlo, no vale solo con cambiar tú, aunque es el primer paso y muy necesario. Tener otra persona en el aula ayuda a distribuirte mejor el tiempo y a no solo centrarte en impartir los contenidos académicos, sino tener en cuenta y mucho la práctica de estas habilidades, tan necesarias para el clima en el aula y en general para su vida.

12. ¿Te han sido útiles las sugerencias aportadas después de las observaciones?

Sí, porque me ha permitido ser consciente de algunos errores y poder cambiar otras herramientas que tenía un poco menos desarrollados. Asimismo, aparte de poder implementar un cambio metodológico de una forma más acelerada, hemos puesto en

práctica todo tipo de técnicas de renovación educativa que han contribuido asimismo a tener un clima más distendido en el aula. Quizás se haya formado una sinergia muy positiva a la hora de implementar a un tiempo las dinámicas de Disciplina Positiva y el cambio metodológico.

13. ¿Cómo valoras el retraso a la hora de impartir contenidos respecto de los beneficios de la aplicación de dichas dinámicas de Disciplina Positiva? ¿Positivo o negativo?

Es difícil responder estas preguntas, si te centras en los contenidos el impacto es negativo puesto que nos hemos retrasado bastante respecto de la programación didáctica que plantee a principio de curso. Sin embargo, teniendo en cuenta los beneficios tanto para los alumnos de forma individual, tanto para su cohesión a nivel de grupo, el balance es mucho más que positivo.

14. ¿Te ha servido la teoría de la Disciplina Positiva para tu práctica docente? ¿cómo?

Sí, sobre todo en la forma en la que enfoco los retos del aula, el enfoque en soluciones, conocer las metas erróneas, el tiempo fuera positivo y una mejor relación con los alumnos. Respecto a las dinámicas practicadas, han sido muy útiles también porque me han permitido conocer mucho más a los alumnos, sus motivaciones y necesidades.

15. Define en pocas palabras como ha sido tu experiencia, ¿Crees que ha sido útil el trabajo realizado con los alumnos estas semanas?

Esta experiencia, además de positiva y satisfactoria, ha sido muy útil ya que al tener una persona externa al centro educativo dentro del aula ha permitido tener un punto de vista diferente respecto de ciertos comportamientos y actuaciones y ha permitido a los alumnos poder expresarse con mayor libertad respecto de sus problemas o inquietudes dentro del centro. Además, han ganado mayor cohesión como grupo y habilidades sociales y de vida que yo no estaba ofreciéndoles por falta de tiempo. A mí como docente me ha permitido una válvula de escape, salir del aula y tener una persona de apoyo para hablar de cualquier

tema y atender a los alumnos y fundamentalmente me ha ofrecido un feedback muy positivo que me ha permitido cambiar mi práctica docente de forma muy positiva.

Sin embargo, ahora soy consciente de algo que antes solo intuía, pues lo he podido confirmar en sus conversaciones en las reuniones de aula, de que se sienten muy desalentados y desconectados del centro. Si bien he observado un gran cambio a nivel de cohesión de grupo, ahora soy muy consciente de que no tienen sensación de pertenencia, ni contribución con el centro educativo. Creo que la influencia del uso de dinámicas de Disciplina Positiva en el aula ha sido muy positiva, y su alcance se queda corto, es necesario que este tipo de políticas se lleven a cabo a nivel de centro y no solo de aula.

TUTORES DE GRUPO- BATERIA DE PREGUNTAS

Álvaro Núñez, tutor 4º ESO C

- 1. ¿Crees que tus estudiantes tenían -antes de participar en el taller- adquiridas habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva?**

No completamente desarrolladas, pero sí cierta tendencia a tratar los conflictos de forma razonable y tranquila.

- 2. ¿Crees que han mejorado en estos meses?**

Sí.

- 3. ¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?**

Falta de interés sobre determinadas materias o unidades concretas, las horas que pasan en el Colegio, la adolescencia, carencia de habilidades personales desarrolladas...

- 4. ¿Crees que han disminuido en estos meses?**

Sí.

- 5. ¿Crees que tu clase forma un grupo cohesionado?**

Con alguna excepción, y teniendo en cuenta que en cursos pasados provenían la mayoría de clases distintas y que al organizarse 4º de ESO por asignaturas el grupo es nuevo, podría afirmarse que el grado de cohesión que se observa es bastante alto (lo cual coincide con el resultado del sociograma realizado la 2ª EVA).

6. ¿Crees que ese sentimiento ha mejorado en estos meses?

Sí.

7. ¿Crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?

Salvo "piques" puntuales y discrepancias entre los alumnos de aplicadas y académicos puede afirmarse que tienden a colaborar. Se valora la capacidad de determinados alumnos de ayudar al mejor funcionamiento de la clase

8. ¿Crees que dichas habilidades han mejorado en estos meses?

Sí.

9. ¿Cómo definirías las relaciones entre alumnos y profesores? ¿Qué suele provocar más conflictos entre ellos?

En la opinión de los alumnos la relación podría calificarse como neutral (haciendo la media entre buena/muy buena y mala/muy mala). No existen conflictos graves en este tipo de relación.

10. ¿Crees que dichos conflictos se han intensificado o suavizado en estos meses?

Suavizado

11. ¿Crees que ha sido útil el trabajo realizado con los alumnos estas semanas?

Sin duda, ha contribuido a mejorar el ambiente de clase.

Victoria Izquierdo, *tutora 4º ESO D*

1. ¿Crees que tus estudiantes tenían -antes de participar en el taller- adquiridas habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva?

Pocas habilidades.

2. ¿Crees que han mejorado en estos meses?

Creo que han mejorado.

3. ¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?

Por las desigualdades entre ellos y por estar muchas horas juntos.

4. ¿Crees que han disminuido en estos meses?

Sí.

5. ¿Crees que tu clase forma un grupo cohesionado?

Se relacionan todos, pero se forman grupos entre ellos.

6. ¿Crees que ese sentimiento ha mejorado en estos meses?

Sí

7. ¿Crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?

Sí, han mejorado en este aspecto, hay más comprensión entre ellos.

8. ¿Crees que dichas habilidades han mejorado en estos meses?

Sí

9. ¿Cómo definirías las relaciones entre alumnos y profesores? ¿Qué suele provocar más conflictos entre ellos?

En la mayoría de los casos las relaciones entre alumnos y profesores son buenas. Se producen algunas veces conflictos cuando consideran que no actuamos de forma equitativa con todos.

10. ¿Crees que dichos conflictos se han intensificado o suavizado en estos meses?

Se han suavizado.

11. ¿Crees que ha sido útil el trabajo realizado con los alumnos estas semanas?

Sí, los noto más maduros y responsables.

EXPERTA NURIA FONT- BATERIA DE PREGUNTAS

1. ¿Crees que los estudiantes tenían habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva?

Yo creo que algunos alumnos sí tienen estas habilidades, y las tienen porque las traen de casa, las traen de, quizás, pues los sábados van a algún movimiento tipo Scout o a alguna agrupación religiosa y estos niños sí tienen estabilidad. Decir que no las tienen es un poco radical y no creo que sea así. En el colegio además se trabaja también con la figura de los delegados de clase, pero estos trabajan más bien sobre la solución de problemas grupales, pero no les formamos en la búsqueda de soluciones a problemas que puedan tener los compañeros, no les formamos suficientemente en el sentimiento de grupo, en el sentir que pertenecen a la clase, en que si todos avanzan pues ese es el objetivo que se comparte. También tenemos programas de mediación, pero pasan fuera del aula, no es algo que se solucione en el aula y hay un equipo de mediadores que pasan fuera del aula. Por lo tanto, en general tiene resolución de conflictos de manera asertiva, algunos sí, pero hay camino por recorrer

2. ¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?

Creo que hay varios motivos: podríamos hablar de la ausencia de límites en casa, podríamos hablar de la ausencia de asunción de responsabilidades en el hogar, en temas de limpieza, orden, intendencia... No, los niños no asumen la responsabilidad porque los padres no se las dan. Tenemos también padres sobreprotectores que hacen todo por los niños y tenemos también ausencia de esos padres, padres muy ausentes por temas laborales, ausentes quizás están en presencia pero emocionalmente ausentes, donde a los niños no les llega el mensaje

de que son niños queridos y todos estos factores, añadidos a realidades más o menos complicadas, derivan en comportamientos muy directivos en clase, de faltas de respeto, de comportamientos disruptivos y además hemos ido observando en los últimos años que incrementan los trastornos de salud mental en edades muy tempranas. Todo esto hace que en las aulas haya situaciones complejas de gestionar de acompañar y yo quiero resaltar cuando me preguntan de estos comportamientos disruptivos a mí siempre me gusta hablar de esos grupos de alumnos que están allí, que ven estos comportamientos y que en algunos casos donde ellos podrían decir "esto no me gusta, vamos a hacer algo para cambiarlo" (digo en algunos casos, en algunos tipos de comportamientos, que no es posible cambiar, pero algunos sí), este grupo de alumnos que es crítico, que sabe ver que eso no está bien, no hacen nada, no pasan a la acción. Tenemos que ver cómo podemos empoderar a estos alumnos para que pasen a la acción y después los comportamientos disruptivos en clase, siempre hablamos de factores ajenos al colegio, externos al colegio. Yo creo que hay uno muy importante tener en cuenta y es también que el profesor esté bien, que el profesor esté conectado con sus alumnos, que el profesor esté motivado, que el profesor no esté agotado, que el profesor haya podido preparar una buena clase con tiempo, con recursos, y lo que es cierto es que cada vez los profesores los maestros tenemos asignadas tareas que van más allá de lo esencial de nuestro trabajo, que es el poder preparar estas clases, acompañar a nuestros alumnos. Yo creo que esto es esencial porque aún teniendo alumnos con realidades muy complejas, con ausencia de límites; si el profesor está bien, el profesor está tranquilo, el profesor está seguro podrá acompañar esa situación también en el aula. Yo vengo del mundo de la empresa, hace solo 10 años que estoy en educación, antes estaba en grandes multinacionales, bueno y pequeñas, ¡da igual! En el mundo la empresa y la verdad es que la vocación que yo he visto en mis compañeros, en los maestros, los profesores del colegio no la he visto en ningún otro lugar, en ninguna otra empresa. O sea, los maestros o profesores dedican horas y horas que no están escritas en ningún lugar a hacer todo esto, y aún teniendo

este colectivo la vocación que tiene, la dedicación, la creencia de que la educación es lo que necesitan nuestros niños y nuestras niñas, aún así encontramos situaciones que nos desbordan y esto no tendría que ser así, esto de ser así tendría que ser un colectivo que estuviese muy bien cuidado.

3. ¿Crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?

Yo creo que no. No saben colaborar y no saben ayudarse entre ellos. siempre hay en cada aula un grupo de cuatro, cinco, seis de alumnos que sí ayudan a los demás, se preocupan por los demás, pero no es algo generalizado y debería serlo. Son muy individualistas y ya he dicho antes que colaboran poco en casa, no han tenido esa oportunidad de hacerse responsable de alguna de las tareas de casa. Vemos diferencia en estos niños que decía antes también, que han ido a unos boys scouts los sábados, que son espacios de colaboración, de compartir, de ayudarse. En esto se nota que sí tienen más habilidades y que saben ayudarse entre ellos. En lo que es la clase, pues no. Tengo que decir que, de más pequeños quizás sí, pero cuando ya entramos a los últimos cursos de Primaria o primeros cursos de la ESO, mucho individualismo. No es una competencia que esté generalizada en los alumnos la de ayudarse entre ellos. No, definitivamente hay camino por recorrer. Hay alumnos que sí, que sí que colaboran y sí que ayudan. No quiero parecer también muy catastrofista, hay algunos que sí, pero deberíamos hacerlo de manera más generalizada. Conseguir que sea algo de todos nuestros alumnos.

4. ¿Qué te aportó a tu práctica docente la Disciplina Positiva?

Hay un primer impacto que no es tanto la práctica docente sino en uno mismo. Yo creo que me ayudó a conectar mejor con los alumnos, a ser más firme, a gestionar mejor los conflictos que había en el aula, a tener más autocontrol personal y, en definitiva, yo creo que cuando uno es más firme y conecta más con los alumnos, aprovecha más las clases, porque también los alumnos confían más en ti, perciben este respecto, está conexión y se

aprovechan más las clases. Los alumnos te escuchan más también, y después en ellos lo de la autogestión, el autocontrol y el hecho de hacer las reuniones de clase tiene un impacto esencial en el clima de grupo y esta mejora del clima, el encontrarse mejor en clase pues repercute en que puedes hacer mejores clases. Si estamos todos mejor aprendemos más y por descontado el desarrollo de habilidades en los alumnos, habilidades de escucha, de resolución de conflictos, de aceptar una diversidad mayor en el aula, valorar la diferencia, todo esto ayuda a un desarrollo de las clases mucho más bueno.

5. ¿Qué dificultades encontraste a la hora de implantarlo en el centro?

Yo creo que la mayor dificultad que hay en la implantación de disciplina positiva en un colegio es que esto se trata de un cambio cultural. Entonces, hay veces que nos centramos mucho en que se hagan las actividades y no tenemos que tener prisa. Es un cambio cultural. Es, como he dicho, un cambio de cambiar el foco, de mirarlos desde otro ángulo, y yo creo que los cambios no empiezan con la implantación de actividades, sino que empiezan con los maestros, con los profesores haciendo cosas distintas, pequeñas cosas distintas en el aula, tomando conciencia de dónde está el alumno, y esa toma de conciencia de dónde está el alumno y cómo lo podemos ayudar desde donde él está, yo creo que es un cambio brutal. Entonces, dificultades: entender que esto es un cambio cultural y que es un cambio lento. Después, nos pasa a los colegios que estamos inmersos en 2462 proyectos diferentes y el profesor está saturado de implantar innovaciones, cambios. Quizás tendríamos que hacer menos cosas y hacerlas en profundidad, hacerlas bien. Pocas cosas, en profundidad, y bien. Demasiados cambios llegan aumento que no los podemos absorber, ni como institución, ni como profesores, ni tampoco los alumnos. Después yo creo que es un proyecto, como es un cambio cultural, que necesita mucho apoyo, mucho apoyo al profesorado, poco a poco, no tener prisa, el dar recursos, el dar tiempo, el ofrecer formación a estos profesores de manera continuada, igual que hacemos las formadoras y entrenadoras de disciplina positiva que tenemos las mentorías, vamos a congresos, nos vamos reciclando y reconectando. Pues el

profesor que está en el aula, yo creo que lo necesitan más el poder estar conectado. También hay resistencias: hay profesores que la disciplina positiva va con su estilo total y hay otros que no, que no lo ven y que no lo comparten, y esto hay que respetarlo también. Cada uno está dónde está y no lo podemos cambiar. Si uno no quiere cambiar, no cambia. Por mucho que yo quiera que se implante la disciplina positiva en un colegio, si el profesor no lo ve, no habrá cambio. Entonces hay que acompañar mucho y hay que hacer mucha formación. Nos da miedo hacer cosas nuevas, hay que promover implantación y observaciones de los profesores que son más lanzados, que creen más en el proyecto, que han visto enseguida la filosofía y la han hecho suya. Bueno, no es un proyecto de fácil implantación por esto, porque es un cambio cultural, habrá resistencia y es un cambio lento. Hay que ser muy paciente. Pequeños cambios, pequeños pasos que nos llevan al cambio final. Es lo que os comenté también el congreso: una cosa es estar de acuerdo con los principios, que te guste esta filosofía, la entiendas; y otra cosa es interiorizarla de tal manera que ya casi salga sin pensarlo. En ese proceso de interiorización pues tardamos un año, dos años, tres años. No es un proceso rápido, no es un aprendizaje rápido.

6. ¿Mejoraron las habilidades de resolución de conflictos, los comportamientos disruptivos y la cooperación después de implantarlo? ¿De qué manera?

La respuesta es sí a todo. Hay una mejora del sentimiento de pertenencia que impacta en todo esto. Bajan los comportamientos disruptivos, resolución de conflictos, búsqueda de soluciones. Cuando uno se siente parte del grupo se siente tenido en cuenta, se siente que puede contribuir pues tiene este impacto. Tenemos que mejorar la evaluación y el poder dar datos objetivos para poder afirmar esto. Yo hablo de la experiencia, de lo que hemos observado en clase, de las sensaciones. Hay que mejorar como lo evaluamos esto. Ellos son los primeros que dicen que esto es así, que lo valoran positivamente, que notan esto, que hay una mejora del clima en la clase y que han desarrollado estas habilidades.

7. ¿Cuándo empezasteis a ver progresos?

Mira en las secciones empezamos con 6 clases a la vez, todo de 1º de la ESO. En las secciones en que se hacía cada semana el círculo, la reunión de clase, a los dos o tres meses ya se vieron resultados. Cuando hay una expectativa sobre el grupo, esto es lo primero que captan. Las primeras sesiones hay un poco de desconfianza, pero cuando ven que hay una expectativa sobre el grupo, ellos lo captan, confían en el tutor y empiezan a ver cambios importantes. Yo diría dos, tres meses. Cuando no se hace de forma periódica, cuando no se hace semanalmente, los alumnos no le ven la utilidad, no entienden qué está pasando, no entienden qué estamos haciendo. En cambio, la periodicidad semanal ayuda mucho y que el tutor se lo crea también. Si ven que el tutor no se lo cree, esto no tiene ningún efecto, ningún impacto en el grupo. Entonces cuando el tutor cree en lo que hace, esto los eleva a la Luna casi.

8. ¿Qué crees que es más efectivo, el trabajo con los docentes respecto de la interiorización de la teoría de Disciplina Positiva o el trabajo con los estudiantes?

A ver es que el trabajo con estudiantes no es posible si antes no hay una interiorización por parte del maestro, del profesor. Es lo que comentaba en la respuesta anterior. Cuando un tutor cree en lo que hace, transmite, tiene impacto y los alumnos se involucran. Si el tutor no cree en lo que hace, no transmite, los estudiantes no le ven la utilidad. Por lo tanto, por descontado, primero trabajo con maestros y con profesores. Habrá maestros y profesores que interioricen muy rápido, y habrá otros que les cueste un poco más, pero en todos los casos hay que hacer este trabajo. También es verdad que se hace camino al andar. No hay que esperar a tenerlo todo súper interiorizado, todo súper vivido para decir "bueno ahora ya puedo empezar a trabajar con mis alumnos". No, se hace camino al andar también. Yo creo que como entrenadoras, como formadoras también nos pasa un poco. Tú te lanzas un día y dices: "¡venga va! esto me lo creo, no sé muy bien cómo va a salir, pero voy a confiar y me lanzo a la piscina", y esto es un poco lo que hacen los profesores también, lanzarse a la piscina, porque siempre hay una primera vez. Se hace camino al andar. También es cierto,

hay que trabajar primero con los maestros y profesores, y después empezar a trabajar con los alumnos, pero tiene que haber ese paso previo, y trabajando con los alumnos seguimos interiorizando.

9. ¿Cómo valoras el retraso a la hora de impartir contenidos respecto de los beneficios de la aplicación de dichas dinámicas de Disciplina Positiva? ¿Positivo o negativo?

Mi respuesta a esta pregunta es que no hay retraso. A ver, nosotros hemos optado por incorporar el programa de reuniones de clase (siempre hablando de las reuniones de aula), dentro de la hora semanal de tutoría, entonces no hay pérdida de hora lectiva. En la tutoría trabajamos esas habilidades, preparamos el terreno, hacemos las reuniones de aula. Lo hacemos en tutoría. Es verdad que hay casos en que es necesario hacer una reunión en un momento determinado, no podemos esperar a la sesión de tutoría, pero los profesores somos grandes maestros en hacer pequeños cambios de si ahora me tocaba matemáticas, cojo media hora para hacer la reunión de clase, y en la hora de tutoría recupero lo que no he podido hacer. Nos adaptamos un poco al programa y a los imprevistos que tenemos que gestionar durante todo el año. Por lo tanto, yo creo que sí es posible incorporarlo en el programa de tutorías, es el espacio natural dónde lo podemos hacer y no produce ningún retraso en el resto de contenidos.

10. Define en pocas palabras como ha sido tu experiencia. ¿Crees que es útil la aplicación de la Disciplina Positiva en el aula?

Yo creo que la disciplina positiva es un tesoro, que además es un tesoro estructurado, vivencial, testado y no entiendo, no puedo entender ya acompañar a un grupo de alumnos sin incorporar la filosofía, la metodología, la manera de mirarlos, la manera de conectar con ellos, de entenderles que me ha dado disciplina positiva, con lo cual para mí esto ya no tiene vuelta atrás.

11. ¿Crees que en la escuela actual hay una falta de sentido y pertenencia en el alumnado? ¿Y en el profesorado?

A la pregunta de si hay sentido de pertenencia en los alumnos, yo he estado pensando la respuesta y creo que en nuestro colegio hay un fuerte sentido de pertenencia al colegio, pero no hay un sentido de pertenencia al grupo en el sentido de sí que cada uno dice pues "yo soy de 5ºA" y "tú eres de 5ºB"; esto sí, pero sentido de pertenencia entendido como "este es mi grupo y yo quiero contribuir, y yo quiero que el grupo esté bien, yo puedo hacer que todos estemos mejor"; en este sentido no lo veo, y pienso que en los colegios tenemos que trabajar mejor, el sentimiento de pertenencia al grupo y el romper comportamientos muy individualistas que observamos en nuestras aulas. La implantación de disciplina positiva nos da esto, nos da un fuerte sentido de grupo, un fuerte sentido de pertenencia a la clase y las ganas de contribuir a que todos avancemos y a ayudarnos mutuamente.

EXPERTA URSULA OBERST- BATERIA DE PREGUNTAS

1. **¿Crees que los estudiantes tenían habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva?** Pues no estoy en el aula (de Secundaria), yo soy profesora de universidad y no la aplico en el aula, entonces en ese sentido no soy experta; pero creo por lo que veo en la universidad que no tienen muchas habilidades y les convendría aprenderlas también, no estaría de más enseñarles esto en Secundaria. **¿Y crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?** Sí, entre ellos se ayudan mucho, lo que pasa es que veo que les cuesta mucho madurar, y llegan a la Universidad con, digamos, entre ellos sí que se apoyan, pero les falta eso que llamamos disciplina positiva, son muy niños y no tienen en cuenta que, por ejemplo, el profesor también... no lo respetan mucho, y eso, claro, sobre todo en Secundaria es un gran problema. El *burnout* en Secundaria es muy alto porque el profesor ya no tiene a su disposición las medidas coercitivas que se tenían antes, gracias a Dios, pero los profesores no saben cómo gestionar esos conflictos y esa falta de disciplina de forma positiva.
2. **¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?** Pues justo por esto. Creo que los padres de hoy en día están bastante desorientados de cómo educar a sus hijos y los hijos son muy consentidos, muy sobreprotegidos, y esto es malo porque los niños creen que son el centro del mundo y se hacen adultos creyendo esto, y no comprenden por qué ahora tienen que comportarse de otra manera, porque son consentidos, no han aprendido la cooperación, por eso también les conviene a los padres aprender más de esa disciplina positiva.
3. **¿Crees que en la escuela actual hay una falta de sentido y pertenencia en el alumnado?** No lo sé, creo que se trabaja mucho. En las escuelas que conozco, en Cataluña, hay algunas escuelas que ponen mucho énfasis en la convivencia, en la colaboración: hay buenos intentos, pero exigen mucho al profesor, y creo que el profesor necesita más ayuda y una forma sería con clases más pequeñas, lo que tiene un coste económico que es complicado. **¿Y en el profesorado?** No lo sé (ríe), pero conozco algunos que les falta, que no se identifican ni con su profesión, ni con su escuela, pero conozco también otros, sobre todo en Primaria, que ponen una buena voluntad, un esfuerzo y un entusiasmo que es increíble. A veces no entiendo de dónde lo sacan, en Secundaria también, lo que pasa es que cuesta más en Secundaria porque los profesores reciben otra formación, los niños son más grandes, más conflictivos, pero admiro a todo el mundo que trabaja en una escuela y algunas escuelas realmente intentan mejorar mucho, pero hoy en día la situación es muy difícil. **Además, en Secundaria ya no puedes ejercer tanto el control y el miedo como lo puedes hacer con niños muy pequeños.** ¡Y no debes utilizarlo! Por eso el miedo no

funciona, aunque lo utilices en Primaria y te funcione, como muy tarde en Secundaria "pagas el pato" (ríe).

4. **¿Crees que la psicología adleriana puede mejorar las habilidades de resolución de conflictos, los comportamientos disruptivos y la cooperación después de implantarlo?** Si no creyera esto no estaría aquí haciendo lo que hago. Adler lo llama sentimiento de comodidad y es la cooperación. Es una cooperación entre alumnos y profesorado, y eso es lo que hay que fomentar en los niños desde el principio, tanto en casa como en el aula.
5. **¿Qué crees que es más efectivo, el trabajo con los docentes respecto de la interiorización de la teoría adleriana o el trabajo con los estudiantes?** Es una buena pregunta. Creo que en algunos casos hay que trabajar con los estudiantes y sus familias porque el problema viene de allá, pero creo mucho en la figura del profesor para gestionar esos problemas en el aula, porque a veces los padres, especialmente en los casos más difíciles, de niños difíciles y muchos problemas es porque los padres no cooperan con la escuela. Cooperan los padres cuyos hijos funcionan medio bien, y justo está aquí la raíz del problema. Aún así, creo que el profesor puede convertirse en una figura de apego, no como los padres, pero puede hacer un gran bien. Tiene otro rol, no puede ser nunca un padre, pero puede ser un elemento corrector. **¿Y si te tuvieras que quedar con uno, sólo pudieras trabajar con los profesores o con los chicos por cuestión de tiempo, qué elegirías?** Trabajaría con adultos como agentes educativos, es a través de ellos... porque tú trabajas con niños cuando tienen una patología, cuando ellos mismos se tienen que gestionar, pero en cuanto a disciplina, resolución de conflictos, etcétera, es algo que aprenden a través de la convivencia y el agente que gestiona la convivencia es el profesor.
6. **¿Crees que es útil trabajar los principios de la teoría adleriana en el aula?** Sí, por supuesto, por todo lo que he dicho antes. **¿Y crees que es útil explicarles a los chicos de Secundaria cómo son las metas erradas y demás?** Creo que se pueden diseñar algunas actividades como por ejemplo la carta más alta. Hay una forma de trabajarlo con los alumnos y pienso que se puede trabajar. No lo explicaría: los niños y adolescentes aprenden a través de la experiencia, no a través de explicaciones. Por eso es importante que, en su día a día, en el aula, vivan ese espíritu adleriano.
7. **(EXTRA) Hicimos la carta alta con los chavales, eran de 4º de la ESO, y yo vi que no salían los resultados que yo esperaba, comparativamente a los que trato normalmente con adultos, y una de las hipótesis que yo tuve es si igual tenían demasiadas capas de ego, por así decirlo, al estar en la adolescencia, que ellos decían cosas que realmente no pensaban. No sé qué opinión te merece la carta alta con adolescentes.** Es curioso, en esta etapa rechazan también hacer actividades lúdicas por parte del profesor, y que huelen a

psicología, donde tienen que hablar de sí mismos y esto no lo había pensado, pero creo que puede tener que ver con la rebeldía que tienen. Yo la carta alta la hago con mis alumnos de 2º de Psicología de la Personalidad, es decir, chavales y chavalas de 19 años y ahí les cuesta mucho admitir algunas cosas, pero salen muchas tortugas, que son los chicos, y muchos camaleones, que son las chicas. Algunos pocos leones, y alguna águila, pero son las chicas. Los chicos en su actitud muy de un poco de "garrulo", muy de pasota, son tortugas y esto en la edad adulta se intensifica más. Habría que hacer un estudio longitudinal para ver cómo evolucionan diferentes cohortes de alumnos cada año para ver cómo van evolucionando. **¿Porque tú crees que puede cambiar perfectamente la carta alta entre la niñez y la adolescencia?** No lo sé, normalmente la carta alta es muy estable, pero también hay cosas que tienes la duda entre una cosa y otra. Yo hice un estudio con la carta alta, es decir, en estos cursos tienen que elaborar un cuestionario a raíz de la carta alta y se mezcla mucho el control con la superioridad. No discriminan muy bien entre los que son unos y los que son otros, y no sé qué consistencia científica tiene esto. Es interesante, a mí me gusta mucho y la uso también, por ejemplo, en terapia de pareja, para explicar ciertas conductas y ciertas interacciones que tienen en la pareja. Es muy útil, muy interesante. **Yo lo que hice fue llevárselo también a cuando se relacionan con sus padres, que quizá eso les permitiera a ellos entenderles mejor** -muy bien, sí sí-. **En general sí que gustó la actividad, pero sí que fue distinto, no sé si también por cuestión de práctica, que era la primera vez que lo hacíamos, pero sí.** Piensa que como es la carta alta y tenemos más cartas en la baraja, entonces según con quién interactuamos podemos ser más de una manera o de otra. Yo por ejemplo cuando estoy bien me sale más lo positivo del león, pero cuando me acorralan cojo la parte negativa del águila. Pero incluso con según quién puedo ser más camaleónica, más adaptable, es decir, que, si sólo tienes una forma de reaccionar, es demasiado rígido, y es importante que en la interacción que tenemos con diferentes personas también seamos flexibles. Yo tengo un jefe que es león como él solo y me veo en actitudes más de complacerle y está bien, porque si me pusiera también de león nos mataríamos, o me echaría, o lo que sea (ríe). **Es una herramienta que te va a permitir convivir mejor, yo fue cómo se lo expliqué.** ¡Exacto! (agradecimientos y despedida).

EXPERTA ANABELLA SHAKED - BATERIA DE PREGUNTAS

- 1. ¿Crees que los estudiantes tenían habilidades de resolución de conflictos de forma asertiva? ¿Crees que saben colaborar y ayudarse entre ellos?**

Estudiantes que no reciben instrucción en el desarrollo de conflictos y su resolución carecen totalmente de la habilidad de responder en forma asertiva o efectiva. Estudiantes colaboran con su grupo de pertenencia, y pueden recibir aliento o ayuda, pero eso generalmente no ayuda a resolver conflictos con otros o entre ellos.

- 1. ¿Por qué crees que se producen comportamientos disruptivos en clase?**

Según la teoría de Adler, todo comportamiento disruptivo se basa en la pérdida del sentido de valor y o de pertenencia. Todo comportamiento disruptivo es un camino erróneo para conseguir el sentido de pertenencia. Por eso la solución a ese problema por parte de los docentes tiene que ser fomentar el sentido de pertenencia.

- 2. ¿Crees que en la escuela actual hay una falta de sentido y pertenencia en el alumnado? ¿Y en el profesorado?**

En los dos. La atmosfera en escuelas es competitiva, y casi ninguna escuela se pone la meta de crear el ambiente que fomenta la aceptación, tolerancia y cooperación que ayudarían a crear el sentido de pertenencia en el alumnado y en el profesorado.

- 3. ¿Crees que la psicología Adleriana puede mejorar las habilidades de resolución de conflictos, los comportamientos disruptivos y la cooperación después de implantarlo? ¿De qué manera?**

Si: Creando un ambiente respetuoso, solidario y seguro, enseñando habilidades de comunicación y fomentando el sentido de valor y pertenencia de cada alumno y docente.

- 4. ¿Qué crees que es más efectivo, el trabajo con los docentes respecto de la interiorización de la teoría Adleriana o el trabajo con los estudiantes?**

Con docentes. El cambio en la clase es notable y rápido cuando los docentes cambian su actitud hacia los alumnos y hacia la resolución de problemas en la clase.

- 5. ¿Crees que es útil trabajar los principios de la teoría Adleriana en el aula?**

Si, y sobre todo si se empieza desde el primer grado.

ANEXO 4: TABLA DE CUADERNO DE CAMPO Y TABLA DE OBSERVACIÓN



Universidad
Rey Juan Carlos

CUADERNO DE CAMPO

Día hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:		
Conflictos observados		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Propuesta de mejora		

Tabla 1. Cuaderno de campo Fuente: Elaboración propia



Universidad
Rey Juan Carlos

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO C

DIA	Muestras de conflictos	Muestras de desaliento	Muestras de Cooperación	Muestras de Respeto Mutuo	Herramientas de Disciplina Positiva usadas	Observaciones

Tabla 2. Tabla de observación Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5: CUADERNO DE CAMPO Y TABLA DE OBSERVACIÓN DESARROLLADOS

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO C

Día 20 NOV hora 1ª	Observación	Interpretación
<i>Habilidades de resolución de conflictos mostradas:</i>	Hay 18 alumnos en el aula, 13 chicos y 5 chicas, el profesor pregunta por los alumnos que faltan. Al inicio de la sesión, he escuchado insultos, pero no gritos. Los alumnos han pedido diez minutos para estudiar para el examen que tienen a segunda hora. El profesor está explicando cómo va a ser la sesión y los alumnos escuchan en silencio, mirándole, salvo algunos alumnos que miran al infinito. El profesor pide colaboración para leer un texto y uno de estos alumnos sale voluntario, el profesor se lo agradece. Todos los alumnos tienen los materiales encima de la mesa salvo uno, que se gira hacia el compañero de detrás para hablar con él. El profesor pide que por favor no saquen el material del examen de la siguiente hora para estudiar. Algunos estudiantes hablan entre ellos, el profesor les dice “chicos” y se disculpan y vuelven a prestar atención. Los otros estudiantes les piden que también permanezcan callados. Otro alumno se presta voluntario para leer. Algunos estudiantes continúan hablando con un tono de voz bajo entre ellos, el profesor termina la explicación teórica y pasa a la parte práctica, corregir las preguntas candidatas a examen que han preparado los alumnos previamente. Los alumnos hablan y el profesor permanece callado hasta que otros alumnos les piden silencio. Los estudiantes siguen charlando entre ellos (7) otro dibuja, el resto atiende. Dos de ellos comienzan a reírse, el profesor para la clase. Termina la clase y los estudiantes preparan el aula para el examen de la siguiente clase, arrastran las mesas y generan un nivel de ruido alto.	Es primera hora y los alumnos parecen cansados y con poca iniciativa. Los alumnos están nerviosos y despistados porque tienen un examen en la hora siguiente, les cuesta mantener la atención, a pesar de que el profesor fomenta la participación en el aula. El profesor en ningún momento se enfada, ni pierde su humor y buena disposición con los alumnos, muestra empatía con ellos al tiempo que les pide con firmeza que se centren en su asignatura. En el momento en el que se oye la palabra examen, todos los alumnos prestan de repente atención, parece que les resulta lo único importante. El profesor sigue bromeando con ellos, en vez de regañarles, intentando cooperar. Se observa en todo momento como la clase intenta autorregularse, aunque no logren conseguirlo todo el tiempo. En un momento dado, el profesor les ofrece salir a airearse porque dos de los alumnos no pueden parar de reír, se lo ofrece como opción, pero lo interpretan como un castigo, el profesor les responde “si te quisiera echar lo hubiera hecho hace tiempo” y sigue mostrando una predisposición empática y usando el humor como herramienta para conectar con ellos.
<i>Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones</i>		
<i>Conflictos observados</i>		
<i>Pelea sin mucha violencia</i> <i>Insultos</i> <i>Mandar callar de forma poco asertiva</i>		
<i>Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución</i>		
<i>Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos</i>		
Propuesta de mejora	Técnicas: Que el profesor se sitúe de frente a los alumnos y no detrás, para así paliar los problemas de atención derivados de la situación errónea de la pizarra digital respecto de la clase Herramientas de Disciplina Positiva: Dinámicas para mover los muebles -de forma rápida, silenciosa y segura-, dinámicas para la resolución de conflictos, reuniones de clase, acuerdos, técnicas de autorregulación de los alumnos.	

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO C

Día 27 NOV hora 1ª	Observación	Interpretación
<i>Habilidades de resolución de conflictos mostradas:</i>	<i>Hoy en clase hay 21 alumnos, 7 chicas y 14 chicos. El nivel de ruido es alto, el ambiente distendido. Hoy el profesor les ha dicho que van a trabajar en sus trabajos en grupo (combina la base teórica con el trabajo cooperativo) y los estudiantes se distribuyen en sus grupos de trabajo.</i>	<i>Hoy los alumnos parecen más relajados y el ambiente es más distendido, parece que el motivo es que ya han terminado los exámenes en su gran mayoría.</i>
<i>Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones</i>	<i>Hay un nivel de ruido alto y los estudiantes charlan entre ellos. Cada grupo toma lo que necesita del aula para llevar a cabo sus proyectos.</i>	<i>Los alumnos que están con el proyecto muestran gran interés y trabajan de forma autónoma, el profesor propone una lista de temas y son los alumnos los que ese inscriben en el tema que consideran de su interés, quizás por eso muestran una actitud más entusiasta y proactiva.</i>
<i>Conflictos observados</i>	<i>Algunos grupos ya han terminado y piden permiso para estudiar para el examen que tienen a segunda hora.</i>	<i>Los estudiantes tienen habilidades para autorregular el nivel de ruido de la clase, sin necesidad e intervención del profesor, que les permite el ejercicio de estas habilidades.</i>
<i>Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva</i>	<i>Tanto los que trabajan en el proyecto como los que estudian trabajan en pareja o en equipo. El tono de voz y el nivel de ruido va subiendo a medida que avanza la clase y cada cierto tiempo alguno de los estudiantes pide silencio. (El profesor me pide ayuda para corregir los exámenes y dejo por un rato la observación activa)</i>	<i>Aunque el nivel de ruido es alto, los estudiantes se muestran concentrados en sus quehaceres. Algunos se muestran distantes, preocupados o alienados, como si no estuvieran en el aula.</i>
<i>Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución</i>	<i>Un estudiante le dice a otro "Eres un pesado, vete de aquí", el alumno permanece en el grupo. No se observa un gran malestar.</i>	<i>En las notas de los trabajos el profesor no valora solo el resultado final sino sobre todo el esfuerzo, la evaluación es alentadora, descriptiva y los estudiantes se muestran satisfechos con los trabajos que han entregado, otros estudiantes también alaban el resultado y proponen notas muy altas.</i>
<i>Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos</i>	<i>Algunos estudiantes miran al infinito y no participan ni del trabajo en grupo ni en la preparación del examen de la siguiente hora. Algunos estudiantes terminan los trabajos, se los muestran al profesor y este les pone la nota. Lo cuelgan de forma autónoma en la clase, pidiendo ayuda a los compañeros.</i>	
Propuesta de mejora	Propongo al profesor la evaluación peer to peer (que se evalúen ellos mismos los exámenes) para optimizar el tiempo. Propuestas de DP: Practicar cumplidos y apreciaciones, practicar molestias y deseos para expresar sentimientos y peticiones sin que los demás alumnos lo reciban como un juicio. Círculo rápido, silencioso y seguro. Proponer un sistema que les ayude a autorregularse, con un carrillón o cuenco tibetano o "cascada" que les permita trabajar aún más las habilidades de autorregulación del nivel de ruido.	

Día 4/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
<i>Habilidades de resolución de conflictos mostradas:</i>	Hoy en clase hay 20 alumnos, 6 chicas y 14 chicas. El nivel de ruido es alto, el ambiente distendido. Empieza la clase y los alumnos no miran al profesor, hablan entre ellos, miran al infinito o incluso dan cabezadas. Otros miran el libro y atienden a la explicación. Cada cierto tiempo el profesor para la clase para pedir silencio, Los estudiantes se callan, pero vuelven a dejar de prestar atención. Ningún alumno pide silencio. El profesor me cede mi turno para practicar las habilidades de Disciplina Positiva, repartimos algunos roles, hacemos tormenta de ideas para decidir las normas de clase. Se muestran poco interesados, a pesar de que anteriormente han expresado su malestar por no poder decidir en las normas del colegio. Realizan un mural con las nuevas y las firman	Los estudiantes están muy cansados y nerviosos para los exámenes, no son capaces de mantener la atención y parece que no tienen ningún interés por la asignatura.
<i>Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones</i>		
<i>Conflictos observados</i>		
<i>Pelea sin mucha violencia</i> <i>Insultos</i> <i>Mandar callar de forma poco asertiva</i>		
<i>Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución</i>		
<i>Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos</i>		
Propuesta de mejora	Sugerencia de espacio de autocuidado para el profesor, parece desmotivado y desalentado.	

Día 5 /12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy en clase hay 19 alumnos, 6 chicas y 13 chicas. Empieza la clase y los alumnos no miran al profesor, hablan entre ellos, miran al infinito o incluso dan cabezadas. Otros miran el libro y atienden a la explicación. Cada cierto tiempo el profesor para la clase para pedir silencio, Los estudiantes se callan, pero vuelven a dejar de prestar atención. . El profesor me cede mi turno para practicar las habilidades de Disciplina Positiva. Recordamos las normas, les pido que me den feedback (subiendo, bajando o manteniendo los pulgares en horizontal). Los estudiantes bajan los pulgares. Les ofrezco el gráfico de emociones y cada uno expresa como se sienten, muchos expresan que están cansados. Les explico el cerebro adolescente, al principio no miran hacia mí, pero después si lo hacen, los animo a relacionar lo explicado con sus experiencias personales	Los estudiantes son conscientes de que no se cumplen las normas acordadas entre nosotros, pero a la vez no son capaces de establecer su responsabilidad individual. Creo que están tan acostumbrados al sistema habitual de premios-castigos que les cuesta gestionar la libertad a que les hemos dado. Siento que tengo que confiar en el proceso, pero no es fácil. Al ofrecerles el gráfico de las emociones, tienen una actitud más distendida y participativa. El cerebro en la palma de la mano les pareció aburrido al principio, pensaban en una explicación teórica, pero cuando le encontraron la utilidad enseguida y se mostraron participativos
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Insisto con el autocuidado para el tutor de prácticas.	

Día11/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy en clase hay 19 alumnos, 7 chicas y 12 chicas. La mayoría han llegado tarde, mantienen la mirada perdida durante parte de la clase. Iniciamos la dinámica, al principio no muestran mucho interés, pero poco a poco se van animando a formar parte de ella	Están muy cansados a estas alturas del trimestre y además necesitan otra forma de trabajar para combatir su desaliento.
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Propongo al profesor que si hasta ese momento era una clase magistral (enseñanza directa) a la semana y el resto trabajo cooperativo, se reduzca aún más, dando la teoría mínima del temario en un par de clases y seguir trabajando por trabajo cooperativo. Lo va a estudiar.	

Día 12/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy hay en clase 19 alumnos, chicas y chicos. Hoy tenían una actividad diferente, se sortearon hace unos días unos personajes históricos y cada uno se ha preparado su personaje. El profesor toca una campana y se empiezan a hacer preguntas en parejas, al cabo de un minuto, el profesor dice "cambio" y cambian de pareja El objetivo es adivinar el mayor número posible de personajes. Hoy no hay miradas perdidas, ni se recuestan sobre la mesa.	Con esta nueva actividad, se nota que los estudiantes están disfrutando, han aprendido su personaje y también sobre los demás, al vivirlo como un juego no se sienten aburridos, ni desalentados.
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Continuar el proceso	

Día 20/11 hora 3ª	Observación	Interpretación
<i>Habilidades de resolución de conflictos mostradas:</i>	<i>Cuando entramos en el aula, los alumnos están sentados y relativamente callados, hablando en pequeños grupos. Hay 20 alumnos, 6 de ellos son chicas y 14 de ellos son chicos, están sentados en grupos de tres mesas, mirando hacia las pizarras. El profesor comienza a explicar el contenido de la clase de hoy, los estudiantes le miran y atienden, salvo estudiantes aislados que hablan entre ellos o miran al infinito, siendo un porcentaje muy bajo respecto del resto de la clase.</i> <i>El profesor pide cooperación para leer un texto y ocho alumnos levantan la mano, empieza a leer una alumna y los demás escuchan en silencio. El profesor continúa con la explicación de la asignatura, algunos escuchan mirándole y otros ojean el libro, un bajo porcentaje está distraído</i> <i>Los alumnos participan, comentan y dan su opinión en el debate que se plantea.</i> <i>Continúa la clase y los estudiantes, en su mayoría, hacen preguntas. Termina la parte más teórica.</i> <i>A continuación, empiezan a verificar las preguntas que han preparado los mismos alumnos de cara al examen y el profesor ha recopilado en un archivo.</i> <i>El profesor sigue pidiendo la participación de los alumnos y estos colaboran. Algunos alumnos comienzan a hablar en pequeños grupos, el profesor pide silencio, el resto de los alumnos lo solicitan también.</i> <i>Cuando llega la hora del recreo los alumnos se levantan, el profesor se confunde y les pide más tiempo, los alumnos le dicen que ha pasado la hora, el profesor se disculpa y los estudiantes se van al recreo.</i>	<i>Los alumnos están más despiertos a esta hora y también más tranquilos porque no tienen ningún examen, parece que según avanza la clase van estando más cansados pues se va a acercando la hora del recreo (el siguiente bloque en el horario).</i> <i>El profesor hace la clase muy participativa, a pesar de ser magistral e intenta en todo momento seguir conectado con los alumnos, haciendo bromas y fomentando un clima positivo de aprendizaje.</i> <i>Cuando es uno de los alumnos quien está opinando o debatiendo, la mayoría de los estudiantes tienden a perder interés en la conversación y se distraen.</i> <i>Cuando los estudiantes comienzan a hablar entre ellos, el resto pide silencio, intentando autorregularse de forma autónoma. No siempre lo consiguen, pero tienen interiorizado que es una falta de respeto hablar mientras otra persona está hablando.</i> <i>El profesor siempre tiene una actitud empática y comprensiva, modelando el comportamiento respetuoso que espera de sus alumnos. A pesar de que el contenido de hoy es teórico (la asignatura tiene una parte teórica y otra de aprendizaje cooperativo otro día de la semana) intenta dinamizar y mantener la atención de los alumnos</i>
<i>Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones</i>		
<i>Conflictos observados</i>		
<i>Pelea sin mucha violencia</i> <i>Insultos</i> <i>Mandar callar de forma poco asertiva</i>		
<i>Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución</i>		
<i>Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos</i>		

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO D

Día 27 NOV hora 3ª	Observación	Interpretación
<i>Habilidades de resolución de conflictos mostradas:</i>	Hoy en clase hay 20 alumnos, 6 chicas y 14 chicos El profesor propone la corrección de la parte tipo test del examen a los alumnos, autoevaluación en vez de peer to peer, expone que confía en los alumnos. Les explica el sistema de corrección en la pizarra, van surgiendo las dudas a la hora de corregir el examen. En una de las preguntas una alumna no está de acuerdo con la respuesta del examen y debaten profesor y alumna al respecto. Se observa como los estudiantes tocan el pelo, la cara a otros estudiantes, que se apartan o reaccionan. A continuación, van a corregir la parte teórica, esta vez si de forma peer to peer, el profesor les explica el sistema de corrección y les pide compromiso. Los alumnos están de acuerdo. Uno de los estudiantes expone “aunque estudie, suspendo todo”, los compañeros le escuchan. Terminan de corregir el examen, sacan los bocadillos para el descanso. El profesor pide atención y los estudiantes se disculpan. El profesor agradece la corrección del examen y les pide feedback evaluativo para el día siguiente.	Los alumnos agradecen la confianza en ellos al realizar la autoevaluación y además sirve para verificar el examen y repasa. Se observa una gran confianza entre alumnos y profesor, pues son capaces de cuestionar y rebatir sin tener sentimientos de miedo o vergüenza. Los alumnos no han realizado nunca un sistema de corrección peer to peer y al principio se muestran un poco inseguros, pensando que sus compañeros van a ser demasiado duros o inflexibles o van a influir cuestiones personales en su evaluación. El profesor recalca las normas y muestra su predisposición a ayudar en caso de discrepancias, al tiempo que les asegura que el proceso será justo y ecuánime y que siempre podrán revisar el examen. El profesor se muestra ligeramente inseguro, pero intenta confiar en el proceso y los alumnos. El estudiante desalentado (Sergio) muestra una falta de autoestima, los compañeros muestran comprensión, pero quizás les faltan habilidades para dar aliento.
<i>Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones</i>		
<i>Conflictos observados</i>		
<i>Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva</i>		
<i>Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución</i>		
<i>Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos</i>		
Propuesta de mejora	Técnicas-emocionales: Seguimiento al estudiante desalentando, conversación en privado con él. Propuestas de DP: Practicar cumplidos y apreciaciones, practicar molestias y deseos para expresar sentimientos y peticiones sin que los demás alumnos lo reciban como un juicio. Círculo rápido, silencioso y seguro. Proponer un sistema que les ayude a autorregularse, con un carrillón o cuenco tibetano o “cascada” que les permita trabajar aún más las habilidades de autorregulación del nivel de ruido. Dinámicas para trabajar la cooperación y no la competencia, dinámicas	

Día 4/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy en clase hay 20 alumnos, 6 chicas y 14 chicas. El nivel de ruido es alto, el ambiente distendido. Empieza la clase y los alumnos no miran al profesor, hablan entre ellos, miran al infinito o incluso dan cabezadas. Otros miran el libro y atienden a la explicación. El profesor me cede mi turno para practicar las habilidades de Disciplina Positiva, repartimos algunos roles, hacemos tormenta de ideas para decidir las normas de clase. Se muestran bastante interesados. Realizan un mural con las nuevas y las firman	Los estudiantes están interesados en esta nueva forma de trabajar, consensuando las normas y acuerdos.
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Sugerencia de espacio de autocuidado para el profesor, parece desmotivado y desalentado.	

Día 5/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy en clase hay 19 alumnos, 6 chicas y 13 chicas. Empieza la clase y la mayoría de los alumnos miran al profesor, algunos hablan entre ellos, miran al infinito o miran el libro. El profesor me cede mi turno para practicar las habilidades de Disciplina Positiva. Recordamos las normas, les pido que me den feedback (subiendo, bajando o manteniendo los pulgares en horizontal). Los estudiantes bajan los pulgares. Les ofrezco el gráfico de emociones y cada uno expresa cómo se siente, muchos expresan que están cansados. Les explico el cerebro adolescente y los animo a relacionar lo explicado con sus experiencias personales, se genera debate y muestran interés	Los estudiantes son más conscientes de que si queremos trabajar de otra forma tenemos que poner todos de nuestra parte. Al ofrecerles el gráfico de las emociones, tienen una actitud más distendida y participativa. El cerebro en la palma de la mano les pareció aburrido al principio, pensaban en una explicación teórica, pero cuando le encontraron la utilidad enseguida y se mostraron participativos
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Insisto con el autocuidado para el docente.	

Día 11/12 hora 1ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hoy en clase hay 19 alumnos, 7 chicas y 12 chicas. La mayoría han llegado tarde, mantienen la mirada perdida durante parte de la clase. Iniciamos la dinámica, al principio no muestran mucho interés, pero poco a poco se van animando a formar parte de ella Uno de los alumnos propone una idea respecto a cómo realizar el círculo y es escuchada y puesta en práctica su idea a pesar de que al inicio no había quorum al respecto	Empiezo a ver que están formándose como grupo, pero a la vez, están muy cansados a estas alturas del trimestre y además necesitan otra forma de trabajar para combatir su desaliento.
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Propongo al profesor que si hasta ese momento era una clase magistral (enseñanza directa) a la semana y el resto trabajo cooperativo, se reduzca aún más, dando la teoría mínima del temario en un par de clases y seguir trabajando por trabajo cooperativo. Lo va a estudiar.	

Día 12/12 hora 2ª	Observación	Interpretación
Habilidades de resolución de conflictos mostradas:	Hay 17 estudiantes en clase, seis chicas y once chicos, charlan mientras el profesor preparar la presentación en PPT Empieza la clase y el profesor sigue manteniendo el ambiente participativo y distendido de la asignatura, la mayoría quieren participar	Parece que tienen interés, pero también que están cansados y aburridos, tienen interés por aprobar la asignatura, pero no acaban de engancharse, bien por desinterés, bien por cansancio.
Autorregulación a la hora de mantenerse callados en ocasiones		
Conflictos observados		
Pelea sin mucha violencia Insultos Mandar callar de forma poco asertiva		
Muestras de desaliento y falta de pertenencia y contribución		
Poca sensación de grupo y trabajo en equipo, sin ganas de leer los textos		
Propuesta de mejora	Trabajamos el profesor y yo en la propuesta de innovación educativa.	

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO C

DIA	Muestras de conflictos	Muestras de desaliento	Muestras de Cooperación	Muestras de Respeto Mutuo	Herramientas de Disciplina Positiva usadas	Observaciones
18/12	Si, pero muy pocos y se han resuelto sin ayuda.	Si, pero mejorando	Si.	Mejorando	No	Cuando hemos propuesto la actividad de malabares cooperativos la han disfrutado y los demás observantes han estado en silencio y pendientes. Con la actividad de pulso, se han mostrado mucho más participativos. Cada día más integrados en sus roles, mejorando la cooperación y la pertenencia.
19/12	No	Si	Si, mucho	Si, mejorando mucho	No	Con la actividad de pasarla pelota se han mostrado muy interesados y participativos, el debate ha sido muy enriquecedor y es la primera vez que los he visto trabajando como grupo
9/1	No	Si	Si	Si	No	Sigo recopilando observaciones de forma más extensa en otro anexo
15/1	No	Si	Si	Si	Si	
16/1	No	Si	Si	Si	Si	
22/1	No	Si	Si	Si	Si	
23/1	No	Si	Si	Si	Si	
29/1	No	Si	Si	Si	Si	

30/1	No	Si	Si	Si	Si	
5/2	No	Si	Si	Si	Si	
6/2	No	Si	Si	Si	Si	
12/2	No	Si	Si	Si	Si	
13/2	No	Si	Si	Si	Si	
19/2	No	Si	Si	Si	Si	
20/2	No	Si	Si	Si	Si	
26/2	No	No	Si	Si	Si	
27/2	No	No	Si	Si	Si	
05/3	No	No	Si	Si	Si	

TABLA DE OBSERVACIÓN: 4 ESO D

DIA	Muestras de conflictos	Muestras de desaliento	Muestras de Cooperación	Muestras de Respeto Mutuo	Herramientas de Disciplina Positiva usadas	Observaciones
18/12	No	No	Si	Mejorando	No	Cada vez observo que se tratan con mayor respeto. Hay un conflicto latente, que en ocasiones es más visible que en otras. Hoy estaba muy minimizado.
19/12	No	Si	Si	Si	No	Sigue el conflicto latente, hay muestras de desánimo, quizás por cansancio
9/1	No	Si	Si	Si	No	Sigue el desánimo, quizás por la vuelta de vacaciones. Sigo recopilando observaciones de forma más extensa en otro anexo
15/1	No	Si	Si	Si	No	
16/1	No	Si	Si	Si	No	
22/1	No	Si	Si	Si	Si	
23/1	No	Si	Si	Si	Si	
29/1	No	Si	Si	Si	Si	
30/1	No	Si	Si	Si	Si	

5/2	No	Si	Si	Si	Si	
6/2	No	Si	Si	Si	Si	
12/2	No	No	Si	Si	Si	
13/2	No	No	Si	Si	Si	
19/2	No	No	Si	Si	Si	
20/2	No	No	Si	Si	Si	
26/2	No	No	Si	Si	Si	
27/2	No	No	Si	Si	Si	
05/3	No	No	Si	Si	Si	

ANEXO 6: PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES

N.º	Fecha	Habilidad	Dinámica	Anotaciones
1	4/12	Preparar el terreno (toma de contacto)	Nosotros decidimos Útil y no hiriente	
2	5/12	Autorregulación	El cerebro en la palma de mano y tiempo fuera positivo / Gráfico sentimientos	
3	11/12	Habilidades de comunicación	Formar un círculo / Molestias y deseos Mensajes yo	
4	12/12	Respeto Mutuo	Carlitos El respeto por uno mismo y los demás	
5	18/12	Cooperación	Hacer fuerza y explorar el poder Malabares cooperativos	
6	19/12	Cooperación	Actividad de la sogá / Pasar la pelota Cruzar la línea / Familia Izquierdo	
7	8/1	Errores y enfoque en soluciones	Cometer vs. ser Mensajes erróneos	
8	9/1	Errores y enfoque en soluciones	¿Cómo disculparse? Las 4R de recuperación de los errores. Cuando lo siento no es suficiente	
9	15/1	Errores y enfoque en soluciones	Pasos para resolución de conflictos	
10	16/1	Errores y enfoque en soluciones	Preguntas curiosas, sin culpa	
11	22/1	Respetar diferencias	Hay una jungla ahí fuera	
12	23/1	Respetar diferencias	Carta alta (Autoconocimiento)	
13	29/1	Respetar diferencias	Libro zoom Experimentando diferencias	
14	30/1	Cumplidos y apreciaciones	Dar y recibir cumplidos	
15	5/2	Lluvia de ideas	Brainstorming y lluvia de ideas Mesa soluciones	
16	6/2	La reunión de aula	Comprometiéndose	
17	12/2	Formato reunión de aula	Explicar el formato reunión de aula	
18	13/2	Formato reunión de aula	Crear agenda de la reunión de aula	
19	19/2	Formato reunión de aula	Problemas grupales Problemas individuales	
20	20/2	Las metas equivocadas	Las cuatro razones por las que la gente hace lo que hace	
21	26/2	Las metas equivocadas	Cuadro de las metas equivocadas	
22	27/2	Metas/Animar	Aliento y metas equivocadas	
23	5/3	Animar	Círculo del animo	

Tabla 3. Planificación de las sesiones Fuente: Elaboración propia

ANEXO 7: MEMORIA DE LAS SESIONES

MEMORIA PRÁCTICAS:

Actividades de Disciplina Positiva facilitadas en el aula.

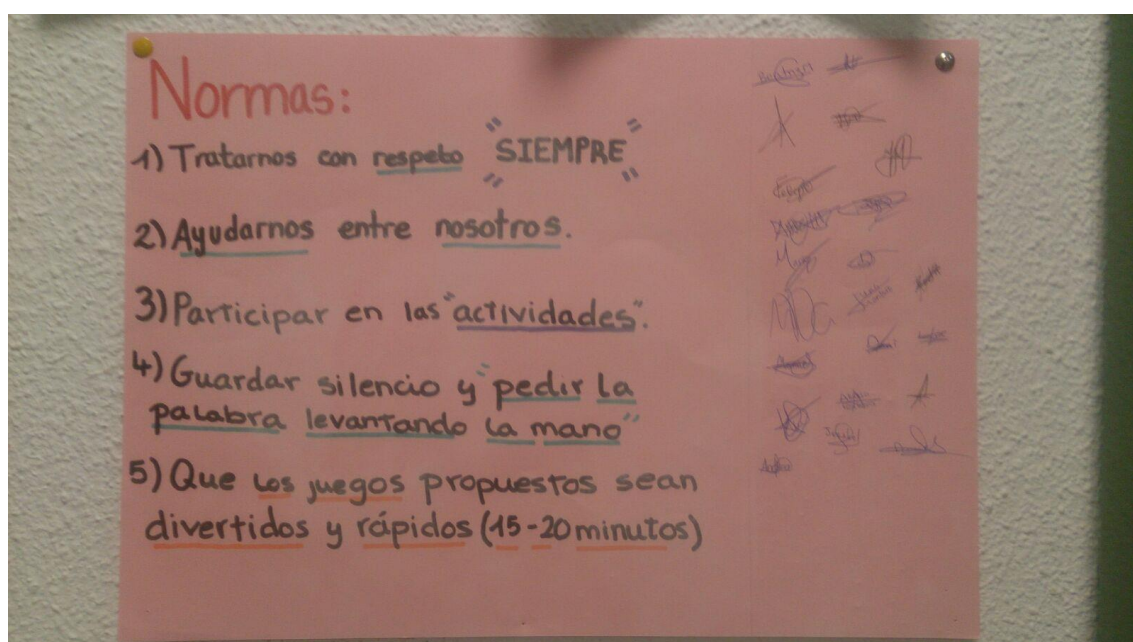
FASE 1: PREPARAR EL TERRENO

CLASE 1: 4°C

1) Acuerdos y pautas en el salón de clase

a) Nosotros decidimos: Normas para nuestro salón de clases

Esta fue la primera actividad de toma de contacto después de varias sesiones de observación. A pesar de que el primer día les explicamos el proceso y lo que quería trabajar con ellos, se sentían un poco desconcertados. Hicimos una tormenta de ideas sobre que necesitábamos para estar a gusto durante las sesiones, no están acostumbrados a poder decidir mucho en la escuela y sus peticiones fueron bastante escuetas, los anime a “pedir más”. Después elegimos las normas por unanimidad, dos alumnos prepararon un poster y todos las firmamos. Después las colgamos en un lugar visible en el aula.



2) Creando rutinas en el salón de clase

a) Enseñar rutinas

Les expliqué someramente cuál iba a ser el proceso de las sesiones, pautamos una serie de rutinas entre todos, aunque guiados por mí y enseguida lo asimilaron. Creo que con alumnos de secundaria es mucho más fácil este proceso porque están acostumbrados ya a un flujo de trabajo determinado más autónomo.

3) Trabajo con sentido

a) Trabajos en el salón de clase

Solo realizamos la actividad trabajo con sentido dentro de nuestra aula, ya que la idiosincrasia y estructura del resto del centro no se prestaba ello. Les pregunté qué roles consideraban que necesitaban y no tenían muy claro que contestar. Les propuse lo siguiente:

- Preparar los carteles que hagamos (dos alumnos)
- Colgarlos (dos alumnos)
- Gestionar el tiempo
- Cuidar la cartulina de sentimientos
- Gestionar el ruido del aula con un carrillón

Ellos buscaron los nombres que querían ponerse. Tuve la sensación de que algunos roles fueron elegidos con una ligera sorna, lo comenté con mi tutor de prácticas y no lo veía así, era más bien la idiosincrasia de la clase. De todas formas, decidimos trabajar más en profundidad respeto mutuo, diferencias y metas equivocadas con este grupo.

4) Autorregulación

a) Tiempo fuera positivo y el cerebro en la palma de la mano

Al principio no les gustó mucho la explicación, se pensaban que les iba a ofrecer una clase teórica sobre el cerebro, cuando vieron que era sencillo y que podían conectarlo con sus emociones y reacciones, se mostraron mucho más participes. Se generó un debate posterior sobre qué necesitábamos hacer cuando nos sentíamos enfadados, contaron cosas muy personales y sentí por primera vez que estábamos conectando en nuestro rol profesor-alumnos, nos divertimos bastante, fue bastante diferente a hacerlo con adultos como suelo hacerlo en mis talleres. Les expliqué también que, debido a la pubertad, sus emociones estaban a flor de piel y que eran muy vulnerables, así que el tiempo fuera positivo era algo esencial para ellos. Les hablé de Daniel Siegel y Tormenta Cerebral, por si querían

comprárselo a sus padres y me dijeron “que no se los iban a leer” y me sentí bastante triste por ellos en ese momento.

b) Tiempo fuera positivo y crear el espacio

Debatieron que les sería más útil, si crear un mural o salirse del aula y decidieron lo segundo, las aulas no son muy grandes y no sería muy relajante. Algunos alumnos argumentaron que sería útil para hacerlo con sus hermanos en casa, me pareció un aprendizaje muy significativo. Sin embargo, creo que se podría crear un buen espacio común a todas las aulas en la tercera planta, quizás si el centro estuviera dispuesto a un cambio sería un lugar interesante para poder hacerlo. En todo caso, en nuestra aula tomamos la decisión de salirnos del aula, con permiso y responsabilidad del profesor, no como castigo (como pudieran interpretarlo los docentes de guardia) sino como herramienta.

Nunca fue necesario que ningún alumno saliera, aunque al inicio de las sesiones lo recordábamos e incidíamos en que no era un castigo sino una opción porque “las personas se portan mejor cuando se sienten mejor”. Creo que al principio no lo usaban porque pensaban que tomaría represalias y en las últimas sesiones no era necesario porque todos se sentían cómodos en ellas, sin tanta necesidad de hablar de otros temas.

c) Feliz, Molesto, Triste, Asustado: La rueda de los sentimientos

Trabajamos con varios tipos de ruedas de los sentimientos hasta dar con la que mejor les iba, cada mañana, como parte de la rutina al inicio de la sesión, los estudiantes expresaban sus emociones del día, progresivamente se dejó de hacer a nivel global y tan solo los voluntarios que lo deseaban, lo expresaban. Al principio se lo tomaron con una ligera sorna, pero al cabo de repetirlo varias veces, lo hacían de forma más sincera y efectiva y, lo más importante, me daba pie a iniciar conversaciones con ellos respecto de sus vivencias (salidas con amigos, exámenes, problemas con los padres, series y programas de la televisión) que me hacían conectar con ellos y favorecía nuestra relación profesor-alumno.

d) Gráfico Caritas de sentimientos

Les presenté el gráfico el primer día, les gustó bastante y lo incorporaron con más entusiasmo del que yo esperaba. Permaneció en el tablón de anuncios del aula todo el tiempo que duraron las prácticas y cuando tenían necesidad lo cogían, también en las conceptualizaciones. Fue una herramienta muy útil.



CONFUNDID@



AVERGONZAD@



CULPABLE



INSEGUR@



ENAMORAD@



CANSAD@



ENERGÉTIC@



SORPRENDID@



CELOS@



TRISTE



DESALENTAD@



ENFADAD@



AGRADECID@



CONFIAD@



ASUSTAD@



ILUSIONAD@



FRUSTRAD@



IRRITAD@



TRANQUIL@



ORGULLOS@



VENGATIV@



FELIZ



DESILUSIONAD@



PREOCUPAD@



ALEGRE



CONTENT@



APENAD@



ESPERANZAD@



RESENTID@



MOLEST@



MOTIVAD@



DOLID@



AGOBIAAD@



DISGUSTAD@



DESESPERAD@



SATISFECH@

5) Habilidades de comunicación

a) Molestias y Deseos

Les explique que era una herramienta que usábamos con niños más pequeños pero que si les apetecía podían probar, estaban invitados y les gusto bastante, fue la introducción a la herramienta de “mensajes yo” y “útil y no hiriente”

b) Mensajes-Yo

Una vez habían jugado con la varita y el bichito de molestias y deseos, pasé a la segunda parte: los mensajes en primera persona. Algunos alumnos argumentan que esta forma de actuar les resulta “falsa”, poco clara y que puede ser aún más ofensiva que decir las cosas con franqueza.

Los profesores recogemos ese sentimiento y procuramos dar ejemplo de cómo se utilizan los *mensajes yo* en todas las oportunidades que podemos, la adolescencia tiene una serie de factores a nivel cognitivo que pueden provocar estos sesgos.

c) Escuchando Efectivamente

Hicimos tormenta de ideas respecto de lo que podía ser necesario para escuchar efectivamente.

Se pusieron por parejas y realizaron un juego de roles en tres fases: Primer juego de roles: Les pedimos que charlaran sobre su programa de televisión favorito o lo que hicieron el fin de semana. Segundo juego de roles: Igual pero el otro compañero pretenderá estar aburrido. Tercer juego de roles: Igual pero ahora el compañero escucha atentamente. El oyente permanece en silencio.

Procesamos con las siguientes preguntas: “¿Qué han aprendido de su compañero? ¿Cómo se sintió el compartir una idea de esa manera? ¿Sientes que la otra persona estaba interesada en lo que su compañero decía? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Qué es lo que su compañero estaba pensando o decidiendo sobre la otra persona? ¿Cómo podemos saber cuándo alguien nos está escuchando? ¿Qué es lo que sintieron, pensaron o decidieron sobre la otra persona? ¿Cómo sabían que la otra persona estaba prestando atención? ¿Qué tipo de lenguaje corporal nos indica que estamos siendo escuchados?

El debate que surgió fue muy rico en matices y en definitiva fue una actividad muy divertida, posteriormente hicimos un poster con lo que podía ser necesario para escuchar activamente.

ENVIAR- Expresarnos

Yo me siento.... Cuando.... Y Desearía...

Me molesta... y deseo

RECIBIR – Escuchar

Habilidades para escuchar efectivamente:

1/ Prestar atención

2/ Estar callados

3/ Hacer turnos

4/ Postura cómoda

5/ Contacto visual

SILENT--- LISTEN

d) *Señales*

Posteriormente les pedí cooperación para evaluar cómo nos estaban yendo las normas de la clase “¿Cómo nos está yendo con nuestras habilidades de para escuchar? Haced una la señal con los pulgares hacia arriba, abajo o los costados para indicar vuestra respuesta”. Lo entendieron bien y ellos mismos eran conscientes de que no estaban llevando a cabo el acuerdo de la mejor forma posible, entre ellos se pedían silencio, no de la mejor forma posible, así que también apunté que debíamos trabajarlo en otras sesiones.

6) Respeto mutuo

a) Carlitos

No estaba segura de si sería una herramienta adecuada para alumnos de 16 años o más, pero decidí confiar en el proceso. No usamos el nombre Carlitos sino un nombre elegido por ellos, que no fueran ningún alumno del colegio y sin el diminutivo. El proceso fue igual que cuando la explico para niños pequeños, los alumnos enseguida hicieron la misma lectura que los preescolares, “las palabras duelen”, se inició un debate muy bonito al respecto de sus experiencias tanto en casa como en el aula.

b) El respeto por uno mismo y por los demás

A continuación de Carlitos, explico que el respeto tenía tres vertientes: hacia las situaciones, hacía uno mismo y hacia los demás. El respeto hacía uno mismo no fue acogido por muchos alumnos, en un debate exploramos cual podía ser la motivación: una actitud

demasiado autoritaria por parte de familia y escuela, los alumnos sentían que es difícil validar ese respeto por uno mismo en un contexto así.

Finalmente enlazamos este tema con democracia y dictadura, relacionándolo con el tema de Historia que estaban viendo en ese momento: Primera Guerra Mundial y periodo de Entreguerras.

7) Generar cooperación

a) Explorar el poder: Generar cooperación

En esta primera actividad exploramos el poder, les presenté tres opciones: “¿Qué experimentas cuando sientes que alguien te quiere controlar?” ¿Qué sientes? ¿Qué haces? ¿Qué aprendes, decides o notas de esa situación? Lo mismo para cuando tú tratas de controlar a los demás y lo mismo para el trabajo en un grupo donde todos cooperan. Se generó un debate muy interesante sobre el poder y el control y pasamos a la siguiente actividad más vivencial.

b) Malabares cooperativos

Después de la anterior actividad, pedí varios voluntarios, para que se pasaran una pelota. Al principio era fácil porque solo era una pelota, fui introduciendo más poco a poco hasta que se estresaron (y divirtieron a partes iguales). Entonces les pregunté “¿Qué está pasando?” ¡caos!. Así que los animé a buscar una solución conjunta, decidieron hacer un patrón, y fue muy efectivo. Después añadimos un elemento disruptor y seguían haciéndolo bien, mucho mejor que cuando facilito esta actividad con los adultos. Se mostraron muy participativos en esta actividad.

c) Hacer fuerza

Les pedí que se pusieran por parejas, en posición similar a cuando van a echar un pulso y les “vais a tener 15 segundos para ver si pueden bajar el brazo de su compañero 5 veces. Después cambiaremos de rol”. Lo hicieron y cambiaron de rol. Posteriormente debatimos los conceptos ganadores/perdedores, lo entendieron bien, aunque algún alumno subrayó que cuando es un juego no era divertido dejarse ganar, reenfoque el debate hacía el trabajo en grupo y el aprendizaje, en ese caso estaban todos de acuerdo.

d) Pasar la pelota

Separé a los alumnos por grupo disparejos y les expliqué que cada grupo iba a recibir la pelota y que esta debe pasar por todos los miembros del círculo realizando una serie de tareas y que el primero en terminar sería el grupo ganador, grité “viva, ganadores” y aplaudí. Después de la primera vuelta, los miembros de los grupos más numerosos protestaron,

diciendo que era un injusto. Validé y les pregunté ¿Cómo podríamos hacer para que fuera justo? Algunos dijeron que podían ponerse en grupos iguales, lo hicieron y quedaron grupos más uniformes y terminaron a la vez. Los animé a ponerse en un grupo grande, saqué un cronometro e hicieron varias pruebas después de una tormenta de ideas sobre cómo hacerlo más rápido. Nos permitió explorar las situaciones ganar/ganar y como son las mejores para un aprendizaje cooperativo, y sobre todo que necesitamos para poder comunicarnos de forma efectiva y asertiva.

8) Errores y cómo solucionarlos

a) Errores: Cometer vs. ser – Alumnos mayores

Durante la primera sesión les pedí que hicieran unos cartelones con su nombre para ayudarme a memorizarlos. Me confundí adrede de clase, algunos estudiantes se rieron pensando que había cometido un error, lo que fue una total ventaja al darse cuenta de que era un error hecho a posta y se sintieron inadecuados al haberse reído. Acompañamos y exploramos todos esos sentimientos. Ante la pregunta “somos errores o cometemos errores”, todos respondieron cometemos errores. Ante la pregunta “y cuando suspendéis un examen como os sentís, ¿cometéis un error o sois un error”, el punto de vista cambio, el debate concluyo argumentando que el problema de suspender un examen son las consecuencias ante los padres (castigos, amenazas...) y que aprendizaje y notas no van de la mano. Fue una sesión increíble, que un docente validará su opinión sobre las notas hizo que todos nos sintiéramos mucho más cómodos los unos con los otros. Exploramos también de forma somera por falta de tiempo la actividad de mensajes erróneos y la pregunta ¿Qué cosas has decidido sobre tu vida y los errores?” “¿Podemos aprender sin cometer errores?” y los mensajes que hemos recibido de nuestros padres y profesores al cometer un error. Confirmaba lo anterior.

Se generó un debate muy interesante sobre el error y el aprendizaje y finalmente, los anime a recordar que la secundaria es solo una etapa muy corta, validando todas sus emociones, pensamientos y decisiones e hicimos un cartel que decía “Los errores son maravillosas oportunidades de aprendizaje”

b) Las Rs de recuperación de los errores

En el mismo cartel anterior, después de una lluvia de ideas y debate posterior, añadimos los tres pasos (tres R) para recuperarnos de los errores: Reconocer,

Reconciliar, Resolver. El debate fue muy interesante, resulta curioso como tienen clara la teoría, pero son conscientes de que el orgullo a veces les impide llevar a cabo los

tres pasos y tienen problemas para disculparse. Relacionamos todo esto con el tiempo fuera y con el hecho de que desde que somos pequeños nuestros padres y maestros nos obligan a pedir perdón cuando no lo sentimos y que quizás en la adolescencia sentimos rechazo a disculparnos por ese motivo.

9) Respetar diferencias

a) Hay una jungla allá afuera

Inicié la sesión preguntando a los chicos lo siguiente

¿Cuántos creéis que siempre hay una respuesta correcta o incorrecta para todo? ¿hay una única manera de ver las cosas? ¿Cuántas veces te has sentido avergonzado de levantar tu mano porque pensaste que le resto ya sabía la respuesta? Después los animé a que eligieran un animal de entre cuatro peluches que traje (águila, león, camaleón y tortuga) para ser durante un día. Se unieron por grupos en base a sus elecciones (algunos cambiaron de grupo para trabajar con sus amigos, lo dejé fluir al tiempo que pensé que para la dinámica de la carta alta si tendría que hacerlo de forma más firme y dirigida).

Trabajaron por grupos sobre lo siguiente: “Deseamos ser (el animal elegido por ellos) porque_____”. “No deseamos ser (los otros animales no elegidos por ellos) porque_____”, después lo expusieron en la pizarra. Fue divertido y nos ayudó a enfocarnos en lo positivo de las diferencias, como reto y sinergia, como oportunidad y no como lastre. Llegamos a la conclusión de que “Lo que le gusta a algunas personas no necesariamente le gustara a otras. A continuación, proyecté un PowerPoint con diapositivas que trataban también este tema (heurísticos, cuento de los ratones ciegos, juegos de lógica...)

10) Obtener acuerdo para las reuniones en el salón de clase

a) Presentando las reuniones en el salón de clase ¿Por qué debemos tener reuniones en el salón de clase? Acuerdo – Alumnos de secundaria

Presenté a la vez, en una misma sesión estas tres actividades. Al principio los estudiantes se mostraron un poco reticentes, supongo que pensando que el objetivo de la reunión de aula sería para echarles la bronca y no para que pudieran expresarse sin juicios, ni temores.

Logré convencerles, les presenté la agenda, la escribimos en un papel, compré unos cuadernos y les pedí que apuntaran las cosas que les preocupaban o quisieran debatir. Recordamos las normas, les pregunté, “¿os quejáis de que no se os tiene en cuenta, que no se os escucha, ¿no? Ahora tenéis una oportunidad, podéis usarla o no, vosotros decidís”. Insistían en que no había problemas en el aula, yo si los percibía en mis observaciones, aún así, dejé fluir el proceso. Al final, las reuniones de aula es lo que más han agradecido los alumnos de las sesiones.

11) Animar

a) Actividades para dar ánimo

Durante todo el curso, modelé frases de ánimo y les invité a replantear sus oraciones y peticiones de forma que fueran alentadoras, de forma discreta, también hice lo mismo con los comentarios que el profesor tutor les hacía. Insistí mucho en la importancia de ofrecer cumplidos y apreciaciones alentadoras y en definitiva traté de modelarlo en mi trato con ellos. Al tratar Carlitos, Metas Equivocadas y sobre todo en las reuniones, los animé a buscar palabras de ánimo (usé la palabra ánimo y no aliento porque ese concepto les hacía mucha gracia y desvirtuaba el proceso) y pregunté si alguien necesitaba palabras de ánimo para que el grupo pudiera ofrecérselo.

b) Círculo del ánimo

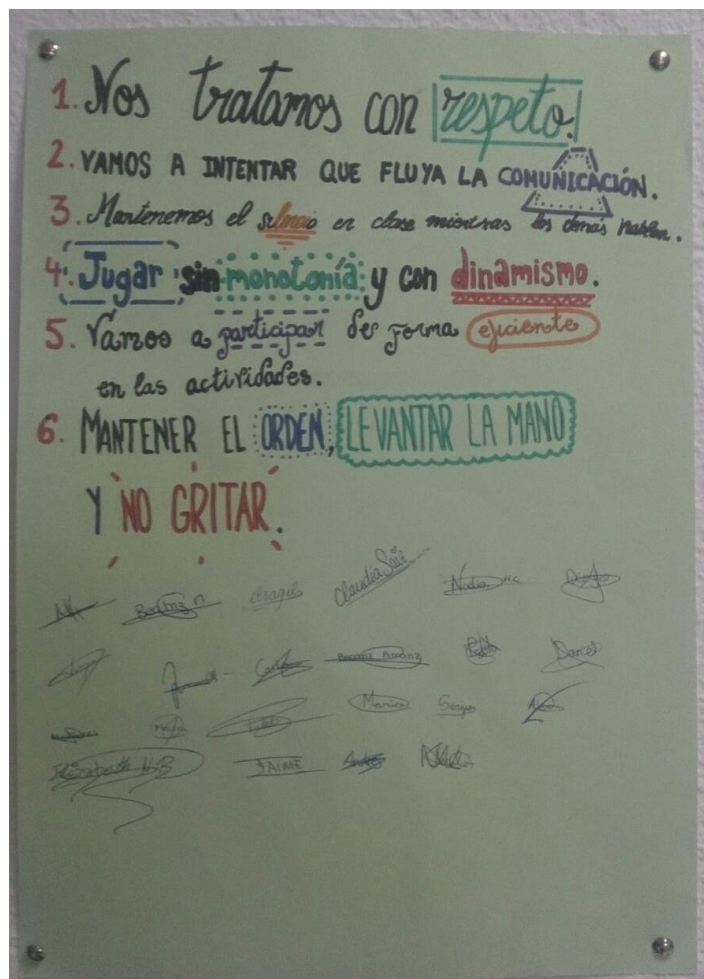
Fue la actividad elegida para cerrar. Pedí a los alumnos que formaran dos círculos uno interior y otro exterior, luego rotarían. Los del círculo interior se sentaron y los del círculo exterior pensaron una frase de aliento que les hubiera gustado recibir en el peor momento de su vida de parte de un amigo o compañero. Les dijeron la misma frase a todos los alumnos. Intercambiaron los roles. Tuve la impresión de que fue una actividad muy emotiva para cerrar mis sesiones con ellos, aunque algunos tenían cierta vergüenza.

CLASE 2: 4ºD

1) Acuerdos y pautas en el salón de clase

a) Nosotros decidimos: Normas para nuestro salón de clases

Esta también fue la primera actividad de toma de contacto después de varias sesiones de observación en este curso. A pesar de que el primer día les explicamos el proceso y lo que quería trabajar con ellos, se sentían un poco desconcertados. Hicimos una tormenta de ideas sobre que necesitábamos para estar a gusto durante las sesiones, empezaron con timidez a aportar propuestas y viendo que las validaba, continuaron de forma espontánea y con entusiasmo. Hubo algunas que tuvimos que desechar porque chocaban con las del colegio, pero se sintieron conformes con el proceso al haberlas apuntado igualmente en la pizarra en vez de simplemente decir que no era posible. Después elegimos las normas por unanimidad, dos alumnas prepararon un poster y todos las firmamos. Después las colgamos en un lugar visible en el aula.



2) Creando rutinas en el salón de clase

a) Enseñar rutinas

Les expliqué someramente cuál iba a ser el proceso de las sesiones, pautamos una serie de rutinas entre todos, aunque guiados por mí y enseguida lo asimilaron. Con este grupo de alumnos de secundaria fue mucho más fácil este proceso que con el anterior, en mis observaciones previas, anoté que sus comportamientos eran mucho más maduros, responsables y respetuosos.

3) Trabajo con sentido

a) Trabajos en el salón de clase

En este caso, igual que en la anterior, solo realizamos la actividad trabajo con sentido dentro de nuestra aula, ya que la idiosincrasia y estructura del resto del centro no se prestaba ello. Les pregunté qué roles consideraban que necesitaban y no tenían muy claro que contestar. Les propuse lo siguiente que ya habían salido en la clase de al lado:

- Preparar los carteles que hagamos (dos alumnos)
- Colgarlos (dos alumnos)
- Gestionar el tiempo
- Cuidar la cartulina de sentimientos
- Gestionar el ruido del aula con un carrillón

Ellos buscaron los nombres que querían ponerse, fue una actividad muy divertida y nos ayudó a conectar muy bien.

4) Autorregulación

a) Tiempo fuera positivo y el cerebro en la palma de la mano

En esta clase la explicación les gustó mucho más, uno de los alumnos recordaba una explicación más teórica sobre el cerebro, la explicó al resto de la clase y yo añadí los puntos que creía que les iban a hacer conectar con sus emociones y reacciones, se mostraron muy participativos. Se generó un debate sobre qué necesitábamos hacer cuando nos sentíamos enfadados, contaron cosas muy personales, contaron cosas sobre sus padres y sus hermanos, y nos ayudó mucho a conectar en nuestro rol profe-alumnos, nos divertimos muchísimo. Les expliqué también que, debido a la pubertad, sus emociones estaban a flor de piel y que eran muy vulnerables, así que el tiempo fuera positivo era algo esencial para ellos. Les hablé de Daniel Siegel y Tormenta Cerebral, por si querían comprárselo a sus padres y un alumno me dijo “mejor que mis padres no me conozcan mejor”. Me sentí muy empática con ese

comentario, me hizo revivir mi adolescencia y conectar aún más con ellos, sus deseos y sus necesidades.

b) Tiempo fuera positivo y crear el espacio

Debatieron al igual que en la otra clase que les sería más útil, si crear un mural o salirse del aula y decidieron lo segundo. Algunos alumnos en esta clase también argumentaron que sería útil para hacerlo con sus hermanos en casa, me pareció un aprendizaje muy significativo. Los mismos alumnos esta vez señalaron que se podría crear un buen espacio común a todas las aulas en la tercera planta, pero que “no les iban a dejar” desde el colegio.

En todo caso, en nuestra aula tomamos la decisión de salirnos del aula, con permiso y responsabilidad del profesor, no como castigo (como pudieran interpretarlo los docentes de guardia) sino como herramienta. Tampoco en esta clase fue necesario que ningún alumno saliera, aunque al inicio de las sesiones lo recordábamos e incidíamos en que no era un castigo sino una opción porque “las personas se portan mejor cuando se sienten mejor” y todos se sentían cómodos.

c) Feliz, Molesto, Triste, Asustado: La rueda de los sentimientos

Trabajamos con varios tipos de ruedas de los sentimientos hasta dar con la que mejor les iba, cada mañana, como parte de la rutina al inicio de la sesión, los estudiantes expresaban sus emociones del día, progresivamente se dejó de hacer a nivel global y tan solo los voluntarios que lo deseaban, lo expresaban, al igual que en la clase anterior. Directamente les preguntaba cómo se sentían en global y esto me daba pie a iniciar conversaciones con ellos respecto de sus vivencias (salidas con amigos, exámenes, problemas con los padres, series y programas de la televisión) que me hacían conectar con ellos y favorecía nuestra relación profesor-alumno.

d) Gráfico Caritas de sentimientos

Les presenté el gráfico el primer día, en esta clase no les gustó tanto el gráfico, creo que eran más conscientes de sus emociones y no entendían el objetivo, pero con el fluir de las sesiones, a la hora de conceptualizar lo incorporaron con mucho más entusiasmo. Permaneció en el tablón de anuncios del aula todo el tiempo que duraron las prácticas y cuando tenían necesidad lo cogían, también en las conceptualizaciones. Fue una herramienta muy útil finalmente pero no en su presentación.

5) Habilidades de comunicación

a) Molestias y Deseos

Les explique que era una herramienta que usábamos con niños más pequeños pero que si les apetecía podían probar, estaban invitados y les gusto bastante, fue la introducción a la herramienta de “mensajes yo” y “útil y no hiriente”. Algunos dijeron que lo iban a usar con sus hermanos pequeños en sus casas.

b) Mensajes-Yo

Una vez habían jugado con la varita y el bichito de molestias y deseos, pasé a la segunda parte: los mensajes en primera persona. En esta clase todavía más alumnos argumentan que esta forma de actuar les resulta “falsa”, poco clara y que puede ser aún más ofensiva que decir las cosas con franqueza. Los profesores igualmente en esta clase recogemos ese sentimiento y procuramos dar ejemplo de cómo se utilizan los *mensajes yo* en todas las oportunidades que podemos, la adolescencia tiene una serie de factores a nivel cognitivo que pueden provocar estos sesgos. Me planteo finalmente si yo no estoy siendo capaz de transmitir o es que ellos tienen un sesgo cognitivo por su adolescencia, lo hablo con el tutor de prácticas y el cree que lo segundo, igualmente me felicita por no haber impuesto mi criterio sino recogido el de los chicos y haber dejado fluir el proceso.

c) Escuchando Efectivamente

Hicimos tormenta de ideas respecto de lo que podía ser necesario para escuchar efectivamente. Se pusieron por parejas y realizaron un juego de roles en tres fases: Primer juego de roles: Les pedimos que charlaran sobre su programa de televisión favorito o lo que hicieron el fin de semana. Segundo juego de roles: Igual pero el otro compañero pretenderá estar aburrido. Tercer juego de roles: Igual pero ahora el compañero escucha atentamente. El oyente permanece en silencio.

Procesamos con las siguientes preguntas: “¿Qué han aprendido de su compañero? ¿Cómo se sintió el compartir una idea de esa manera? ¿Sientes que la otra persona estaba interesada en lo que su compañero decía? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Qué es lo que su compañero estaba pensando o decidiendo sobre la otra persona? ¿Cómo podemos saber cuándo alguien nos está escuchando? ¿Qué es lo que sintieron, pensaron o decidieron sobre la otra persona? ¿Cómo sabían que la otra persona estaba prestando atención? ¿Qué tipo de lenguaje corporal nos indica que estamos siendo escuchados?

Fue una actividad muy divertida, los alumnos se prestaron al juego de roles con más entusiasmo que en la clase anterior. Me llamaban y me decían “profe es que me ignora” y yo

les pedía que guardaran ese sentimiento para el debate posterior. Finalmente hicimos el poster, muy similar al anterior.

d) *Señales*

Posteriormente les pedí cooperación para evaluar cómo nos estaban yendo las normas de la clase “¿Cómo nos está yendo con nuestras habilidades de para escuchar? Haced una la señal con los pulgares hacia arriba, abajo o los costados para indicar vuestra respuesta”. Lo entendieron perfectamente, esta clase tenía mayores habilidades de comunicación y entre ellos se pedían silencio, no de la mejor forma posible, así que empezamos a utilizar enseguida “útil y no hiriente”, gestionado por Miguel Ángel, el profesor titular y tutor de mis prácticas.

6) Respeto mutuo

a) Carlitos

Como ya la había utilizado en la clase anterior, me sentía más cómoda y segura de si sería una herramienta adecuada para alumnos de 16 años o más. Tampoco usamos el nombre Carlitos sino un nombre elegido por ellos, que no fueran ningún alumno del colegio y sin el diminutivo. El proceso fue igual que cuando la explico para niños pequeños, los alumnos enseguida hicieron la misma lectura que los preescolares, “las palabras duelen”, se inició un debate muy bonito al respecto de sus experiencias tanto en casa como en el aula. Empezaron a personalizar en una persona concreta y les pedí que no dijeran nombres, solo sus hechos. Me lo apunté para cuando trabajáramos metas erróneas y lo relacionamos con bullying en la escuela, que me comentaron que apenas se habían dado en los años que llevaban allí.

b) El respeto por uno mismo y por los demás

A continuación de Carlitos, explique que el respeto tenía tres vertientes: hacia las situaciones, hacía uno mismo y hace los demás. El respeto hacía uno mismo tampoco fue acogido por muchos alumnos, así que también debatimos sobre la motivación: agradar y cuidar a los demás, cuando los queremos. Exploramos esa opción y les pregunté quién era la persona más importante de su vida, se sorprendieron cuando, después de todo el debate, les dije que en mi caso era yo. Fue revelador para ellos, según parecían mostrar sus caras. También salió, al igual que en la clase anterior, la hipótesis de que una actitud demasiado autoritaria por parte de familia y escuela, los alumnos sentían que es difícil validar ese respeto por uno mismo en un contexto así. Finalmente enlazamos este tema con democracia

y dictadura, relacionándolo con el tema de Historia que estaban viendo en ese momento: Primera Guerra Mundial y periodo de Entreguerras.

7) Generar cooperación

a) Explorar el poder: Generar cooperación

En esta primera actividad exploramos el poder, les presenté tres opciones: “¿Qué experimentas cuando sientes que alguien te quiere controlar?” ¿Qué sientes? ¿Qué haces? ¿Qué aprendes, decides o notas de esa situación? Lo mismo para cuando tú tratas de controlar a los demás y lo mismo para el trabajo en un grupo donde todos cooperan. Se generó un debate muy interesante sobre el poder y el control y pasamos a la siguiente actividad más vivencial.

b) Malabares cooperativos

Después de la anterior actividad, pedí varios voluntarios, para que se pasaran una pelota. Al principio era fácil porque solo era una pelota, fui introduciendo más poco a poco hasta que se estresaron (y divirtieron a partes iguales). Entonces les pregunté “¿Qué está pasando?” ¡caos!. Así que los animé a buscar una solución conjunta, un patrón, que funcionó muy bien al igual que en la clase anterior. Se produjo un debate espontaneo y no dio ya tiempo a añadir el elemento disruptor, pero el debate me parecía mucho más enriquecedor y decidí dejarlo fluir hasta el final de la hora.

c) Hacer fuerza

Les pedí que se pusieran por parejas, en posición similar a cuando van a echar un pulso y les “vais a tener 15 segundos para ver si pueden bajar el brazo de su compañero 5 veces. Después cambiaremos de rol”. Lo hicieron y cambiaron de rol. En esta ocasión algunos alumnos si se pusieron de acuerdo para cooperar, al contrario que en la otra aula, lo expliqué igual, así que supongo que el mensaje sobre la cooperación les estaba llegando mejor. Posteriormente debatimos los conceptos ganadores/perdedores, lo entendieron bien, relacionándolo ellos directamente sin mi intervención con el trabajo en grupo y el aprendizaje.

d) Pasar la pelota

Separé en esta clase también a los alumnos por grupo dispares y les expliqué que cada grupo iba a recibir la pelota y que esta debe pasar por todos los miembros del círculo realizando una serie de tareas y que el primero en terminar sería el grupo ganador, grité “viva, ganadores” y aplaudí. Incluso antes de la primera vuelta, los miembros de los grupos

más numerosos protestaron, diciendo que era un injusto. Validé y les pedí que probáramos primero y luego aportaríamos soluciones si eran tan amables, que era un juego así preparado. Después de la primera ronda pregunté ¿Cómo podríamos hacer para que fuera justo? Algunos dijeron que podían ponerse en grupos iguales, hubo un poco de caos pues esperaban que fuera yo la que los organizara, les dije que era cosa suya, finalmente alguien tomo la iniciativa, organizó nuevos grupos más uniformes y terminaron a la vez. Los animé a ponerse en un grupo grande, saqué un cronometro e hicieron varias pruebas después de una tormenta de ideas sobre cómo hacerlo más rápido. Me pareció muy curioso que una alumna propuso una idea y aunque era evidente para ellos que no iba a funcionar, lo llevaron a la práctica, después alguien propuso hacer un patrón, y entonces si muy efectivo. Fueron mucho más competitivos que en la clase anterior, tenían mucha más necesidad de ganar, pero a la vez se dieron cuenta de que cooperando iban a llegar más lejos. Nos permitió explorar las situaciones ganar/ganar y como son las mejores para un aprendizaje cooperativo, y sobre todo que necesitamos para poder comunicarnos de forma efectiva y asertiva.

8) Errores y cómo solucionarlos

a) Errores: Cometer vs. ser – Alumnos mayores

Durante la primera sesión les pedí que hicieran unos cartelones con su nombre para ayudarme a memorizarlos. Me confundí adrede de clase, al contrario que en la clase anterior, ningún alumno se rio y enseguida se ofrecieron a ayudarme con los nombres, fueron mucho más empáticos y respetuosos en ese sentido. Ante la pregunta “somos errores o cometemos errores”, todos respondieron cometemos errores. Ante la pregunta “y cuando suspendéis un examen como os sentís, ¿cometéis un error o sois un error”, el punto de vista cambio, el debate concluyo argumentando que el problema de suspender un examen son las consecuencias ante los padres (castigos, amenazas...) y que aprendizaje y notas no van de la mano, las mismas conclusiones que en la clase anterior. Les di igualmente la razón, y también agradecieron mucho que un docente validará su opinión sobre las notas hizo que todos nos sintiéramos mucho más cómodos los unos con los otros. Exploramos también de forma somera por falta de tiempo la actividad de mensajes erróneos y la pregunta ¿Qué cosas has decidido sobre tu vida y los errores?” “¿Podemos aprender sin cometer errores?” y los mensajes que hemos recibido de nuestros padres y profesores al cometer un error. Después de un debate muy interesante sobre el error y el aprendizaje, hicimos un cartel que decía “Los errores son maravillosas oportunidades de aprendizaje” y me pidieron que

explicara esto al resto de los profesores, para los que las notas eran mucho más importantes que ellos y también a sus padres, con los que tenían, en algunos casos, sensaciones parecidas.

b) Las Rs de recuperación de los errores

En el mismo cartel anterior, después de una lluvia de ideas y debate posterior, añadimos los tres pasos (tres R) para recuperarnos de los errores: Reconocer,

Reconciliar, Resolver. El debate fue muy interesante, igual que en la otra clase, resulta curioso como tienen clara la teoría, pero son conscientes de que el orgullo a veces les impide llevar a cabo los tres pasos y tienen problemas para disculparse. Un de las alumnas incluso reconoció que ella conseguía que le pidieran perdón a ella los demás cuando era ella quien había cometido un error porque el orgullo le impedía hacer lo contrario. Me pareció muy valiente su comentario y decidimos explorarlo desde la empatía y el tiempo fuera. También exploramos la disculpa en su relación con la autoridad (entendida como autoritarismo y no desde la cooperación) y los castigos que se imponen a veces.

9) Respetar diferencias

a) Hay una jungla allá afuera

Inicié la sesión preguntando a los chicos lo siguiente: ¿Cuántos creéis que siempre hay una respuesta correcta o incorrecta para todo? ¿hay una única una manera de ver las cosas? ¿Cuántas veces te has sentido avergonzado de levantar tu mano porque pensaste que le resto ya sabía la respuesta? Después los animé a que eligieran un animal de entre cuatro peluches que traje (águila, león, camaleón y tortuga) para ser durante un día. Se unieron por grupos en base a sus elecciones (en esta ocasión no hubo cambios de grupo, pero si un alumno decidió cambiarse para evitar que un compañero trabajara solo).

Trabajaron por grupos sobre lo siguiente: “Deseamos ser (el animal elegido por ellos) porque_____”. “No deseamos ser (los otros animales no elegidos por ellos) porque_____”, después lo expusieron en la pizarra.

La explicación en la pizarra fue muy dinámica, los grupos se picaban entre ellos y algunos alumnos incluso se ofendían (de forma muy moderada, siendo parte del juego de roles). Fue divertido y nos ayudó a enfocarnos en lo positivo de las diferencias, como reto y sinergia, como oportunidad y no como lastre. Llegamos a la conclusión de que “A todos no nos pueden gustar las mismas cosas, igual que no nos gustan los mismo colores”. A

continuación, proyecté un PowerPoint con diapositivas que trataban también este tema (heurísticos, cuento de los ratones ciegos, juegos de lógica...)

10) Obtener acuerdo para las reuniones en el salón de clase

- a) Presentando las reuniones en el salón de clase ¿Por qué debemos tener reuniones en el salón de clase? Acuerdo – Alumnos de secundaria

Presenté también a la vez, en una misma sesión estas tres actividades. Estos estudiantes si se mostraron mucho más entusiasmados al respecto, aunque supongo que tendrían sus reticencias, pensando que el objetivo de la reunión de aula sería para echarles la bronca y no para que pudieran expresarse sin juicios, ni temores, pero confiaban en mí

Les presenté la agenda, la escribimos en un papel, compré unos cuadernos y les pedí que apuntaran las cosas que les preocupaban o quisieran debatir. Recordamos las normas, les pregunté, “¿os quejáis de que no se os tiene en cuenta, que no se os escucha, ¿no? Ahora tenéis una oportunidad, podéis usarla o no, vosotros decidís”. Ellos explicaban que entre ellos no tenían problemas, sino que eran con el centro y les dije que podíamos debatirlo también, que no siempre el objetivo era lograr una solución sino tan solo el intercambio de opiniones, no parecían muy conformes, pero aún así logré su compromiso. Al igual que en el aula anterior, al final, las reuniones de aula es lo que más han agradecido los alumnos de las sesiones, pidiendo su continuidad al profesor titular (argumentaban que los tutores no se mostrarían tan receptivos).

11) Animar

- a) Actividades para dar ánimo

Al igual que en la otra aula, durante todo el curso, modelé frases de ánimo y les invité a replantear sus oraciones y peticiones de forma que fueran alentadoras, de forma discreta, también hice lo mismo con los comentarios que el profesor tutor les hacía. Insistí mucho en la importancia de ofrecer cumplidos y apreciaciones alentadoras y en definitiva traté de modelarlo en mi trato con ellos. Al tratar Carlitos, Metas Equivocadas y sobre todo en las reuniones, los animé a buscar palabras de aliento y pregunté si alguien necesitaba palabras de ánimo para que el grupo pudiera ofrecérselo.

- b) Círculo del ánimo

Fue la actividad elegida para cerrar. Pedí a los alumnos que formaran dos círculos uno interior y otro exterior, luego rotarían. Los del círculo interior se sentaron y los del

círculo exterior pensaron una frase de aliento que les hubiera gustado recibir en el peor momento de su vida de parte de un amigo o compañero. Les dijeron la misma frase a todos los alumnos. Intercambiaron los roles. Fue más divertido que emotivo, pero también hubo abrazos y gestos cómplices, el grupo estaba mucho más cohesionado que cuando los conocí por primera vez, aunque al igual que en la otra clase, tuve la impresión de que como cuando la hacemos con adultos es mucho más emotiva y alentadora.

FASE 2: HABILIDADES ESENCIALES DE CARA A LA REUNIÓN DE AULA

CLASE 1: 4º C

1. Formando un círculo

a) Formando un círculo Rápido, silencioso y seguro

Esta actividad fue muy divertida e intuitiva de hacer, hicimos una tormenta de ideas sobre cómo sería la mejor forma de hacerlo, después las cribamos: ¿Alguna de las ideas de la lista de rápido no es silenciosa y segura? ¿Alguna de las ideas de la lista de silencioso no es rápida y segura? ¿Alguna de las ideas de la lista de seguro no es silenciosa y rápida? ¿Deberíamos de quitar alguna idea que no sea práctica o respetuosa?

Al principio decidieron mover sillas y mesas, pero en el proceso, ellos mismos, de forma intuitiva y cooperando, decidieron sentarse encima de los pupitres formando un círculo, como fue rápido, silencioso y seguro, pensé que no había nada que reorientar, todos estábamos cómodos. El profesor se sentía más cómodo fuera del círculo, yo me senté con ellos. Agradecieron mucho debatir mirándonos las caras y aunque al principio les daba pereza, acabo siendo una de las partes preferidas de la rutina de reuniones de clase. Al mismo tiempo les parecía imposible poder reproducir la estructura con sus tutores, se sentían más cómodos conmigo y estoy segura de que el hecho de que empezáramos en círculo pudo permitir que la horizontalidad fuera más evidente.

2. Practicar cumplidos y apreciaciones

a) Cumplidos y apreciaciones

Me dio la impresión de que, por su momento vital, esta actividad puede que no saliera bien, así que decidí hacer un cambio, con cinta de carroceros pegamos en la espalda de cada chico un folio en blanco, así superarían un poco el sentimiento de vergüenza que podría darse en este contexto. Les dimos la instrucción siguiente: Tenéis que escribir algo bonito, un cumplido o apreciación o agradecimiento a cada uno de vuestros compañeros, o al menos a casi todos. Pusimos el cronómetro y empezaron a escribir, hacían “trenes” de cumplidos. Todos sonreían. Cuando terminó el tiempo, leyeron sus notas en la espalda, sus ojos brillaban de ilusión, aún sin saber que compañero les había escrito el cumplido. Observar sus caras fue precioso, en mis observaciones yo tenía anotados ciertos alumnos que no tenían mucho trato con otros, generando dos grupos enfrentados. Todos recibieron un cumplido y les permitió conectarse unos a otros. Haciendo retrospectiva, esta actividad supuso un punto de inflexión en clima del aula mientras duraron las sesiones de Disciplina Positiva.

b) Presentar el formato y proceso – Dar y recibir

En la siguiente sesión presenté como sería el proceso durante la reunión de aula, haciendo un debate respecto de lo siguiente: “¿Qué es un cumplido?” “¿Por qué damos cumplidos?” “¿Cómo se siente dar o recibir un cumplido? Todos estaban de acuerdo en que dar y recibir cumplidos era algo muy agradable y al mismo tiempo se sentían avergonzados o inseguros. Les explique que podríamos hacer los cumplidos con “Da, Recibe y Pasa” o que podían elegir levantar la mano y pedir la palabra para recibir o dar un cumplido. Prefirieron lo segundo, ninguno se atrevía ni a darlo ni a recibirlo, el profesor rompió el hielo y el proceso empezó a fluir. Lo repetimos en todas las reuniones de aula y funcionó cada día un poco mejor.

3. Respetar diferencias

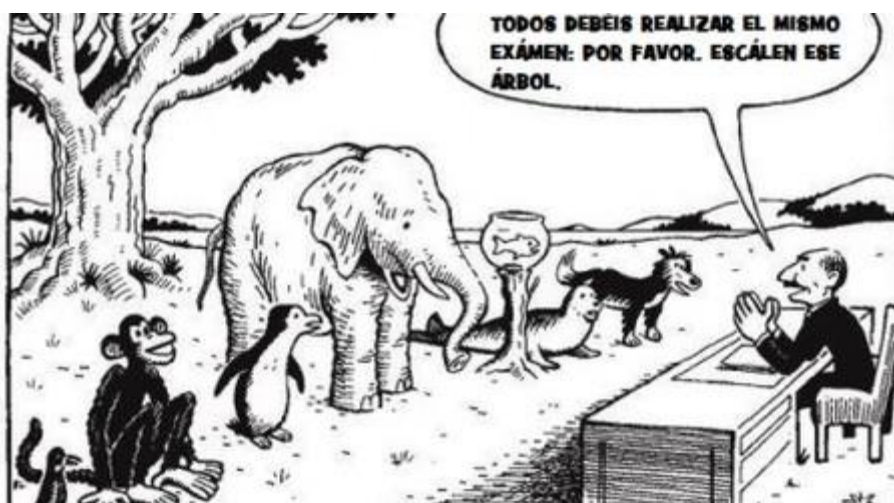
a) La carta alta

Como ya habíamos trabajado bastante el enfoque en respeto por las diferencias, decidí realizar otra dinámica que les pudiera aportar algo más de conocimiento como es la carta alta. Los resultados fueron bastante distintos a los que suelen salir en los grupos con adultos, lo que me produjo una profunda reflexión respecto de si la carta alta se ve de distinta forma en la adolescencia. Tuve la ocasión de charlar al respecto con Úrsula Oberst y ambas pensamos que podía ser interesante la realización de un estudio longitudinal al respecto de si se modifica o no. No tengo claro si para ellos fue una gran fuente de autoconocimiento, pero a los profesores, tanto a mi tutor como a mí, nos dio una valiosísima

información acerca de cómo alumnos concretos podrían estar llegando a metas equivocadas y así acompañarlos y entenderles mejor.

b) No es justo

Esta actividad fue muy divertida, se acordaban aún de la dinámica de pasar la pelota y pudieron conectar muy bien los aprendizajes. ¿Para quién fue más fácil bajar el lápiz? ¿Para quién fue difícil o imposible? ¿Cómo podríamos arreglar esta situación? ¿Qué opciones tenemos para generar justicia en esta actividad? ¿Alguno de nuestros voluntarios hizo uso de talentos o habilidades distintas? ¿Qué hace a esta actividad fácil o difícil? ¿Qué es justo? ¿Qué opinión tienen de mí (el profesor) si les asigno una tarea la cual ustedes ven cómo injusta? Lo relacionamos con esta imagen, el debate fue muy enriquecedor



4. Habilidades de comunicación

Las trabajamos previamente con molestias y deseos, mensajes yo, cumplidos y apreciaciones, trabajando las normas y las rutinas, honestidad emocional, resolución de problemas y enfoque en soluciones, así como escucha activa.

5. Enfocarse en soluciones

a) Cuatro sugerencias para la resolución de problemas

Después de un pequeño debate sobre como resolvíamos los problemas en nuestra vida diaria, hicimos un pequeño juego de roles por grupos, cada uno de ellos tenía que debatir un problema, tomando como punto de partida el poster de “Cuatro Sugerencias para la Resolución de Problemas”, especificar qué problemas debían ser necesariamente consultados con el profesor no fue necesario en esta etapa (peligro, bullying, sangre,). La

actividad fue bien, quizás la hice demasiado temprano porque aún no habíamos empezado a realizar reuniones de clase y se sintieron un poco desalentados al descubrir que una de las opciones no era posible.

Las Cuatro sugerencias para la resolución de problemas

1. Ignóralo

- a. Aléjate en vez de reaccionar.
- b. Toma un tiempo positivo para calmarte.

2. Conversa al respecto con todas las personas involucradas.

- a. Comparte como te sientes y escucha cómo se siente el resto.
- b. Toma responsabilidad por tu parte del problema.
- c. Comparte lo que estás dispuesto a cambiar.

3. Busca soluciones gana-gana en conjunto

- a. Haz una lluvia de ideas.
- b. Escoge la mejor solución para todos los involucrados.

4. Poner el problema en la agenda de las reuniones en el salón de clase.

- a. Consultar entre todos y aprender del problema.
- b. Hacer una lluvia de ideas con más gente para generar más idea

b) La rueda de las opciones

Los alumnos decidieron, después de explicarlo, no organizar una mesa de soluciones debido a la falta de espacio, pero si les gustó la idea de una rueda de opciones. Elaboraron un listado de las más elegidas después de una tormenta de ideas y elaboraron las ruedas. Sin embargo, no le dieron uso en el aula, no por no estar a la vista, sino porque no surgió la necesidad de resolver un conflicto de esa manera.

c) Soluciones vs. Consecuencias lógicas y preguntas de curiosidad

Primero debatimos sobre premios y castigos, un debate muy rico e interesante, en el que todos participaron, pensando que no era fácil encontrar alternativas a comportamientos disruptivos, quizás porque no han experimentado otra cosa, quizás porque están en una etapa muy emocional, les movía la meta equivocada de venganza.

Miguel Ángel contó una anécdota de un alumno que le insultó y en vez de expulsarle le pidió un abrazo y fue un punto de inflexión en la dinámica.

Debatimos sobre lo que significaba Razonable, Relacionado, Respetuoso y Revelado con anterioridad (consecuencia lógica) y que diferencia había con Razonable, Relacionado, Respetuoso y Útil (soluciones).

También exploramos en esta actividad la pregunta de curiosidad como aquellas que permiten la cooperación en vez de buscar la culpa. Los alumnos hicieron un juego de roles, que procesamos después, preguntándoles que estaban sintiendo, pensando y decidiendo. Cambiaron de estrategia (de reproche y castigo a búsqueda de soluciones) y procesamos de nuevo. Fue revelador.

d) El vigilante “Útil, más no hiriente”

Esta actividad la presentamos al principio de las sesiones, quedando encargado de esta tarea Miguel Ángel, pues aun no estaban listo para esta actividad y de esta forma modelaba bien como se llevaba a cabo. Al final de las sesiones se encargó uno de los alumnos, pero realmente ya no fue necesario que levantara los carteles (elegimos carteles para evitar que el tono sonara a reproche o juicio, tan solo como recordatorio).

6. Lluvia de ideas y juego de roles

a) Lluvia de ideas y Juegos de roles

Desde las primeras sesiones efectuamos tormentas de ideas, que fueron acogidas con cada día más entusiasmo por los estudiantes. Los juegos de roles no siempre fueron posibles, por tiempo y contexto, pero siempre que se hicieron fueron extremadamente significativos y productivos para el aprendizaje de alumnos y profesores. Al principio les costaba trasladar y procesar lo vivido, pero gracias al soporte del gráfico de emociones y otro cartel con los pasos: Sintiendo-Pensando-Decidiendo cada día iban progresando un poco más. Ellos mismos tomaban el cartel de emociones del tablón de anuncios para llevarlo a cabo de forma espontánea.

7. Usando la agenda y el formato para las reuniones en el salón de clase

- a) Presentar el formato para las reuniones en el Salón de Clase Nuestra agenda para las reuniones en el Salón de Clase. Presentando el formato para las reuniones en el Salón de Clases - Problemas grupales. La agenda para las reuniones en el Salón de Clase - Problemas individuales. Hemos decidido: Pautas para las reuniones en el Salón de Clase.

Se presentaron a la vez todas las actividades juntas, hicimos un pequeño debate respecto a porque usábamos ese formato y no otro, qué tenían que hacer, como expresarse sin juicios, como cooperar, como enfocarse en soluciones. Poco a poco fueron saliendo de forma espontánea todos los puntos necesarios a tocar antes de reuniones de aula. Se comprometieron a respetar los turnos de palabra y el proceso. Al principio no estaban convencidos, pero enseguida, después de la primera reunión, se dieron cuenta de que no era una herramienta para reprochar de los adultos a los alumnos, sino todo lo contrario.

8. Comprender y usar las cuatro metas equivocadas

- a) Las cuatro razones por las cuales la gente hace lo que hace

Para explorar las metas equivocadas aporté el cuento de “No existe tal cosa como los dragones”, al ser un grupo de adolescentes no tenía claro si funcionaría o lo verían demasiado infantil, pero decidí confiar en el proceso. Leímos el cuento en voz alta y se generó un precioso debate posterior. Les pedí ejemplos de comportamientos de ese tipo y fueron poco a poco saliendo todas las metas equivocadas, aunque no llegamos a darle nombre.

Una alumna, que solía ser muy callada, muy respetuosa pero poco participativa, levantó la mano para describir una situación que sucedía en su familia. Como su madre a veces no la creía y los sentimientos que la generaba y como se enfrentaba a ellos y compartiendo también que le gustaría que la entendiera un poco más. Toda la clase se mostró muy sorprendida con su participación y lo hicieron notar. Haber conseguido un clima en clase en el que ella se sintiera cómoda para tratar esta cuestión fue muy alentador, lo comenté con el profesor titular y tenía la misma opinión que yo, me felicito por haber logrado conseguir que se creara el clima, pues consideraba que es la típica alumna encantadora pero que se pierde en el grupo por su timidez.

Hice mucho hincapié en que las personas hacen las cosas que hacen porque quieren encajar, tener sentido de pertenencia, participar y contribuir. Les expliqué la lógica privada, como observamos e interpretamos respecto de nuestras experiencias previas, interpretando,

adquiriendo creencias, muchas veces erróneas, y tomando decisiones, cuyos resultados nos llevaran a nuevas percepciones. Lo relacionamos con situaciones de bullying escolar y se generó un debate al respecto.

- b) El cuadro de las metas equivocadas, Las metas equivocadas y nosotros, Aliento - Usando las metas equivocadas

Tomando como recordatorio el cuento del dragón, exploramos finalmente estas tres actividades a un tiempo, dedicándole una hora entera a esta materia, consideré que era mejor no cortar y pasar a otra cosa, pues parecían bastante motivados.

Identificar las metas fue sencillo, también explorar el autoconocimiento de porque a veces todos nos sentimos así, al igual que ofrecer las frases de aliento necesarias para ayudar a motivar a los demás a que dejen de estar en esas metas erróneas inconscientes.

No conseguí sin embargo que logaran empatizar hasta tal punto de ayudar a compañeros de otras aulas con los que habían tenido graves problemas en el pasado, sin embargo, simplemente que conocieran que esos comportamientos no eran debidos a que fueran malas personas, sino que simplemente no podían evitarlos, fue un paso notable. Me hubiera gustado poder explorar en mayor profundidad este aspecto, aunque creo que las políticas del centro no aportan mucho en la solución de conflictos a nivel de centro.

CLASE 2: 4ºD

1. Formando un círculo

- a) Formando un círculo Rápido, silencioso y seguro

Esta actividad fue muy divertida e intuitiva de hacer, al igual que en la otra clase, hicimos una tormenta de ideas sobre cómo sería la mejor forma de hacerlo, después las cribamos: ¿Alguna de las ideas de la lista de rápido no es silenciosa y segura? ¿Alguna de las ideas de la lista de silencioso no es rápida y segura? ¿Alguna de las ideas de la lista de seguro no es silenciosa y rápida? ¿Deberíamos de quitar alguna idea que no sea práctica o respetuosa?

Ellos mismos descartaron mover sillas y mesas, decidieron sentarse encima de los pupitres formando un círculo, como fue rápido, silencioso y seguro, pensé que no había nada que reorientar, todos estábamos cómodos. El profesor se sentía más cómodo fuera del círculo, yo me senté con ellos. Agradecieron mucho debatir mirándonos las caras y aunque al principio les daba pereza, acabo siendo una de las partes preferidas de la rutina de

reuniones de clase. Al mismo tiempo les parecía imposible poder reproducir la estructura con sus tutores, se sentían más cómodos conmigo y estoy segura de que el hecho de que empezáramos en círculo pudo permitir que la horizontalidad fuera más evidente, igual que en la clase anterior.

2. Practicar cumplidos y apreciaciones

a) Cumplidos y apreciaciones

En la otra clase me dio la impresión de que, por su momento vital, esta actividad puede que no saliera bien, así que decidí hacer un cambio, con cinta de carroceros pegamos en la espalda de cada chico un folio en blanco, así superarían un poco el sentimiento de vergüenza que podría darse en este contexto. En esta clase igual hubiera funcionado el formato tradicional, pero había dos grupitos enfrentados y decidí hacer lo mismo que en la anterior.

Les dimos la instrucción siguiente: Tenéis que escribir algo bonito, un cumplido o apreciación o agradecimiento a cada uno de vuestros compañeros, o al menos a casi todos. Pusimos el cronómetro y empezaron a escribir, hacían “trenes” de cumplidos. Al igual que en la otra clase, todos sonreían. Cuando terminó el tiempo, leyeron sus notas en la espalda, sus ojos brillaban de ilusión, aún sin saber que compañero les había escrito el cumplido. Observar sus caras fue precioso, todos recibieron un cumplido, incluso si el cumplido no era necesariamente alentador, se lo tomaron como una broma “gracias por tu fealdad porque me hace sentirme más guapa” y les permitió conectarse unos a otros.

b) Presentar el formato y proceso – Dar y recibir

En la siguiente sesión presenté como sería el proceso durante la reunión de aula, haciendo un debate respecto de lo siguiente: “¿Qué es un cumplido?” “¿Por qué damos cumplidos?” “¿Cómo se siente dar o recibir un cumplido? Todos estaban de acuerdo en que dar y recibir cumplidos era algo muy agradable y al mismo tiempo se sentían avergonzados o inseguros. Les explique que podríamos hacer los cumplidos con “Da, Recibe y Pasa” o que podían elegir levantar la mano y pedir la palabra para recibir o dar un cumplido. Prefirieron lo segundo, enseguida empezaron a pedirlos y a darlos, no todos, algunos son más tímidos que otros, pero lo repetimos en todas las reuniones de aula y funcionó cada día un poco mejor.

3. Respetar diferencias

a) La carta alta

Como ya habíamos trabajado bastante el enfoque en respeto por las diferencias, decidí realizar otra dinámica que les pudiera aportar algo más de conocimiento como es la carta alta. Al igual que en la otra aula, los resultados fueron bastante distintos a los que suelen salir en los grupos con adultos, no tengo claro si para ellos fue una gran fuente de autoconocimiento, pero a los profesores, tanto a mi tutor como a mí, nos dio una valiosísima información acerca de cómo alumnos concretos podrían estar llegando a metas equivocadas y así acompañarlos y entenderles mejor. Con una alumna en concreto observamos en el fondo una gran coraza, propia de la adolescencia, pero nos ayudó aún más a conectar con ella y lo que necesitaba.

b) No es justo

Esta actividad fue muy divertida, al igual que en la otra aula se acordaban aún de la dinámica de pasar la pelota y pudieron conectar muy bien los aprendizajes. ¿Para quién fue más fácil bajar el lápiz? ¿Para quién fue difícil o imposible? ¿Cómo podríamos arreglar esta situación? ¿Qué opciones tenemos para generar justicia en esta actividad? ¿Alguno de nuestros voluntarios hizo uso de talentos o habilidades distintas? ¿Qué hace a esta actividad fácil o difícil? ¿Qué es justo? ¿Qué opinión tenéis de mí (el profesor) si os asigno una tarea la cual veis cómo injusta? Lo relacionamos la anterior imagen, el debate fue también muy enriquecedor

4. Habilidades de comunicación

Las trabajamos previamente con molestias y deseos, mensajes yo, cumplidos y apreciaciones, trabajando las normas y las rutinas, honestidad emocional, resolución de problemas y enfoque en soluciones, así como escucha activa.

5. Enfocarse en soluciones

a) Cuatro sugerencias para la resolución de problemas

Después de un pequeño debate sobre cómo resolvíamos los problemas en nuestra vida diaria, hicimos un pequeño juego de roles por grupos, cada uno de ellos tenía que debatir un problema, tomando como punto de partida el poster de “Cuatro Sugerencias para la Resolución de Problemas”, especificar qué problemas debían ser necesariamente consultados con el profesor no fue necesario en esta etapa (peligro, bullying, sangre,). La actividad fue bien, como en la otra clase se sintieron un poco desalentados al descubrir que

una de las opciones no era posible, escribí en la pizarra solo las tres primeras opciones (no la de reuniones de clase) y estuvieron trabajando en esas opciones.

b) La rueda de las opciones

Los alumnos decidieron, al igual que en la clase anterior, no organizar una mesa de soluciones debido a la falta de espacio, pero si les gustó la idea de una rueda de opciones. Elaboraron un listado de las más elegidas después de una tormenta de ideas y elaboraron las ruedas. Sin embargo, tampoco no le dieron uso en el aula, no por no estar a la vista, sino porque no surgió la necesidad de resolver un conflicto de esa manera. Creo que es una solución para alumnos más pequeños, con mis hijas y niños pequeños he visto que funciona a la perfección.

c) Soluciones vs. Consecuencias lógicas y preguntas de curiosidad

Primero debatimos sobre premios y castigos, al igual que en la otra clase, un debate muy rico e interesante, en el que todos participaron, pensando que no era fácil encontrar alternativas a comportamientos disruptivos, quizás porque no han experimentado otra cosa, quizás porque están en una etapa muy emocional, les movía la meta equivocada de venganza, pero no a todos, solo a algunos. Los que no apostaban por la venganza intentaban convencer a sus compañeros de que no era una buena opción. De nuevo, Miguel Ángel contó una anécdota de un alumno que le insultó y en vez de expulsarle le pidió un abrazo y todos comentaron que él era el único que actuaba así y se lo agradecieron

De nuevo, debatimos sobre lo que significaba Razonable, Relacionado, Respetuoso y Revelado con anterioridad (consecuencia lógica) y que diferencia había con Razonable, Relacionado, Respetuoso y Útil (soluciones).

También exploramos en esta actividad la pregunta de curiosidad como aquellas que permiten la cooperación en vez de buscar la culpa. Los alumnos hicieron un juego de roles, que procesamos después, preguntándoles que estaban sintiendo, pensando y decidiendo. Fue muy divertido porque los alumnos voluntarios se esforzaron en que así fuera, tratando una situación reciente, que todos conocían y que además era muy divertida. Primero imitaron al profesor que provoco la situación (insultando, reprochando, castigando, humillando) y procesamos como se sentían. Después, cambiaron de estrategia (de autoritarismo a búsqueda de soluciones) y procesamos de nuevo. Fue revelador para ellos.

d) El vigilante “Útil, más no hiriente”

Esta actividad la presentamos al principio de las sesiones, quedando encargado de esta tarea Miguel Ángel, pues aun no estaban listo para esta actividad y de esta forma

modelaba bien como se llevaba a cabo. Al final de las sesiones solicitamos un voluntario, pero entre ellos decidieron que no era necesario que levantara los carteles (elegimos carteles para evitar que el tono sonara a reproche o juicio, tan solo como recordatorio), puesto que habían aprendido a hacerlo por si mismos. Todo un aprendizaje para todos.

6. Lluvia de ideas y juego de roles

a) Lluvia de ideas y Juegos de roles

Desde las primeras sesiones efectuamos tormentas de ideas, que fueron acogidas con cada día más entusiasmo por los estudiantes, aún con más alegría en esta clase. Los juegos de roles no siempre fueron posibles, por tiempo y contexto, pero siempre que se hicieron fueron extremadamente significativos y productivos para el aprendizaje de alumnos y profesores. Al principio les costaba trasladar y procesar lo vivido, pero gracias al soporte del grafico de emociones y otro cartel con los pasos: Sintiendo-Pensando-Decidiendo cada día iban progresando un poco más. Ellos mismos tomaban el cartel de emociones del tablón de anuncios para llevarlo a cabo de forma espontánea. El proceso fue igual en ambas clases.

7. Usando la agenda y el formato para las reuniones en el salón de clase

a) Presentar el formato para las reuniones en el Salón de Clase Nuestra agenda para las reuniones en el Salón de Clase. Presentando el formato para las reuniones en el Salón de Clases - Problemas grupales. La agenda para las reuniones en el Salón de Clase - Problemas individuales. Hemos decidido: Pautas para las reuniones en el Salón de Clase

Como en la otra clase funcionó tan bien, se presentaron de nuevo a la vez todas las actividades juntas, hicimos un pequeño debate respecto a porque usábamos ese formato y no otro, qué tenían que hacer, como expresarse sin juicios, como cooperar, como enfocarse en soluciones. Poco a poco fueron saliendo de forma espontánea todos los puntos necesarios a tocar antes de reuniones de aula. Se comprometieron a respetar los turnos de palabra y el proceso. Se mostraron muy convencidos desde el principio, más que en la clase anterior.

8. Comprender y usar las cuatro metas equivocadas

a) Las cuatro razones por las cuales la gente hace lo que hace

Para explorar las metas equivocadas aporté el cuento de “No existe tal cosa como los dragones”, al ser un grupo de adolescentes no tenía claro si funcionaría o lo verían

demasiado infantil, pero decidí confiar en el proceso. Alguien se ofreció voluntario para leer el cuento y se y se generó un precioso debate posterior, incluso más que en la otra clase.

Les pedí ejemplos de comportamientos de ese tipo y fueron poco a poco saliendo todas las metas equivocadas, incluso fueron capaces de darles ellos mismo nombres a las tres primeras. Hice mucho hincapié en que las personas hacen las cosas que hacen porque quieren encajar, tener sentido de pertenencia, participar y contribuir. Les expliqué la lógica privada, como observamos e interpretamos respecto de nuestras experiencias previas, interpretando, adquiriendo creencias, muchas veces erróneas, y tomando decisiones, cuyos resultados nos llevarán a nuevas percepciones. Lo relacionamos con situaciones de bullying escolar y se generó un debate al respecto.

- b) El cuadro de las metas equivocadas, Las metas equivocadas y nosotros, Aliento - Usando las metas equivocadas

Tomando como recordatorio el cuento del dragón, exploramos finalmente estas tres actividades a un tiempo, dedicándole una hora entera a esta materia, consideré que era mejor no cortar y pasar a otra cosa, pues parecían bastante motivados, todavía más que en la clase anterior, que ya había funcionado bastante bien.

Ya habían identificado tres de las metas, así que completar el cuadro fue sencillo, también explorar el autoconocimiento de porque a veces todos nos sentimos así, al igual que ofrecer las frases de aliento necesarias para ayudar a motivar a los demás a que dejen de estar en esas metas erróneas inconscientes, junto con otras acciones que podían ayudar a los demás a salir de las metas equivocadas con nuestra ayuda.

Al igual que en la otra clase, no conseguí sin embargo que logran empatizar hasta tal punto de ayudar a compañeros de otras aulas con los que habían tenido graves problemas en el pasado, sin embargo, simplemente que conocieran que esos comportamientos no eran debidos a que fueran malas personas, sino que simplemente no podían evitarlos, fue un paso notable. Me hubiera gustado poder explorar en mayor profundidad este aspecto, aunque creo que las políticas del centro no aportan mucho en la solución de conflictos a nivel de centro, he dejado acordado con el profesor titular que continúe el trabajo con los chicos a este respecto.

FASE 3: FACILITANDO LA REUNIÓN DE AULA

CLASE 1: 4°C

REUNIÓN NÚMERO1: 30/1/2018

Agenda:

- Miguel Ángel quiere pedir opinión sobre la nueva forma de trabajar, especialmente la nueva forma de hacer exámenes.
- Ideas para preparar el día de la paz
- Es la primera reunión, así que no hay temas previos para revisar

Valoración

Los estudiantes al principio tenían una cierta vergüenza a la hora de dar y pedir cumplidos, pero poco a poco fueron entrando en la dinámica de dar y recibir cumplidos. Se mostraron muy receptivos y ofrecieron apreciaciones muy significativas respecto de la nueva forma de trabajar en el aula. Aportaron soluciones bastante ingeniosas para seguir trabajando de esta forma y críticas constructivas (hacia el profesor y hacia ellos mismos). Algunos estudiantes aprovecharon para hablar de otros temas fuera del círculo y los otros compañeros se sintieron molestos. Tenemos que seguir confiando en el proceso.

REUNIÓN NÚMERO 2: 06/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (exámenes más cortos).
- Problema grupal: afrontar el stress de cara a exámenes

Valoración

Los estudiantes tenían menos vergüenza a la hora de dar y pedir cumplidos. No hubo lugar a revisar las soluciones previas pues aún no ha habido ningún examen nuevo.

Se mostraron muy agobiados respecto de los exámenes, pues se los había concentrado en pocos días, todas las asignaturas, y sentían que no les beneficiaba en absoluto. Se generó un debate al respecto de su pertenencia al colegio y de las cosas que podían hacer ellos por mejorar. Se sienten bastante desalentados pues sienten que no los escuchan, todos sus intentos de

producir cambios han sido ignorados, incluso los generados por los padres “si a los padres no los escuchan, que son los que pagan, a nosotros menos”. Algunos han decidido copiar en los exámenes porque tienen que claro que no estudian para aprender sino para aprobar. La mayoría no van a seguir cursando Bachillerato.

Aportaron soluciones muy interesantes, pero todos coincidían en su desaliento, ni siquiera a través del Consejo escolar, que consideran “un caramelo” y que hay alumnos “para tenerlos tranquilos”.

No se ha llegado a ninguna solución consensuada, pero el proceso ha sido muy valioso para los alumnos, el líder agradece el debate y la colaboración y pide apreciaciones “estas clases molan” es la tónica general.

Personalmente me he sentido confusa respecto a mi papel, es complicado alentarles a buscar soluciones en este contexto, finalmente decidí confiar en el proceso y valorar más el debate que los resultados.

REUNIÓN NÚMERO 3: 13/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (hablar con el tutor).
- Decisión final sobre la propuesta sobre exámenes
- Problema grupal: debate sobre el viaje de fin de curso

Valoración

Los estudiantes tienen cada vez menos vergüenza a la hora de dar y pedir cumplidos.

La solución de hablar con el tutor no fue muy bien porque se sintieron poco escuchados por el mismo. No desean explorar otras soluciones, la líder acompaña y valida ese sentimiento de frustración. Deciden presentar una carta a Dirección finalmente.

Se mostraron muy enfadados respecto del viaje de fin de curso, otros años habían ido a Barcelona, pero esta vez van a ir a Almería y no les han dado pie a valorar otros destinos, se lo han dado como un hecho consumado, sin ninguna capacidad de elección y eso les irrita bastante.

Se genera un debate al respecto, donde vuelve a salir a reducir la escasez de sentimiento de pertenencia y contribución que sienten hacia el centro, ya que no se valora nada de lo que tengan que aportar. Por falta de tiempo termina la reunión con apreciaciones y agradecimientos.

REUNIÓN NÚMERO 4: 20/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (propuesta a dirección sobre exámenes).
- Problema grupal: decisión sobre el viaje de fin de curso

Valoración

No hubo lugar a revisar las soluciones previas pues aún no ha podido producirse la reunión con Dirección sobre el tema de la concentración de exámenes. Los cumplidos y apreciaciones cada día fluyen mejor.

Se continua el debate sobre el viaje de fin de curso en el punto anterior, añadiendo que se sienten muy molestos debido a que ya no se hacen actividades para recaudar dinero (barra de chuches, carnaval, lotería, mazapanes de Navidad,) y tampoco les han pedido opinión.

Finalmente hacen tormenta de ideas al respecto, sin mucho interés porque sienten que no es posible buscar una solución, pues el centro no los va a escuchar y deciden por unanimidad hacer una propuesta a Dirección argumento el mayor patrimonio histórico cultura de Barcelona frente a Almería. Admiten que no van a esforzarse mucho porque sienten que “no hay nada que hacer”.

La reunión termina con apreciaciones, los estudiantes están agradecidos de tener esta oportunidad de expresarse.

REUNIÓN NÚMERO 5: 20/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (propuesta a dirección).
- B solicita *feedback* de las sesiones de Disciplina Positiva y su labor como profesora en prácticas.
- Ideas para continuar con las reuniones de aula después de las prácticas.

Valoración

No hubo lugar a revisar las soluciones previas pues aún no ha podido producirse la reunión con Dirección sobre el tema del viaje de fin de curso. Los cumplidos y apreciaciones cada día fluyen mejor, en el día de hoy han sido especialmente emotivas. Uno de los alumnos, nuevo en el centro este año, da las gracias a su clase por haberle acogido tan bien. Todos aplauden, me parece un gesto muy valiente.

B solicita valoración sobre su desempeño, que los estudiantes argumentan muy positivamente. Admiten que al principio no entendían muy bien el objetivo, pero poco a poco fueron entendiendo mejor. Aportan algunos factores a mejorar: Más tiempo, realizar estas sesiones en tutoría en vez de el Plan de Acción Tutorial, algunos piensan que es mejor traer una persona externa para este tipo de acciones y otros que no es necesario, tan solo que el tutor se muestre empático y receptivo con los alumnos.

Un alumno argumenta que le hubiera gustado que la gente dejara de hablar en parejas mientras se hacían las reuniones y las dinámicas, pero reconoce que es algo que tiene que partir de ellos y no de la profesora en prácticas “No puedes hacer nada, es cosa nuestra”. Finalmente hacen tormenta de ideas al respecto, intentando seguir con las reuniones de aula en la clase de tutoría. La reunión termina con apreciaciones, los estudiantes están agradecidos de tener esta oportunidad de expresarse y con el trabajo que se ha hecho con ellos.

En esta última reunión he podido confirmar que ellos saben que el proceso es responsabilidad suya, cuando existe horizontalidad y no hay lugar para premios y castigos y en el resto de clases si, no siempre es fácil mantener un clima adecuado, pero confiando en el proceso, hemos logrado un ambiente de cooperación y convivencia.

CLASE 2: 4ºD

REUNIÓN NÚMERO1: 30/1/2018

Agenda:

- Miguel Ángel quiere pedir opinión sobre la nueva forma de trabajar, especialmente la nueva forma de hacer exámenes cooperativos.
- Ideas para preparar el día de la paz
- Es la primera reunión, así que no hay temas previos para revisar

Valoración

Los estudiantes acogen con alegría la práctica de dar y recibir cumplidos, queda por mejorar la forma en la que los ofrecen, no siempre muy asertiva, pero entendemos también que forma parte de su idiosincrasia como clase.

También se mostraron muy receptivos y ofrecieron apreciaciones muy significativas respecto de la nueva forma de trabajar en el aula. No aportaron soluciones muy novedosas porque consideraban que los exámenes estaban bien organizados, tan solo les hubiera gustado que fueran un pelín más cortos, y agradecen que el profesor diera un segundo día para poder terminarlos sin prisas.

Las apreciaciones concluyen dándole las gracias a Miguel Ángel por su esfuerzo y voluntad de trabajar de otra manera con ellos.

REUNIÓN NÚMERO 2: 06/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (exámenes más cortos).
- Problema individual/grupal: afrontar el stress de cara a exámenes (a petición de un alumno pero que les compete a todos).

Valoración

Los estudiantes acogen aún mejor la idea de dar cumplidos y apreciaciones, que son aún más alentadores en vez de tan solo halagadores.

No hubo lugar a revisar las soluciones previas pues aún no ha habido ningún examen nuevo.

Se mostraron también muy agobiados respecto de los exámenes, pues se los había concentrado en pocos días, todas las asignaturas, y sentían que no les beneficiaba en absoluto.

Se genera un debate muy valioso en el que participan todos los alumnos. En general se sienten desalentados y poco escuchados por la dirección y profesores del centro.

La mayoría no van a continuar Bachillerato en el centro en parte por ese desinterés por ellos. En otras ocasiones han intentado comunicarse con los profesores en este y otros aspectos sin ningún tipo de resultado. Por eso no tienen interés en hacer cosas nuevas.

Un alumno miembro del consejo escolar explica que siente que su opinión no es tenida en cuenta. Su desaliento les impide tomar una decisión por consenso que se aplaza a la siguiente reunión.

El líder agradece la participación y el debate y expresa su confianza en que la próxima vez lo harán todavía mejor (círculo más rápido, menos charlas en grupitos y más en global, mayor escucha activa...). Los alumnos agradecen la oportunidad de hacer debate en el tiempo de clase.

REUNIÓN NÚMERO 3: 13/2/2018

Agenda:

- Decisión final sobre la propuesta sobre exámenes
- Problema grupal: Clases por la tarde en verano

Valoración

Los estudiantes tienen cada vez menos vergüenza a la hora de dar y pedir cumplidos. Continúa el debate sobre los exámenes, les sirve más de desahogo que de toma de decisiones, el líder de la reunión respeta y acompaña ese sentimiento. Deciden plantear el tema de los exámenes en el Consejo Escolar a través de uno de los compañeros miembros del mismo.

El debate fluye hasta las clases impuestas por la tarde por el centro en los meses de junio y septiembre. Y sigue derivando a otro tema polémico, las clases en junio post evaluaciones (al cambiar la fecha de las evaluaciones de septiembre a junio, no se va a avanzar materia en el mes de junio, pero están obligados por ley a asistir). Concluyen que no van a acudir al centro aún están en periodo de escolarización obligatoria, no confían en las propuestas de actividades significativas que vaya a hacer el centro, también se quejan de que no se les ha pedido opinión.

Termina el tiempo de debate y todos coinciden en que el único docente que los escucha es Miguel Ángel y que el resto de los profesores no les tienen en cuenta para nada.

REUNIÓN NÚMERO 4: 20/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (propuesta a consejo escolar sobre exámenes).

- Problema individual: X expresa su malestar por una broma continua que recibe constantemente por parte de sus compañeros.

Valoración

No hubo lugar a revisar las soluciones previas pues aún no ha podido producirse la reunión de consejo escolar.

Los cumplidos y apreciaciones hoy han sido especialmente emotivos, se nota que van interiorizando el proceso y lo valoran como algo alentador y positivo. Una de las alemanas, que había confesado que no tenía ningún tipo de interés al respecto hace un cumplido a una compañera y la clase aplaude vigorosamente, sabiendo el esfuerzo que le ha debido costar. Cada día están más cohesionados como clase y los pequeños corpúsculos se desvanecen por días.

X expresa su malestar por una broma que hacen sobre él los compañeros, los califica de “pesados” y dice que le gustaría que dejaran de hacer la broma todo el tiempo. Los alumnos hacen tormenta de ideas al respecto, con ideas bastante ingeniosas, uno de los alumnos afirma “sabiendo que te molesta, yo no lo voy a volver a hacer” y pide disculpas. De todas las soluciones propuestas X elige que sea una sola broma al día, que pueden consensuar previamente. Hacen *role-play* que resulta especialmente divertido para todos.

La reunión termina con apreciaciones, la líder agradece a X la valentía de exponer un problema así en grupo y agradece al resto del grupo el equilibrio entre respeto y alegría con que se ha afrontado el conflicto.

REUNIÓN NÚMERO 5: 20/2/2018

Agenda:

- Revisión de soluciones previas (la broma recurrente).
- Z solicita tormenta de ideas de cara a la futura reunión de consejo escolar.
- B solicita feedback de las sesiones de Disciplina Positiva y su labor como profesora en prácticas.
- Ideas para continuar con las reuniones de aula después de las prácticas.

Valoración

Los cumplidos y apreciaciones se prolongan durante largo tiempo, el feedback es muy alentador y enfocado a la pertenencia y contribución. Los alumnos parecen muy satisfechos y cohesionados, han interiorizado el proceso y les gusta.

X comparte que su malestar por la broma ha cesado y agradece al grupo que lo ha haya hecho posible.

Z solicita tormenta de ideas de cara a la futura reunión de consejo escolar, se le hacen varias propuestas y las apunta. Los alumnos se sintieron muy cómodos para expresar como se sentían ante determinadas prácticas del colegio de cara a la próxima reunión de consejo escolar. Se sienten desalentados respecto a los resultados, pero conservan su capacidad para al menos intentar cambiar algunas cosas.

B solicita valoración sobre su desempeño. A los alumnos le parece muy bueno y no tienen ninguna mejora que aportar, salvo que emplear más tiempo y que dure todo el curso. Un estudiante propone una asignatura de este tipo, fuera de la tutoría, de dos horas a la semana que pudiera cursarse como optativa. Algunos argumentaron que estos aprendizajes les ayudaron a conectar no solo con su día a día escolar, sino también con su familia. Les hicieron pensar y empatizar y a la vez fueron distendidos, agradables y divertidos. Finalmente hacen tormenta de ideas al respecto, intentando seguir con las reuniones de aula en la clase de tutoría. Todos argumentan la necesidad de tener este tipo de espacios para expresarse y que en la hora de tutoría hacen otro tipo de prácticas que no ven necesarias y que podía sustituirse ". Acuerda proponérselo a la tutora. La reunión termina con apreciaciones que tienen que terminar por falta de tiempo, pero eran muy positivas y alentadoras. Ha sido una reunión muy agradable, divertida y emotiva, que pone en valor la necesidad de confiar en el proceso cuando se trata de personas, especialmente de alumnos en este contexto.

ANEXO 8: FEEDBACK ANÓNIMO ALUMNOS

4°C

Para mí me ha servido mucho y quiero dar las gracias a B por enseñarme a cooperar, ¡muchas gracias!

Estas clases con B han sido geniales, ya que a nadie le apetece dar materia a primera hora y te ayudaba a desconectar ya que eran clases bastante entretenidas.

Me ha gustado mucho dar clase con B ya que, aunque al principio no participábamos mucho, los últimos días han estado muy bien.

Las clases con B me han gustado mucho porque nos han enseñado muchas cosas y han sido entretenidas.

Estos meses con B han estado muy bien porque hemos hecho actividades distintas que nunca habíamos hecho y por lo general han sido entretenidas.

Me han gustado mucho las clases con B porque nos pedían la opinión y se tenía en cuenta. ¡Muchas gracias!

Me ha gustado mucho esta clase. ¡Muchas gracias!

Me han gustado mucho las clases con B porque hacíamos actividades muy divertidas y por primera vez tenían en cuenta nuestra opinión. ¡Muchas gracias!

Me han gustado mucho las clases, han sido muy didácticas y entretenidas. Nos han enseñado varias cosas que nos ayudaran. ¡Muchas gracias!

A mí me ha gustado mucho las clases ya que han sido muy didácticas y muy entretenidas.

Pues a mí me han gustado en general sus clases porque eran entretenidas e hicimos cosas diferentes. ¡Muchas gracias!

Me han gustado las clases porque eran muy entretenidas, una gran experiencia. ¿muchas gracias!

A mí no me han gustado las clases, creo que les faltaba algo. ¡Gracias!

Estaban bien, pero les falta algo a las clases, pero en general bien. ¡Gracias!

Me han parecido unas semanas geniales, las clases super creativas, y cada día aprendo algo nuevo y super útil. Aparte, B es una chica encantadora. ¡Muchas gracias por todo!

Creo que estas sesiones nos han hecho pensar sobre como resolvemos los conflictos y ahora lo hacemos mejor. Lo que más me ha gustado es que era todo oral y B nos entendía en cómo nos sentíamos en cada momento. Lo más útil ha sido aprender a resolver conflictos y en parte sí que nos sentimos más unidos.

Creo que, durante estas sesiones con Btriz, hemos aprendido muchas formas de resolver conflictos y situaciones. Lo que más me ha gustado era que podíamos salir de la dinámica de la clase y así hacerlo mejor. Ahora creo que ha mejorado la relación entre compañeros y estamos más unidos.

Creo que en estas clases si nos has enseñado como resolver algunos conflictos. Lo que más me ha gustado ha sido que todo el mundo ha participado y hemos podido hablar de todo. Con algunos sí y con otros sin más.

Me han gustado tus clases.

Tus clases me han parecido bastante didácticas y en general diferente a lo que damos siempre en clase y me ha parecido que estas clases de vez en cuando estarían muy bien y te ayudan a pensar.

Pienso que gracias a tus clases ahora podemos resolver conflictos de la mejor manera y gracias a ellas ha mejorado la convivencia en el aula.

Las clases me han gustado mucho, hemos aprendido mucho, me han parecido unas clases muy divertidas y deberían poner una asignatura para esto, aunque esté Tutoría, con estas clases he aprendido mucho más.

Las clases me han parecido dinámicas y divertidas. Me han gustado tus formas de enseñar y ojalá te pudieras quedar en el colegio. Me ha ayudado a aprender a resolver mejor los conflictos.

Me han encantado este tipo de clases. Me ha resultado muy útil, ya que pienso que ahora será más fácil resolver conflictos. Ojalá B tenga su propia asignatura que sea de esto.

En estas clases creo que has conseguido que nos comuniquemos más entre nosotros, ya que apenas me relaciono con el resto, han sido no solo didácticas, sino que además nos lo hemos pasado muy bien realizando las actividades. Debería haber asignaturas dedicadas a esto, ¡la tutoría no es igual!

Me ha encantado tenerte en clase ya que nos has ayudado muchísimo a resolver nuestros problemas. Además, eres super buena con nosotros y muy simpática. Voy a echar de menos tenerte y tus clases. Me has ayudado mucho en todo.

Me han gustado tus clases todo este tiempo que has estado ayudándonos a reflexionar las cosas y a decir las cosas de una mejor forma. Gracias por ser tan maja con nosotros y traer algo distinto a clase.

Me han gustado la forma en que nos has ayudado a resolver conflictos y problemas de clase. Además, tus clases nos han servido para romper la rutina. También has conseguido que todo el mundo participe en tus clases.

Considero que tus clases nos han ayudado a crecer como personas y a ayudarnos a entender las personalidades de los demás, ayudando así a resolver conflictos. Agradezco tu empeño y dedicación. Un saludo.

Durante tus clases hemos seguido una trayectoria que nos ha permitido resolver conflictos, entender el carácter de las personas, etc. Agradezco tu trato con nosotros. Te echaremos de menos y suerte con el bebé.

ANEXO 9: RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

ALUMNOS-PRETEST

GPO	C/D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
COD	EST.	S0302	C2408	F0509	H2004	A2903	V1308	R0307	A0210	R0602	H3001	B1308	G1210	G1701	D2901	G1605	G0602	J1505	A0405	D2907	D1203	R2106
NÚM		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
SEXO	M/F	F	F	M	M	M	M	M	M		M	M	F	M	F	F	M	F	F	M	M	M
RTA	R1	3	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
	R2	3	1	2	3	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
	R3	2	2	3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	3	2	2	1	3	3	4	4	2
	R4	2	4	1	2	2	2	2	4	2	3	2	1	2	2	2	3	4	4	3	3	1
	R5	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	1	1	3	3	2	2	2	3	2	3
	R6	1	3	2	3	1	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	1	1	2
	R7	4	2	3	1	2	1	3	4	3	3	1	4	4	2	2	3	2	2	3	3	3
	R8	2	4	4	3	2	2	3	3	4	2	2	2	3	1	1	4	2	2	1	1	2
	R9	4	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3
	R10	3	2	2	3	3	4	2	2	3	2	4	4	4	2	2	2	3	3	4	4	3
	R11	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2
	R12	4	4	4	3	4	2	3	4		3	2	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
	R13	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	4	4	3
	R14	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	4	4	2
	R15	3	2	4	1	2	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	1	2	2	4	4	2
	R16	2	3	2	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	4	3	3	2	2	3	3	2
	R17	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	1	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
	R18	4	3	4	2	3	4	3	3		1	4	1	1	3	3	4	1	1	1	1	2
	R19	3	2	3	2	1	2	3	3	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2
	R20	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	2	2	2	1	3	4	2
	R21	4	3	2	2	2	1	3	3	4	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3
	R22	4	2	3	2	1	2	3	3	4	3	2	1	3	2	2	2	1	1	2	2	2
	R23	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	4	1	2	2	1	1	1	1	3
	R24	4	3	4	2	2	1	2	4	1	4	4	2	2	2	3	3	4	4	2	2	2
	R25	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3

D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
B1304	C0212	M1811	M2202	S0712	C1910	F2605	M2505	G2306	A3004	B2604	M1004	G2501	V1503	R0811	C2012	C2509	V1212	M1102	L1407
22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
M	M	M	M	M	M	F	M	M	M	F	F	F	M	M	F	F	F	M	M
4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
2	2	1	1	3	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1
3	2	3	3	3	3	2	4	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	1
3	3	4	3	4	4	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4
2	3	2	2	2	2	3	1	4	1	4	4	4	2	3	2	2	2	3	4
4	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	2	2	1	1	1	3	2
1	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	4	4	4	4	4	3	1
2	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	4	2	2	1	2	2
3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	4	2	2	2	4	2
4	2	4	3	4	4	2	4	3	2	2	2	2	4	2	3	3	3	3	3
2	3	2	2	2	3	3	3	3	1	3	4	3	3	4	2	2	2	3	4
3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3
4	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	3	2
1	1	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1
4	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	4	4	4	1	1
2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	1	1	1	3	1
3	1	2	2	4	4	3	4	4	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	1
1	1	2	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3
2	2	2	2	1	1	3	2	1	2	1	2	2	2	3	1	1	1	3	2
4	3	2	2	4	4	4	2	3	3	2	2	2	4	4	2	2	2	3	3
3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
1	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	3	1	1	1	3	4

Tabla 5. Resultados Alumnos Pretest Fuente: Elaboración propia

ALUMNOS-POSTEST

GPO	C/D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
COD	EST.	S0302	C2408	F0509	H2004	A2903	V1308	R0307	A0210	R0602	H3001	B1308	G1210	G1701	D2901	G1605	G0602	J1505	A0405	D2907	D1203	R2106	
NÚM		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
SEXO	M/F	F	F	M	M	M	M	M	M		M	M	F	M	F	F	M	F	F	M	M	M	
RTA	R1	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
	R2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	
	R3	2	2	3	3	3	4	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	4	4	3	3	3	
	R4	3	3	3	1	2	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	3	4	2	
	R5	3	2	2	4	3	4	2	3	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	
	R6	2	3	2	1	1	1	2	3	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	2	3	
	R7	3	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	1	3
	R8	4	1	2	2	2	2	2	3	1	2	3	2	2	2	1	1	2	3	3	1	2	3
	R9	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	2	4	4	3	2	2	2
	R10	2	2	2	3	3	4	2	1	2	2	2	3	4	3	2	2	2	4	4	3	3	2
	R11	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	2	3	3	1	3	3	1	4	3	2	3	3
	R12	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3
	R13	2	1	3	4	3	4	3	3	2	3	2	4	2	4	2	2	4	4	4	4	3	2
	R14	1	1	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2
	R15	1	2	3	1	3	4	3	1	3	1	2	2	2	4	2	2	4	4	4	3	3	2
	R16	3	3	3	4	3	4	3	2	3	2	3	2	2	2	4	4	2	4	4	2	3	3
	R17	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	2	2	3
	R18	2	1	4	1	3	4	1	4	4	4	1	3	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2
	R19	4	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2
	R20	2	2	3	3	2	1	2	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	1	1	3	4	2
	R21	4	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	3
	R22	4	1	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	3
	R23	4	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
	R24	2	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	4	3	2	2
	R25	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3	3	2	2	2	3	1	3

D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
B1304	C0212	M1811	M2202	S0712	C1910	F2605	M2505	G2306	A3004	B2604	M1004	G2501	V1503	R0811	C2012	C2509	V1212	M1102	L1407
22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
M	M	M	M	M	M	F	M	M	M	F	F	F	M	M	F	F	F	M	M
3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2					2	2
2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1
4	2	2	3	4	4	2	3	3	2	2	3	2	2	1	3	4	3	4	3
3	4	3	3	4	4	3	1	3	3	4	3	3	3	3	4	4	2	3	3
3	4	2	2	3	3	4	4	2	3	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1
2	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	4	4	3	4	2	3	3
2	3	2	2	4	1	2	1	1	3	1	1	2	2	2	2	2	3	1	2
2	4	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	4	4	2	2	2	2	2
3	4	2	3	1	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3
1	4	2	2	2	2	4	4	3	2	2	4	3	3	4	3	3	3	4	2
3	4	3	3	3	2	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2
2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	2
2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3
3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3	2	2	3
2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3
4	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2
2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	3	4	3	1	1	2	2	2
2	3	2	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3
2	2	3	2	2	2	2	1	3	2	2	3	3	3	4	3	3	2	1	2
3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	4	3	2	2	3	1	2
3	4	3	2	2	1	4	4	3	2	1	2	3	3	4	1	1	2	4	2
2	3	3	3	4	3	4	1	4	3	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	4	3	1	1	1	3	2

Tabla 6. Resultados Alumnos Postest Fuente: Elaboración propia

PROFESORES-PRETEST

CÓDIGO	Profesor	MRC1983	RMA1976	AND1982	LAC1972	MVM1969	AMG1987	MJF1977	MAC1961	VIG1972	LBV1985
Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SEXO	m/F	M	M	M	F	F	M	M	F	F	F
Años Doc		11	11	5	16	22	1	11	20	15	8
RESPUESTAS	R1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2
	R2	2	3	2	2	1	2	2	3	1	2
	R3	2	3	2	2	1	4	1	3	2	2
	R4	3	4	3	4	4	3	4	2	4	3
	R5	2	2	3	3	3	4	3	2	3	3
	R6	1	3	1	4	3	3	3	2	3	3
	R7	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3
	R8	2	2	2	4	3	3	4	3	2	2
	R9	2	4	3	4	4	3	4	3	3	3
	R10	1	2	2	2	3	3	3	3	2	2
	R11	2	2	2	3	4	3	3	2	3	3
	R12	3	2	3	4	4	4	3	3	3	3
	R13	2	3	2	2	2	1	2	3	1	1
	R14	1	3	1	2	1	1	2	3	1	1
	R15	3	2	2	2	1	1	2	3	1	1
	R16	4	2	2	3	3	2	3	2	2	2
	R17	3	2	3	3	4	4	4	2	3	3
	R18	1	2	2	2	3	2	2	2	1	1
	R19	4	2	2	4	4	2	3	3	2	2
	R20	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3
	R21	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3
	R22	3	2	2	4	3	2	3	2	1	2
	R23	3	2	3	4	3	4	3	2	2	2
	R24	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3
	R25	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3

Tabla 7. Resultados Profesores Pretest Fuente: Elaboración propia

PROFESORES-POSTEST

CÓDIGO	Profesor	MRC1983	RMA1976	AND1982	LAC1972	MVM1969	AMG1987	MJF1977	MAC1961	VIG1972	LBV1985
Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SEXO	m/F	M	M	M	F	F	M	M	F	F	F
Años Doc		11	11	5	16	22	1	11	20	15	8
RESPUESTAS	R1	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2
	R2	2	4	2	2	1	2	2	2	1	1
	R3	3	4	2	2	1	2	1	2	2	2
	R4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3
	R5	4	2	3	2	2	3	3	2	3	3
	R6	1	2	2	4	3	3	4	2	2	3
	R7	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
	R8	2	2	2	4	4	2	4	2	2	2
	R9	3	1	4	4	4	2	3	2	4	2
	R10	4	4	2	2	1	2	2	2	3	1
	R11	4	1	2	2	2	2	3	3	3	3
	R12	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3
	R13	1	4	2	2	1	2	2	2	1	1
	R14	1	3	1	2	1	1	2	2	1	1
	R15	2	4	2	2	1	1	2	2	1	1
	R16	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2
	R17	4	2	3	4	4	4	4	2	4	3
	R18	1	2	2	2	4	2	2	2	1	1
	R19	4	2	3	4	3	3	3	2	3	2
	R20	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
	R21	4	1	2	4	4	3	3	2	3	2
	R22	3	1	2	4	4	4	4	2	2	2
	R23	3	1	2	4	4	4	4	3	4	3
	R24	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3
	R25	3	2	3	3	3	2	3	3	3	4

Tabla 7. Resultados Profesores Postest Fuente: Elaboración propia

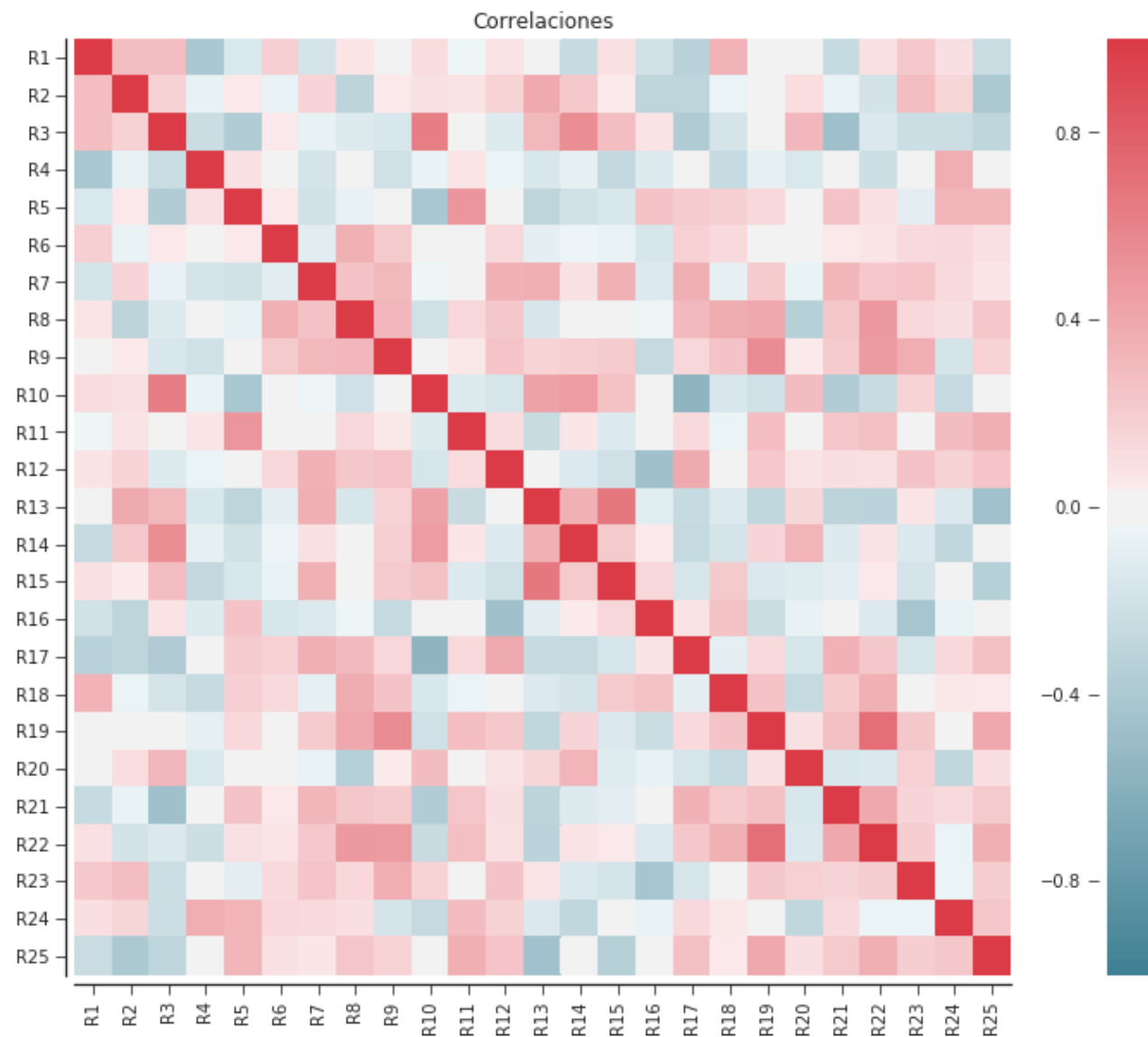


Gráfico . Resultados de correlaciones Pretest- Postest Fuente: Elaboración propia

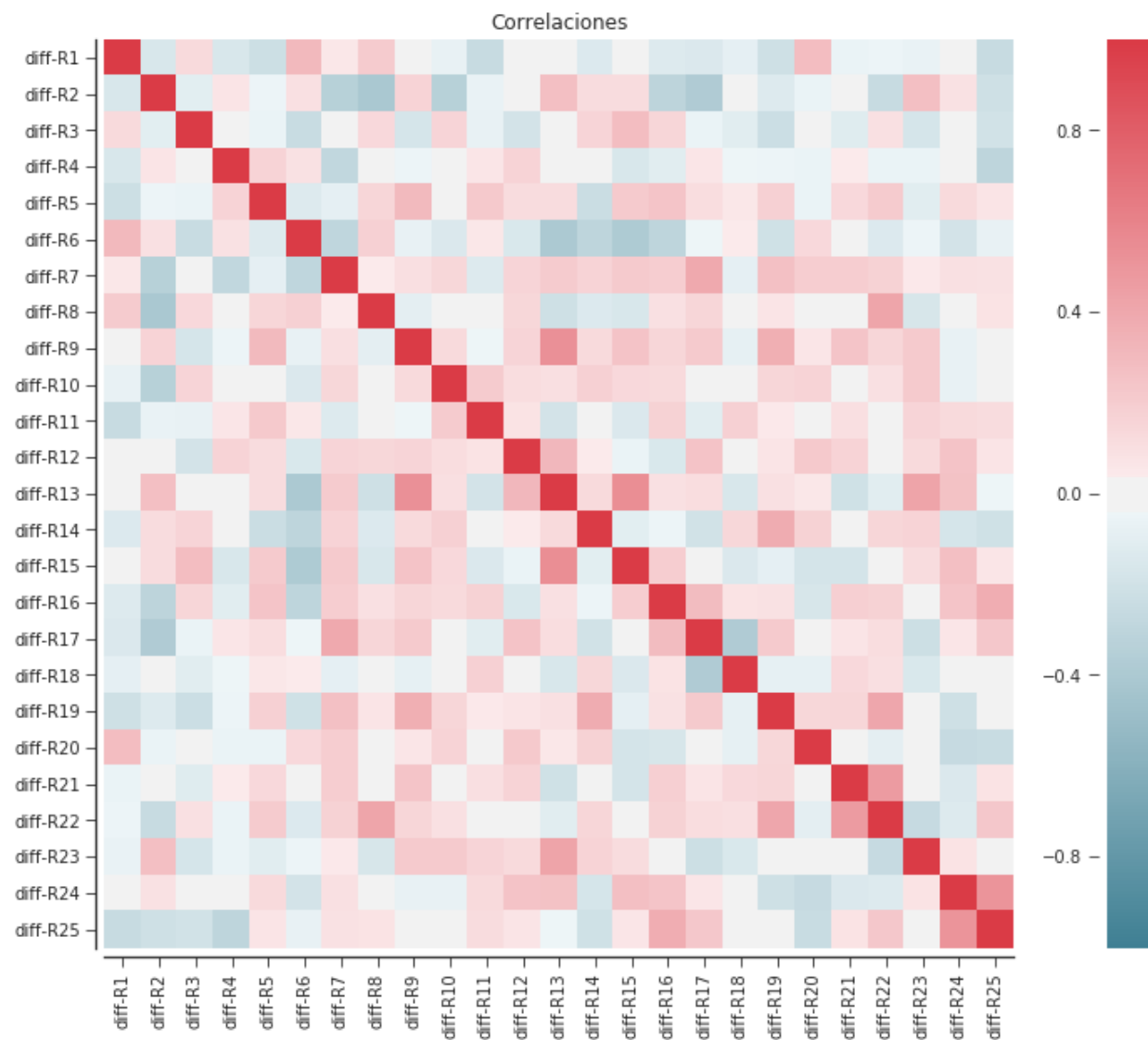


Gráfico. Resultados de correlaciones (diferencias entre antes y después de cada pregunta). Fuente: Elaboración propia

ANEXO 10 : WEB GAMIFICACIÓN

